



TAK TO | EWA WIDZĘ | NOWEL

Program nauczania języka polskiego dla szkoły branżowej I stopnia

opracowany w ramach projektu

„Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”

dofinansowanego ze środków Funduszy Europejskich w ramach
Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty

WARSZAWA 2019

Redakcja merytoryczna – dr Jolanta Sawicka-Jurek
Recenzja merytoryczna – Bożena Święch
dr Beata Rola
Jadwiga Iwanowska

Redakcja językowa i korekta – Editio

Projekt graficzny i projekt okładki – Editio

Skład i redakcja techniczna – Editio

Warszawa 2019
Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska (CC-BY-NC).
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pl>

SPIS TREŚCI

I. WPROWADZENIE	5
II. IDEA PROGRAMU	9
III. PEDAGOGICZNE I DYDAKTYCZNE PODSTAWY PROGRAMU	11
IV. INNOWACJE I ICH PODSTAWY NAUKOWO-TEORETYCZNE W NAUKACH SPOŁECZNYCH	13
V. ODBIORCA PROGRAMU	22
VI. ZADANIA NAUCZYCIELA	24
VII. WYMAGANIA OGÓLNE I SZCZEGÓŁOWE	26
VIII. METODY, TECHNIKI KSZTAŁCENIA	40
IX. PROPOZYCJE OCENIANIA EFEKTÓW UCZENIA SIĘ	50
X. EWALUACJA PROGRAMU	53
BIBLIOGRAFIA	56

I. WPROWADZENIE

1. Program „Tak to widzę” służy do nauczania języka polskiego na **III etapie edukacyjnym**, w **każdej ogólnodostępnej szkole branżowej I stopnia**¹.

Propozycja wyczerpuje **wszystkie wymagania z podstawy programowej przedmiotu**² zawarte w:

- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

2. Program jest **zgodny z ramowym** planem kształcenia w SBI, który obejmuje 6 godzin w cyklu, po 2 godziny tygodniowo w klasach I–III, na podstawie:

- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (zał. nr 8: ramowy plan nauczania w SBI dla absolwentów ośmioklasowej szkoły podstawowej).

3. W programie zawarto **dyspozycje do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**, w tym do pracy z uczniem posiadającym orzeczenie o kształceniu specjalnym zgodnie z:

- Konwencją Praw Osób Niepełnosprawnych (2006) i Zaleceniem Rady Europy w sprawie niepełnosprawnych (2015),
- Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach,
- Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym,
- Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego.

4. Formalną **podstawę koncepcji** programu tworzą:

4.1. Cele kształcenia w SBI

1) „(...) przygotowanie uczniów do uzyskania kwalifikacji zawodowych, a także, jak w przypadku innych typów szkół, do pracy i życia w warunkach współczesnego świata”,

¹ W dalszej części użyto skrótu SBI.

² W dalszej części użyto skrótu PP przedmiotu.

2) „(...) przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy”.

4.2. Funkcja edukacji ogólnokształcącej w szkole branżowej I stopnia

1) „Kształcenie ogólne w branżowej szkole I stopnia otwiera proces uczenia się przez całe życie”.

2) „Poza kształceniem zawodowym, branżowa szkoła I stopnia ma za zadanie wyposażyć uczniów w odpowiedni zasób wiedzy ogólnej, która stanowi fundament wykształcenia, umożliwiając zdobycie podczas dalszej nauki zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych oraz umożliwiając kontynuację kształcenia w branżowej szkole II stopnia, a następnie jej późniejsze doskonalenie lub modyfikowanie”.

4.3. Zadania **szkół** prowadzących **kształcenie zawodowe**

1) „Zadania szkoły i innych podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe oraz sposób ich realizacji są uwarunkowane zmianami zachodzącymi w otoczeniu gospodarczo-społecznym, na które wpływają w szczególności: nowe techniki i technologie, idea gospodarki opartej na wiedzy, globalizacja procesów gospodarczych i społecznych, rosnący udział handlu międzynarodowego, mobilność geograficzna i zawodowa, a także wzrost oczekiwań pracodawców w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności pracowników”.

2) „Szkoła prowadząca kształcenie zawodowe może również zaoferować uczniowi przygotowanie do nabycia dodatkowych uprawnień zawodowych w zakresie wybranych zawodów, dodatkowych umiejętności zawodowych lub kwalifikacji rynkowych funkcjonujących w „Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji”.

4.4. Kierunki **polityki oświatowej**

1) Zalecenie Rady z dnia 28 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie,

2) Kompetencje to połączenie **wiedzy, umiejętności i postaw**, „których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa (...) oraz do walidacji kompetencji nabywanych w różnych kontekstach”.

3) Zbiór obejmuje kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, wielojęzyczności, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje cyfrowe, osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

4) Pismo Ministra Edukacji z dnia 8 lipca 2018 r.

„1. (...) wychowanie do wartości (...) 2. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i przedsiębiorczość uczniów (...). Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z Internetu.

3. Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. (...)” 5)

Informacje na stronach internetowych MEN-u na temat roli edukacji włączającej,

w tym z załączek dotyczących aktów prawnych, działań praktycznych, dotychczasowych i planowanych działań Ministerstwa wraz z odsyłaczami, np. do stron internetowych ORE (Both, Ainscow 2002, *Pięć kluczowych...*, 2014)

„**Edukacja włączająca** rozumiana jest jako podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę swoich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne” (*Edukacja włączająca*). „Uczniowie bez niepełnosprawności oraz uczniowie z niepełnosprawnościami, których rozwój intelektualny jest prawidłowy dla wieku lub kształtuje się na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, realizują tę samą podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz podstawę programową kształcenia ogólnego określoną dla szkół danego typu oraz podstawę programową kształcenia w zawodach określoną w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej” (tamże).

6) List Ministra Edukacji Narodowej do dyrektorów poradni psychologiczno-pedagogicznych (2018) na temat roli edukacji włączającej.

4.5. **Nowe tendencje** w edukacji

„...poczucie sensu własnych działań, uczenie się przez interaktywne formy komunikacji, kompetencje wielodyscyplinarne (także międzykulturowe), zdolność adaptacji, elastyczność, myślenie komputacyjne, ocena i wartościowanie treści internetowych, praca w zespołach wirtualnych” (Fazlagić 2018).

4.6. Sytuacja **edukacyjna ucznia**

- 1) Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego,
- 2) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach,
- 3) Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji,
- 4) Polskiej Ramy Kwalifikacji (III p. wymagań – „jest gotów do”).

4.7. **Wytyczne** w zakresie tworzenia programów nauczania

- 1) wytyczne ORE (Borgensztajn, Karczewska-Gzik i inni, 2019),
- 2) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

4.8. **Ustawowe** zadania nauczyciela

- 1) „...szkoła lub placówka może realizować eksperyment pedagogiczny³, który polega na modyfikacji istniejących lub wdrożeniu nowych działań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu nowatorskich rozwiązań programowych,

³ Podstawę metodologii eksperymentu tworzy zaplecze naukowo-teoretyczne innowacji. Eksperyment może dotyczyć także specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wówczas gotowe wskazówki można czerpać z: Panek T., Zwierzchowski J. (2015). *Opis metodologii badawczej współzależności pomiędzy wykluczeniem społecznym a edukacją*. Warszawa: IBE. Link: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/2-uncategorised/860-lista-publicacji-w-projekcie-entuzjasci-edukacji.html> [dostęp: 26.05.2019].

organizacyjnych, metodycznych lub wychowawczych, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, w szczególności określone w art. 14 ust. 1 pkt 3–5”.

2) „Art. 1. System oświaty zapewnia w szczególności: (...) 18) kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych”.

II. IDEA PROGRAMU

Przewodnią myśl programu ma swoje źródło w tezie:

wiedza humanistyczna powstaje z przekonania, że **człowiek jest najwyższą wartością**, dlatego tytułową frazę, „**tak to widzę**”, należy czytać w perspektywie aksjologicznej.

Idea odsyła do prawideł **edukacji podmiotowej**, nakierowanej na kształtowanie **pozytywnego obrazu własnych kompetencji**, budowanie **wiary we własną aktywność** i jednocześnie **doświadczenie wspólnoty** jako naturalnej, wpisanej w życie **relacji**.

Tak rozumiany zamiar ideowy umożliwia dostosowanie programu do potrzeb wszystkich grup uczniów mogących kontynuować kształcenie w szkole branżowej I stopnia, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na podstawie dyrektyw edukacji inkluzywnej.

Zgodnie z nimi w programie „różnice pomiędzy uczniami uznaje się za wartość i czynnik sprzyjający edukacji. Obszary kompetencji w ramach tej podstawowej wartości obejmują: koncepcję edukacji włączającej; przekonania nauczycieli na temat różnic pomiędzy uczniami” (*Pięć kluczowych przesłań...*, 2014, s. 18).

Działania dydaktyczne i wychowawcze koncentrują się wokół pytań: **kim jestem i kim mogę być**, zadawanych w kontekście innych: co umiem najlepiej, do czego mam żyłkę, dryg, zmysł i dar, w czym jestem sprawny, łebki, rzutki, zręczny i co jestem w stanie zrobić.

Jednocześnie zadawane są pytania: na czyich ramionach chcę **rozwijać** zainteresowania i talenty, jak włączę się do kulturowej wspólnoty, jak będę w niej **uczestniczyć**, jak zamierzam ją **współtworzyć**.

Z pojęciem „współtworzyć” należy łączyć koncepcję dydaktyczną programu, w której integracja kształcenia ogólnego i zawodowego stanowi kategorię centralną, związaną z indywidualnymi planami przejścia z systemu szkolnictwa do zatrudnienia, zgodnie z postulatem: „można sądzić, że przejście do zatrudnienia stanowi część długiego i złożonego procesu, który obejmuje wszystkie etapy życia danej osoby. Tym procesem należy kierować w odpowiedni sposób. »Dobre życie dla wszystkich« oraz »dobra praca dla wszystkich« to hasła wskazujące ostateczne cele skutecznego przejścia od nauki do pracy. Oferta oraz organizacja szkoły i innych podmiotów sektora oświaty nie powinny zakłócać tego procesu ani go spowalniać” (*Europejska Agencja*, 2006, s. 8, za: *Pięć kluczowych...*, 2014: 10).

Oczekiwany efekt wychowawczy programu jest przekonanie, że **wiedza humanistyczna i język** należą do **podmiotowych cenneści**, dzięki którym człowiek, bez względu na poziom intelektualny i stan zdrowia, zyskuje **poczucie sprawstwa** (Archer, 2013), **rozwiązuje** szereg **problemów** egzystencjalnych i zawodowych,

podnosi poziom **samoakceptacji**, tworzy cele i plany, tym samym w **poczuciu równości** rozwija się **przez całe życie**.

Założone efekty wpisują się w obecną tendencję myślenia o edukacji w Europie i w Polsce: „Jeżeli [bowiem, E.N.] kraj chce podnieść osiągnięcia edukacyjne uczniów, musi wyeliminować fundamentalną nierówność, która zwiększa gradient społeczny w kategoriach osiągnięć edukacyjnych” (Wilkinson, Pickett, 2010, s. 29).

III. PEDAGOGICZNE I DYDAKTYCZNE PODSTAWY PROGRAMU

1. Teoria kształcenia wszechstronnego

Człowiek uczy się, gdy podejmuje aktywności: **intelektualne, emocjonalne i praktyczne**; nowe formy zachowań i działań powstają przez poznawanie, doświadczanie i ćwiczenia, w uczeniu się **asymilacja wiedzy** jest tak samo ważna, jak **działania twórcze** (Okoń, 1995).

2. Teoria wychowania intelektualnego

W humanistyce najważniejsza jest rozumowa refleksja o człowieku i jego wytworach, emocje są wytworem człowieka, dlatego podlegają rozumowaniu, rozważaniom intelektualnym (Lewowicki, 2004).

3. Model uczenia się Dawida Kolba

Cztery etapy uczenia się: doświadczenie, gromadzenie danych o doświadczeniu, konceptualizacja, eksperymentowanie z nową wiedzą, umiejętnościami, postawami (Kolb za: Gębka-Suska, Suska, 2017: 10–13).

4. Model refleksyjnego uczenia się Donalda Schona

Człowiek uczy się, gdy podejmuje **refleksję w działaniu i refleksji o działaniu**, które są zależnymi lub niezależnymi procesami; ważne jest **samodoświadczenie** (autopercepcja), myślenie o tym, co się dzieje, i o tym, co się zdarzyło; uczeń wypracowuje metodykę postępowania w różnych okolicznościach, rozważa: „Co teraz zrobię inaczej? Czego nauczyła mnie ta sytuacja?” (Perkowska-Klejman, 2018: 26).

5. Taksonomia celów Blooma i Krathwola

Klasyfikacja celów w edukacji obejmuje **sferę kognitywną i emocjonalną**, ponieważ wiedza i emocje są tak samo ważne w osiągnięciu efektów uczenia się, sfera afektywna jest niezbędna w gromadzeniu wiedzy o sobie, rozwijaniu umiejętności **samooceny i wartościowaniu** (Bloom, Krathwol za: Dylak, 2000).

6. Koncepcja komplementarności wiedzy

Podział na wiedzę nazewniczą, wyjaśniającą i interpretacyjną wynika bezpośrednio z kultury dialogowej, „dla której różnica sądów przestaje być przeszkodą w porozumieniu, a staje się podstawą relacji społecznej wyrażającej się w autentycznej rozmowie” (Klus-Stańska, 2000: 107).

7. Koncepcje kształcenia polonistycznego inspirowane:

1) hermeneutyką

Człowieka współczesnego wyróżnia kondycja **językowa i dialogiczna**, znaczenie tekstu czytelnik odkrywa **wielokrotnie we własnym kontekście egzystencjalnym** (Myrdzik, 1999).

2) kognitywizmem

Najważniejszym elementem odbioru tekstu jest **prywatność horyzontów poznawczych i krzyżowanie różnych perspektyw**, szkolne czytanie służy rozwijaniu kompetencji **uczestnictwa w kulturze** (Michułka, Gregorowicz, 2018).

3) **nową humanistyką**

Polega na nadaniu „funkcjonowaniu we współczesnej kulturze wymiaru doniosłości” (Janus-Sitarz, 2018).

8. Nowe podejście do rozwijania kompetencji

Koncentracja na **teraźniejszości**, praca na zmiennym, niedomkniętym zbiorze cech i umiejętności właściwych dla danego etapu życia (Klus-Stańska, 2010).

9. Koncepcja oceniania naturalnego

Umniesza rolę racjonalnych jednolitych standardów, promując uczniowskie sposoby porządkowania wiedzy; obraz osiągnięć ucznia służy wspieraniu go w sferach kognitywnej i afektywnej (Niemierko), polega na **stałym** „przekierowywaniu ucznia w stronę końca kontinuum nastawionego na rozwój, a w przypadku jego osiągnięcia – utrzymywanie go na tym poziomie” (Rybicka, Plebański, 2017).

IV. INNOWACJE I ICH PODSTAWY NAUKOWO-TEORETYCZNE W NAUKACH SPOŁECZNYCH

1. Dostosowanie uczenia się do **naturalnych** procesów poznawczych ucznia.

1.1. W programie nie rozdziela się nauczania i wychowania.

1.2. Treści są rozmieszczone w układzie **koncentryczno-problemowym**, umożliwiając stopniowe przechodzenie od **relacji** bliskich JA – JA, przez relacje oswojone JA – INNI do współzależności typowych dla świadomego uczestnika kultury: JA – INNI – CZŁOWIEK WSPÓŁCZESNY. Zmiana relacji nie jest rozumiana w kategoriach ewolucyjnych.

To zmiana horyzontalna, dzięki której uczeń najpierw tworzy pozytywny wizerunek własnych kompetencji (por. wyniki badań empirycznych), a później analizuje siebie w kontekście wiedzy humanistycznej, rynku pracy.

1.3. Program jest oparty na ścisłej **integracji wewnątrzprzedmiotowej** kształcenia literackiego i językowego, która w programie ma wymiar:

1) **ideowy**

Aspekty wynikają z tezy o **jedności sztuk** i z **ponad etapowego** celu kształcenia polonistycznego, którym jest „komunikacyjność i objaśnianie” (Wantuch, 2011, s. 10); przy omawianiu tekstów z kultury masowej należy unikać fałszywego wrażenia jednolitości świata; przy ocenie tradycji, przy analizie i interpretacji wyznaczać granice wolności interpretatora.

2) **techniczny**

Jest elementem **konstrukcyjnym** planu i scenariusza.

3) **rozwojowy:**

Wiedza warunkująca jest prezentowana wcześniej niż ta, na której opiera się uczeń (np. algorytm interpretatora poprzedzają pytania używane przez ucznia dowolnie).

1.4. Podstawa teoretyczna innowacji

1) **Teoria Aktora-Sieci**

Człowiek jest **uwikłany w łańcuchy różnorodnych zależności (sieci); w rzeczywistych** procesach poznawczych nie oddziela tego, co moralne, społeczne i polityczne, od tego, co przyrodnicze, naturalne, nierefleksyjne; **klasyfikacje** mają charakter **wtórny**, powstają na gruncie wyuczonych **skrótów teoretycznych**. **Uczestnicy** sieci dysponują różnym **podmiotowym** repertuarem owych skrótów i mogą wywierać presję na innych (por. sztuczność poznania w ramach szkolnych przedmiotów) (Latour, 2010).

2) **Model kultury-kłęcząca**

Figura symbolizuje **świat**, w którym bieżą **naturalne** procesy poznawcze (zrywa z zadomowionym modelem kultury-drzewa), kłaczka nie ma początku i końca, nie można go poznać w całości, poznaje się je podmiotowo, rozpoczynając w dowolnym miejscu; ludzie cenią sobie znajomość „własnego” kawałka kłacza, który determinuje wiedzę i system wartości jednostek (por. znaczenie doświadczeń życiowych i kulturowych ucznia w procesie uczenia się, rolę teorii lektury) (Deluze, Guattari, 1988).

3) Teoria **wspólnot interpretacyjnych**

Kultura może się rozwijać tylko w wyniku **uzgodnienia** i **wymiany** znaczeń, wymiana znaczeń jest możliwa we **wspólnocie interpretacyjnej**, wspólnota interpretacyjna ma świadomość, że podmioty nadają objaśnieniom walory **intelektualne, emocjonalne i estetyczne**, tylko wspólnota interpretacyjna jest gotowa **uzgadniać** znaczenia i **ponawiać uzgodnienia** znaczeń (por. zakres swobody i ograniczenia szkolnej interpretacji tekstu, funkcję dorobku kulturowego w szkole) (Fish, 2002).

3) Teoria **językowego obrazu świata**

Językowy obraz świata to interpretacja sądów o świecie obraz świata powstaje w wyniku **relacji**: człowiek – język – rzeczywistość; człowiek – język – kultura; człowiek – język – społeczeństwo (Bartmiński, 2006).

4) **Aksjolingwistyka**

Język należy do zachowań kulturowych, każde zachowanie językowe ma charakter wartościujący, gwarantuje przechowywanie i przekazywanie wartości, jest **kulturowym potencjałem** jednostki (Puzynina, 2004).

2. Kształtowanie **autonomii** w zakresie **uczestnictwa w kulturze**.

2.1. Wiązka zaczepna to niewielkich rozmiarów **zbiór tekstów kultury** (wiersz, fragment tekstu literackiego, obraz, plakat, piosenka, film lub fragment filmu), w którym sąsiadują teksty kultury wysokiej i masowej (tak jak w pozaszkolnym życiu ucznia), różne rodzaje i gatunki wypowiedzi. Zbiór jest **punktem odniesienia** dla tekstów głównych z kręgu, nie obowiązuje chronologia, uczeń poznaje fragmenty wielu arcydzieł.

Wiązki umożliwiają:

- 1) poznanie wybranych **motywów** w kulturze i redagowanie **interpretacji porównawczych** oraz **aktualizowanie kanonu**,
- 2) budowanie **przestrzeni edukacyjnej**, kształtowanie **poczucia podmiotowego sprawstwa** i **odpowiedzialności** za **własne decyzje**, ponieważ uczeń sam wybiera tekst/teksty.

2.2. Podstawa teoretyczna

1) **Konstruktywizm poznawczy**

Człowiek uczy się, **dołączając** nowe doświadczenia do już posiadanych w interakcjach z otoczeniem (w wyniku akomodacji), które decydują o zmianach

w strukturze tych doświadczeń, zmiany dotyczą sfery **kognitywnej i afektywnej** (Piaget, 1966, za: Klus-Stańska, 2010).

2) **Konstruktywizm komunikacyjny:**

W procesie komunikacji podmioty wykorzystują **całokształt wiedzy i poglądów**; najważniejszą rolę odgrywa wymiana informacji o świecie społeczno-kulturowym (symbolicznym); **język** należy do **kategorii kulturowych i społecznych**, determinuje wymianę oraz modyfikowanie podmiotowej wiedzy o tym świecie (Wendland, 2011).

3) **Teoria reprodukcji kulturowej**

Odtwarzanie kultury zależy od struktury **ekonomicznej** grup i jej **kapitału kulturowego**, arbitralność w kształtowaniu kapitału kulturowego utrudnia i deformuje reprodukcję kulturową, prowadząc do **przemocy symbolicznej**; uczestnictwo w kulturze musi być autonomiczne (Bourdieu, 1986, za: Hinc, 2009).

4) **Teoria rozumienia tekstu**

Rozumienie jest zdeterminowane **pragnieniem** zrozumienia i **znaczeniem** tekstu; objaśnianie tekstu jest procesem indywidualnym i biegnie od poznania przez przełamanie dystansu i dyskusję do **oswojenia** (Ricoeur, 1951, za: Kupiński, 2017).

4. Dostosowanie uczenia się do **oczekiwań** uczniów.

4.1. W klasie I w I półroczu wprowadzono **etap propedeutyczny** (ok. 16 godz.).

Etap służy inicjowaniu uczenia się w nowych warunkach, głównie na podstawie doświadczeń ucznia. Do szkół zawodowych uczęszcza spora liczba nastolatków, które nie osiągnęły sukcesu na poprzednim etapie edukacyjnym. Część z nich pozostaje na pozycji gorszego i sprawia kłopoty wychowawcze. Jednocześnie dla wielu osób nowa szkoła jest szansą. W nowej klasie znów ktoś będzie najlepszy czy najaktywniejszy, nawet jeśli dopiero teraz nadrobi zaległości w ortografii.

Za wprowadzeniem fazy przygotowującej przemawia fakt, że wśród uczniów mogą znaleźć się niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem. Dla nich wchodzenie w relacje jest szczególnie trudne, dlatego także w procedurze osiągania celów społeczna kondycja ucznia może być podstawą indywidualizacji uczenia się.

Ponadto uczniów sprawiających problemy wychowawcze dotyczy zwykle zjawisko nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, dlatego bardzo ważne jest dostosowanie wymagań i form motywacji (kierowania na rozwój i uspołecznienie) do potrzeb ucznia na etapie propedeutycznym.

4.2. W każdej klasie zachowano ścisłą **korelację** między **edukacją humanistyczną i zawodową** (harmonii szkoła – praktyka oczekiwali uczniowie biorący udział w sondażu). Jest to zabieg, który obejmuje:

1) **materiał** nauczania

Treści wykraczające poza PP przedmiotu w kręgu problemowych „(Nie) lubię główkować” oraz zbiór celów ponadprzedmiotowych. Treści służą stopniowej zmianie

relacji; uczeń na podstawie poradników najpierw usprawnia własne działania i lepiej poznaje pojęcie roli społecznej, bada wartość pracy, a w klasie III definiuje własne pojęcie sukcesu na rynku pracy.

2) metodykę

Zbliża lekcje do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Nauczyciel stosuje formuły zadań jak na egzaminie, złożone z sekwencji czynności, operacji umysłowych, rozumianych jako cele etapowe.

3) ocenianie

Cele etapowe są łączone w sekwencje i oceniane jako jeden efekt w ramach oceniania naturalnego.

Zaproponowany sposób oceniania, zaliczany do tzw. ofert aksjologicznych (Szyling, 2005, s. 23)⁴, jest szczególnie ważny dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ, zgodnie z dyspozycjami dla oceniania naturalnego, nauczyciel stosuje metodę małych kroków (właściwą dla wszystkich uczniów ze SPE), ocenia umiejętności praktyczne (podobna funkcja). Może również cały czas: podtrzymywać pozytywną informację (nastawienie na rozwój), a jednocześnie – łącząc czynności jednym stopniem – uświadomić uczniowi, z jakich elementów składa się ocena (wyszczególnić elementarne operacje potrzebne do ostatecznego wyniku), rozstrzygać ostateczną ocenę na korzyść ucznia (doceniając etapy działania, preferując praktykę), rozbudzać aspiracje przez wskazywanie części działania ocenianego do poprawy (wzmacnianie jednej sprawności, cechy), stosować różne uzasadnienia (odnoszące się do sukcesu edukacyjnego i życiowego, w powiązaniu z np. temperamentem ucznia, innymi kontekstami), wprowadzać dodatkowe zadania dotyczące tylko jednej operacji, jednej zasady i nagradzania, np. „plusem”, za wykonanie każdego z nich (po zadaniu, kiedy nauczyciel rozmawia z klasą, uczeń ma chwilę wyciszenia), używać różnych form podawczych (forma pisemna dla uczniów niedosłyszących, krótkie, indywidualne polecenia dla uczniów z autyzmem, przy zadaniach dla grupy – użycie kartki z tą samą treścią), używać poleceń, które są łączone z zainteresowaniem ucznia (autyzm), powtarzać algorytmu oceniania (autyzm), stosować oceny punktowe (aby uczeń zawsze coś zdobył)

⁴ Oferty aksjologiczne, z których nauczyciele budują swój system oceniania, mają – jak twierdzi Susan Brookhart – charakter dualistyczny, ponieważ rozpinają się między dwiema sprzecznymi rolami: sędziego i adwokata. W przypadku pierwszej z nich dominuje dążenie do obiektywnego rozstrzygnięcia, na jakim poziomie uczeń spełnił wymagania programowe. Natomiast z rolą adwokata wiąże się przede wszystkim altruistyczne myślenie o wartościach i konsekwencjach zastosowania oceny. Nauczyciele identyfikują się z tą strategią zwłaszcza w sytuacji, gdy uczeń ma problemy ze sprostaniem minimalnym wymaganiom określonym oficjalnymi programami. W większości takich przypadków przy wystawianiu oceny uwzględniają oni nie poziom umiejętności ucznia, ale czynniki kontekstowe, często niezależne od jego postawy. Wśród nich nauczyciele wymieniają na pierwszym miejscu warunki rodzinne i socjalno-bytowe oraz zdarzenia losowe, co zbliża ich myślenie do zasad określonych przez społeczną koncepcję równości szans. Szyling G. (2005). *O kulturze nauczycielskiego oceniania*, [w:] *Ocenianie zewnętrzne a praktyka oceniania wewnątrz szkolnego*, „Biuletyn Centralnej Komisji Egzaminacyjnej” nr 5.

bez przekładania na stopień szkolny (nauczyciel może wprowadzić tzw. system żetonowy lub metodę kontraktu, np. na czas 2 tygodni, por. terapia behawioralna).

4.3. Treści kształcenia wpisano w tzw. prostopadłościan Wragga (1999), utrzymując za autorem, że **efekt uczenia się jest wypadkową wielu zewnętrznych i wewnętrznych** czynników. Model umożliwia uwzględnienie w ścieżce edukacyjnej ucznia ze SPE uwarunkowań indywidualnych, a jednocześnie włączenie go w proces dydaktyczny tak, aby nie był izolowany (część czynników dotyczy bowiem wszystkich uczniów). Zgodnie z tezą, że korzyści z edukacji włączającej mają nie tylko ci, dla których nauczyciel tworzy indywidualną ścieżkę edukacyjną, ale także cała klasa, kierowanie się w szkole metodą wypadkowej wielu czynników wydaje się rozwiązaniem niezbędnym.

W programie utworzono listę tych czynników, współgrającą ze stopniowym wchodzeniem w relacje społeczne. Każda z nich umożliwia dostosowanie wymagań do zróżnicowanych potrzeb klasy i jest traktowana jako podstawa wymagań w ujęciu progresywnym. Jednocześnie, stanowiąc motyw przewodni, zapobiega segregowaniu uczniów metodą zadań o różnej tematyce. Relacje jako wspólny mianownik pracy w danej klasie umożliwiają także monitorowanie rozwoju kompetencji i umiejętności przedmiotowych oraz prowadzenie ewaluacji, gdyż pomiarowi podlega obszar posiadający konkretne cechy, spójne z metakompetencjami: nastawieniem na rozwój i podmiotowym uspołecznieniem.

1) Klasa I – **bariery** związane z funkcjonowaniem w nowych środowiskach: szkolnym i zawodowym, relacja **JA – JA**.

Uczeń wypowiada się i pisze na temat **własnych doświadczeń życiowych i kulturowych, przedstawia własne wrażenia** z lektury, **argumentuje własne** zapatrywania, nowe treści pogłębiają **refleksję** wokół **własnych** decyzji, oczekiwań, celów; wiele razy formułuje wypowiedzi w I os. l. poj., stosując właściwe środki retoryczne, a po realizacji kręgu „Kim chcę być?”, pisze **twórcze** opowiadanie w roli „Jesteś swoim plecakiem”, „Jesteś swoim telefonem komórkowym”.

Uczeń ze SPE (deficyty) podejmuje próbę **rozpoznania własnych potrzeb** w ramach wypowiedzi zaczynających się od czasowników: lubię, przeszkadza mi, wolałbym/wolałabym, często robię to tak i tak, mam sposób na..., najlepiej czuję się, gdy, najlepiej umiem... (w kartach pracy z zadaniami z luką); wykonuje te zadania z przerwami, np. po jednorazowym usłyszeniu, przeczytaniu.

Objaśnia także proste treści niezawierające metafor, posługuje się objaśnieniami metafor, pojęć abstrakcyjnych, **wybiera** swobodnie lekturę, formę rozwiązania zadania do tekstu (zestaw pytań, karta pracy, samodzielnie oraz we współpracy), podejmuje próbę określenia czasu wykonania jednego zadania i **obserwuje** swoje tempo pracy, podejmuje próbę określenia trudności w ćwiczeniach częściowych, składających się na zadanie.

W pokonywaniu barier próbuje **stosować się do wskazówek nauczyciela** (np. przez naśladownictwo, choć symulowanie nie jest preferowaną metodą), określa wpływ czynników zewnętrznych (np. hałasu) na własną pracę, wybiera miejsce pracy na lekcji.

Uczeń zdolny swobodnie łączy **własne doświadczenia życiowe z lekturowymi przykładami**, podejmuje próbę klasyfikacji zjawisk, sytuacji, krytycznie ocenia poznanych bohaterów i zjawiska, chętnie **dzieli się wrażeniami z lektury** w formie uporządkowanej wypowiedzi ustnej na forum,

Włącza się do dyskusji, stosując zasady kultury komunikacyjnej, odróżnia argument od przykładu, **określa własne potrzeby rozwojowe**, dostrzega ich **kontekst społeczny**, rozumie, że tekst kultury jest formą przedstawienia uniwersalnych postaw, reguł zachowania, wartości; podejmuje próbę porównywania tekstów kultury jako form przedstawienia uniwersum kulturowego.

- 2) Klasa II – krytyczna **refleksja** wokół wybranego zawodu (predyspozycji) i aspiracji zawodowych, plany związane z kontynuowaniem kształcenia i **wyborem** jego trybu, relacja: **JA – INNI**.

Uczeń lepiej rozumie **sens roli społecznej** i własnych **działań w rolach**, dlatego **poszerzono** spojrzenie na lekturę i zagadnienia językowe o pytania: jak **wpływają** na mnie **inni**, czy **umiem/mogę świadomie kierować relacjami** z otoczeniem. W nauce analizy i interpretacji zwiększa się rola wiedzy historycznoliterackiej, uczeń pisze **wypowiedzi argumentacyjne**, **odróżnia przykład od argumentu**, formułuje **uogólnienia**, **porównuje** teksty na płaszczyźnie **tematycznej i formalnej**.

Uczeń ze SPE (deficyty) podejmuje próbę **odczytania czyjejs mowy ciała** na podstawie obserwacji, intencji rozmówcy na **podstawie języka, sposobu mówienia**.

Rozmawia z kolegą/koleżanką z ławki, utrzymując kontakt wzrokowy, nawiązując do wypowiedzi, przecząc lub potwierdzając.

Podejmuje próbę analizy znaczenia pojęć (metafor) na podstawie otrzymanej definicji lub swobodnych skojarzeń czy efektów poszukiwań w Internecie, wykonuje **indywidualnie zadania z karty pracy** i punktuje własne zadania na podstawie klucza, wykonuje zadanie, w którym zawarte są słowa i proste (niemetaforyczne) obrazy.

Łączy obrazy z treścią werbalną i komentuje komunikat słowny, dźwiękowy.

Podejmuje próbę **pracy w nieprzewidywalnych warunkach** (np. w losowo dobranej grupie, w innej ławce), w zależności od rozpoznanego przez nauczyciela modelu indywidualnego uczenia się (przez poznawanie pojęć, działanie i także próby działań, rozwiązywanie problemów, naprawianie świata).

Wykonuje **chętnie ulubione zadania** i stara się wykonać inne, identyfikując poziom trudności; rozumie efekt tzw. oceniania regulowanego, opartego na miarach standardowych (tzw. sztywnych), choć wykonuje zadania specjalnie przygotowane,

często **reaguje na gesty** i sam **świadomie komunikuje** niektóre zachowania **mową ciała, odróżnia** czynność praktyczną od operacji umysłowej i dostrzega związki warunkowe między nimi.

Uczeń zdolny **analizuje własne mocne strony** w kontekście różnych przykładów (bohater literacki, doświadczenie życiowe, typologia zachowań), **rozumie** pojęcie „relacja” i stosuje je we własnych wypowiedziach, łączy wiedzę i umiejętności dobyte w szkole i poza szkołą (w tym uczestnictwo w kulturze), **określa własne preferencje lekturowe**, uzasadnia wybór, **żywo reaguje na propozycje poszerzenia repertuaru lekturowego, systematycznie czyta teksty** z działu dla ucznia zdolnego, **przygotowuje** fragmenty lekcji, **organizuje** klasowy konkurs, pełni rolę **lidera w grupie**.

- 3) Klasa III – stres wywołany **przygotowaniem** do **egzaminu** potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i **decyzja** o wyborze ścieżki rozwojowej, relacja: **JA – INNI – WSPÓŁCZESNY CZŁOWIEK**.

Element trzeci – teoretyczny konstrukt – umożliwia dialog z kulturą symboliczną, dlatego uczeń odnosi się do reguł i norm życia społecznego, etyki, moralności, wartościuje teksty kultury jako części przestrzeni społecznej, poznając przy tym najnowsze zagadnienia poruszane przez pisarzy.

W nowym kontekście ponawia pytania: „kim jestem?”, „kim mogę być?”, co jest zgodne z etapami uczenia się. To etap swobodnego, ale celowego wykorzystania algorytmu interpretatora.

W roli nadawcy jest świadomy własnych **uprawnień** i **obowiązków**, dlatego np. odróżnia arcydzieło od tekstu kultury masowej.

Ceni poprawność na równi z etyką mówienia i pisania, respektuje znaczenie tekstu, sięga do wiedzy historycznoliterackiej.

Pisze **wypowiedzi argumentacyjne, odróżnia przykład od argumentu**, formułuje **uogólnienia, porównuje** teksty na płaszczyźnie **tematycznej i formalnej**.

Uczeń ze SPE (deficyty) **wyraża** własną opinię, **wykonuje** zadania twórcze, wykazując się **spontaniczną samoregulacją**, włącza się do dyskusji, ale nie musi godzić się na tzw. głos grupy (autyzm, zespół Aspergera), **rozumie ocenę orientującą**, założoną z oceny naturalnej i regulowanej w kontekście wymagań egzaminacyjnych, rozumie funkcję karty pracy (zróżnicowanie zadań) i określa, które zadania lubi wykonywać (i dlaczego), **reaguje** na gesty i sam **świadomie komunikuje wybrane zachowania za pomocą mowy ciała**. Podejmuje próby objaśniania metafor i pojęć abstrakcyjnych, rozumie, czym jest próba rozwiązania zadania i jakie korzyści daje poprawienie wypowiedzi, **odróżnia** tzw. własne zasady postępowania od norm społecznych, **zabiera głos** w dyskusji, podejmuje próbę **reprezentowania grupy na forum**, włącza doświadczenie lekturowe do swoich wypowiedzi (bez definiowania np. szczęścia w wypowiedzi argumentacyjnej, używania szerszego repertuaru pojęć z poetyki w interpretacji).

Uczeń zdolny rozumie złożoność problemów cywilizacyjnych i kulturowych, poszukuje różnych objaśnień znaczeń pojęć abstrakcyjnych, ma świadomość, że język jest narzędziem wyrażania opinii i manipulacji, potrafi odróżniać uczciwe i nieuczciwe zachowania językowe, ocenia, jak zmienia się jego uczestnictwo w kulturze, swobodnie dobiera lekturę/lektury do wypowiedzi argumentacyjnej, pogłębia analizę problemu, rozumie, że kultura jest obszarem ścierania się poglądów, a nie przestrzenią czarno-białą, w której dominuje konflikt.

4.4. Cały cykl kształcenia jest podporządkowany rozwojowi metakompetencji, które zrywają z zasadami tzw. starej szkoły; są centrum upodmiotowienia lekcji.

1) **Nastawienie na rozwój**

Zasada przeczy stereotypom – „Jestem, jaki jestem, i się nie zmienię” oraz stygmatyzowaniu uczniów w kategoriach „Stać ich na tyle i tyle, bo są w szkole zawodowej”, które są synonimami nastawienia na trwałość i szukania sposobów na uzyskaniu chwilowej przewagi (np. w postaci lepszego stopnia).

2) **Podmiotowe uspołecznienie**

Zasada przeczy kolektywizacji światopoglądu metodą afirmowania roli szkoły, wymuszania ocen i wartości, przedmiotowemu podejściu do ucznia, ocenianego na podstawie formalnych standardów.

3) Metakompetencje są myślowym zapleczem każdej lekcji, źródłem jej celów i, co ważne, narzędziem pomiaru osiągnięć edukacyjnych, dlatego są szacowane w diagnozie potrzeb edukacyjnych i w ewaluacji.

4.5. Podstawa teoretyczna innowacji.

1) **Teoria motywacji wewnętrznej i osiągnięć**

Motywacji i potrzeby osiągnięć nie dziedziczy się, **potrzeba osiągnięć** jest jednym z najsilniejszych motywów pracy, w kształtowaniu motywacji znaczącą rolę odgrywa **informacja o uzyskiwanych przez podmiot efektach** oraz świadomość **poziomu trudności** celu, wyższe potrzeby są wtórne wobec indywidualnych (McClelland za: Bańka, 2016: 18).

2) **Teoria nastawienia na rozwój**

Zrywa z dominującym w kulturze Zachodu kryterium genetycznym, promuje **potencjał rozwojowy, rozszerzanie własnych umiejętności przez pracowitość i wytrwałość**, dowodzi, że ludzie nastawieni na rozwój są aktywni, podejmują próby, uczą się na błędach, przyjmują uwagi krytyczne, sukces i porażkę traktują jako element naturalnego rozwoju, w którym człowiek szuka, błądzi, odkrywa, gubi się (Dweck, 2013).

3) **Teoria społecznego uczenia się**

Celem uczenia się jest **podmiotowe uspołecznienie** w miejsce kolektywizacji światopoglądu; jego wyznacznikami są: **rozumienie sensu własnej aktywności w społeczeństwie, poszanowanie siebie i innych, gotowość wchodzenia**

w dialog z etosami różnych ludzi, komunikowanie własnych celów, aspiracji, ulepszanie swoich działań także w wyniku obserwacji ludzi (modelowanie).

Uczenie się przebiega w czterech etapach: koncentracja na czynności, przyswojenie zachowania, powtórzenie zachowania, motywacja do powtarzania zachowania (Bandura, 2007).

- 4) **Socjokulturowe** teorie uczenia się Lwa Wygotskiego i Jarome'a Brunera
Celem uczenia się jest **wspólna aktywność ucznia i nauczyciela** w relacjach umysł – **świat**, w tym sensie uczenie się ma charakter społeczny, a w jego procesie najważniejszą rolę odgrywa **mediowanie znaczeń w działaniu** (MLE – *mediated learning experience*), aby opanować narzędzia kulturowe, w tym język oraz umiejętność wykorzystywania ich dla własnych celów i dobra innych (Filipiak, 2011).

V. ODBIORCA PROGRAMU

W ostatnich trzech dekadach powstało wiele charakterystyk tzw. współczesnej młodzieży (Kowalski, 2016). Formułowano je, pytając o wartości, zmiany cywilizacyjne; przeszłość i przyszłość grupy respondentów wyłaniane były na podstawie metryk.

W efekcie wykonano zbiory osobliwych cech „iksów”, „igreków” i „zetów”, które albo porównywano, albo dogłębnie analizowano w kontekście zmian.

Największą był zwrot technologiczny – punkt odniesienia i narzędzie kontrastowania „Gutenbergowców” i „stale podłączonych”.

Dydaktycy również zabrali głos w sprawie *big data*, ubolewając nad różnicami między „pokoleniem kałamarza” i „kulturowych nomadów”.

Dziś refleksja ma nieco inny charakter. Badacze są skłonni analizować cechy kultury „nadmiaru wszystkiego naraz” i „uzależnienia od za dużo” (Szlendak 2013) oraz wpływ zachowań obronnych, które wykształcili uczestnicy Kultury 2.0., na uczenie się.

Nauczyciele są także świadomi, że „Systematyczna Uwaga Częściowa” (tamże), lustrowanie tapet i uwolnienie się od zapamiętywania to barwy ochronne.

Dzięki nim nastolatki łagodzą lęk wywołany tymczasowością przekazów.

Oszczędzają energię i eliminują deficyt czasu spowodowany natłokiem informacji.

Uczeń SBI to także typowy użytkownik sieci, ale jego sytuacja życiowa i edukacyjna jest specyficzna.

Jak większość rówieśników kontynuuje naukę w systemie, ale funkcjonuje w dwóch światach: szkolnym i zawodowym, łączy wysiłek fizyczny z intelektualnym.

Godzi oczekiwania różnych środowisk, pełniąc nową rolę społeczną – praktykanta albo młodocianego pracownika, spędzającego aż 60% godzin z edukacji zawodowej w firmie lub warsztacie.

Ponadto w stosunkowo krótkim czasie:

- odbywa kursy w ośrodkach doskonalenia zawodowego, przygotowuje się do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe,
- zdobywa kwalifikacje wolnorynkowe, wybiera kolejną ścieżkę rozwoju (SBII, technikum, LO).

Nie może zatem np. odroczyć dorosłości do trzeciej dekady życia, co dla społeczeństw postindustrialnych jest zjawiskiem typowym.

Sytuację życiową takiego ucznia bowiem w znacznym stopniu determinuje podjęta w ósmej klasie decyzja o wyborze zawodu.

Z badań empirycznych (Frąckiewicz, 2017) wynika, że uczniowie szkół zawodowych przywiązują do niej dużą wagę i to bez względu na motywy wyboru szkoły, np. chęci rozwijania zainteresowań albo osiągnięcia korzyści materialnych, które – ich zdaniem – wynikają z wczesnego i ułatwionego uczestnictwa w rynku pracy.

Niestety, znaczna część badanych nie łączyła wykształcenia z pozycją społeczną i zagrożeniem bezrobociem, a tylko 20% uważało, że ma odpowiednie predyspozycje do wykonywania obranej profesji.

Ponad połowa brała pod uwagę zmianę szkoły i zawodu.

Znamienne są także deklaracje uczniów szkół zawodowych na temat przyszłości.

Aż 83% z nich planowało zdobycie kwalifikacji po to, żeby prowadzić własną firmę (zamierzali posłać swoje dzieci na studia), ale karierę zawodową łączyli z rozwojem stopniowym, w trybie dla pracujących (>50% wskazań).

Z charakterystyki wyłania się człowiek **pragmatyczny, ambitny**, obdarzony aspiracjami i jednocześnie **mało pewny siebie**. Gotowy akceptować skutki podjętych przez siebie decyzji i tym samym **zdeprymowany** wizją audytu jego uzdolnień.

Jest raczej **gotowy** niż otwarty **na zmianę**, którą łączy z niepowodzeniem zamiast z pozytywnym wizerunkiem własnych kompetencji.

Od szkoły, co wynikało z sondażu, oczekuje: harmonii między praktyką i szkołą, pomocy w odnalezieniu mocnych stron i podejmowaniu decyzji zawodowych.

Analizując odbiorców programu, należy wykorzystać również wyniki sondażu dotyczącego zaspokajania potrzeb i respektowania praw uczniów ze SPE w polskich szkołach (2018). Z badania wynika, że uczniowie najczęściej otrzymują pomoc w ramach osobnych zajęć, najrzadziej w ramach indywidualnej ścieżki edukacyjnej. Nauczycielom najwięcej kłopotów sprawia praca z dzieckiem „z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych, z chorobami przewlekłymi oraz w sytuacjach kryzysowych i traumatycznych, ale bardzo poważnie podchodzą do wykonywania zadań zawodowych, a najbardziej do diagnozy i wzmacniania zasobów uczniów. Ci zatrudnieni w szkołach, w których uczy się młodzież miejska, zwracają baczniejszą uwagę na dostosowanie uczniów z orzeczeniami i opiniami do norm obowiązujących w szkole, diagnozy indywidualnych ich potrzeb oraz redukcji deficytów” (Lewicka-Zelent, Chimicz, 2018, s. 93–98). Zaproponowana metoda realizacji programu w ramach eksperymentu pedagogicznego umożliwia zdobycie nowych doświadczeń i wiedzy na temat obowiązkowych zadań nauczyciela w zreformowanej szkole zawodowej oraz uprawianie świadomego rozwoju zawodowego, w którym profesjonalizm odgrywa dziś kluczową rolę. Edukacja włączająca stanowi obszar inspirujący do prowadzenia pracy badawczej, nakierowanej na podnoszenie jakości kształcenia i budowanie społecznej roli szkoły, które „muszą odgrywać wiodącą rolę w tworzeniu społeczeństwa integracyjnego, ponieważ stanowią dla młodych ludzi ze środowisk migracyjnych i lokalnych główną szansę, by się nawzajem poznać i nabrać do siebie szacunku (...) różnorodność językowa i kulturowa może stać się dla szkół nieocenionym atutem” (Komisja Wspólnot Europejskich, 2008: 1, za: *Pięć kluczowych przesłań...*, 2014: 12).

VI. ZADANIA NAUCZYCIELA

1. Wynikające z **PP przedmiotu**

- „1. Stymulowanie i rozwijanie zainteresowań ucznia
2. Wprowadzanie go w świat różnych kręgów tradycji – polskiej, europejskiej, światowej
3. WYROBIENIE przyzwyczajień w zakresie lektury tekstu
3. Inspirowanie refleksji na różne tematy
4. Pogłębianie świadomości językowej i komunikacyjnej ucznia
5. Rozwijanie jego sprawności wypowiedzenia się w różnych formach
6. Stymulowanie umiejętności samokształcenia ucznia”.

2. Wynikające z **koncepcji programu**

1. Zachowanie **harmonii** między życiem zawodowym, szkolnym i pozaszkolnym ucznia (por. sondaż).
 - 2.1. Kształtowanie metakompetencji nastawienie na rozwój poprzez: motywowanie uczniów do **podejmowania prób** rozwiązywania zadań oraz ich **modyfikowania** w ramach form indywidualnych i zespołowych.
 - 2.2. Kształtowanie metakompetencji **podmiotowe uspołecznienie** poprzez: realizację celów ponadprzedmiotowych i ponadetapowego celu edukacji polonistycznej – „komunikatywności i objaśniania” (Wantuch 2011), podporządkowanie progresji w obszarze postaw społecznych zapisom w PRK („jest gotów do”).
 - 2.3. Stosowanie **formuł zadań i technik oceniania**, opartych na wymaganiach dla egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, oraz modeli walidacji kwalifikacji rynkowych.
 - 2.4. **Monitorowanie** wdrożenia innowacji poprzez np. karty pracy z polem do modyfikowania zadań.
 - 2.5. Bazowanie na **teorii różnic**, a nie podobieństw (lubimy ludzi podobnych do nas, co w szkole prowadzi do stygmatyzacji i powstawania samospełniających się przepowiedni), szczególnie w pracy z uczniami ze SPE.
 - 2.6. Posługiwanie się **rzetelną wiedzą psychologiczną i pedagogiczną** w diagnozowaniu i planowaniu lekcji oraz komunikacji interpersonalnej w klasie.
 - 2.7. Uprawianie profesjonalnych zachowań, dostosowanych do predyspozycji i możliwości ucznia (w przypadku ucznia ze SPE – np. kontakt wzrokowy, zachowanie dystansu, kierowanie percepcją, wykonywanie nagrań, organizowanie przestrzeni edukacyjnej, w której wszystkie pomoce są dostępne, formułowanie zadań o wspólnej dla wszystkich uczniów funkcji, np. rozwijających rozumienie relacji społecznych, ale w dostępnej dla ucznia formie).
 - 2.8. Integrowanie uczniów ze SPE z grupą (także np. przewlekle chorych), zachęcanie do wspólnych działań, uczenia norm i reguł zachowywania się w zespole, kompensowanie

zaburzeń rozwojowych, ale unikanie źle pojętej pomocy (tworzenie parasola ochronnego), tworzenie atmosfery bezpieczeństwa.

2.9. Przestrzeganie zawartych w programie wskazówek dotyczących progresji umiejętności i wiedzy w ramach kolejnych relacji, dzięki którym uczeń ze SPE, pogłębiając stopniowo wiedzę o sobie (o swoich możliwościach i ograniczeniach), jest gotów świadomie pokonywać ograniczenia wynikające np. z motoryki albo labilności emocjonalnej.

2.10. Organizowanie procesu dydaktycznego tak, aby wszyscy uczniowie na równi korzystali z lekcji, np. uczeń z niedosłuchem, słabosłyszący siedzi blisko nauczyciela, który dostosowuje mowę do percepcji ucznia i sprawdza zrozumienie komunikatu, kompensuje ubytek słuchu, przygotowując zadania z obrazkami oraz wizualizacje, zawsze podaje termin sprawdzianu, opracowuje materiał ćwiczeniowy z typami zadań jak na klasówce, w ocenie zadań nie ocenia elementów wynikających z deficytu, np. z niedosłuchu, poprzestając na wartości merytorycznej pracy).

2.11. Modyfikowanie pomieszczeń, w których odbywa się lekcja w celu np. zapewnienia wszystkim dostępu do pomocy dydaktycznych (słowników), wyznaczenia ścieżki komunikacyjnej dla ucznia niedowidzącego, urządzenia stanowiska pracy dla ucznia niedowidzącego przy komputerze (nauczyciel przygotowuje odpowiednio sformatowany tekst, wykorzystując wielkość, krój i kolor czcionki).

VII. WYMAGANIA OGÓLNE I SZCZEGÓŁOWE

1. Cele ogólne i szczegółowe z **PP przedmiotu**

„I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.

Uczeń:

rozumie teksty słowne i pisemne o skomplikowanej budowie;
dostrzega sens zawarty w strukturze głębokiej tekstu; dostrzega w wypowiedzi trudniejsze zabiegi językowe; ma świadomość kryteriów poprawności językowej”
poprzez:

„1. Czytanie i słuchanie (rozpoznaje nadawcę i adresata tekstu; rozpoznaje podstawowe cechy gatunkowe tekstu; odczytuje sens tekstu w całości, a także jego wydzielonych części (fragmentów) na poziomie dosłownym i przerośnym; dokonuje streszczenia tekstu; rozpoznaje manipulację językową w tekstach reklamowych oraz w języku polityków i dziennikarzy).

2. Samokształcenie i docieranie do informacji (wyszukuje i wykorzystuje informacje zawarte w różnych tekstach kultury; korzysta z biblioteki – zarówno z tradycyjnego księgozbioru, jak i z zapisów multimedialnych i elektronicznych, w tym Internetu). Świadomość językowa (wskazuje składowe aktu komunikacji językowej (nadawca, odbiorca, tekst); rozpoznaje funkcje tekstu (bez nazywania tych pojęć, np. informatywną, ekspresywną, impresywną, poetycką); wskazuje i omawia przykłady odmian terytorialnych, środowiskowych i zawodowych polszczyzny napotkane w czytanych tekstach; rozróżnia w czytanych tekstach i wypowiedziach mówionych rodzaje stylizacji językowej (bez definiowania pojęć, np. archaizację, dialektyzację, kolokwializację) i określa jej funkcje).

3. Wartości i wartościowanie (dostrzega związek języka z wartościami oraz to, że stanowi on źródło poznania wartości (takich jak dobro, prawda, piękno; wiara, nadzieja, miłość; wolność, równość, braterstwo; Bóg, honor, ojczyzna; solidarność, niepodległość, tolerancja)”).

„II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.

Uczeń: stosuje w analizie podstawowe pojęcia z zakresu poetyki; w interpretacji tekstu kultury wykorzystuje wiedzę o kontekstach, w jakich może być on odczytywany; poznaje niezbędne dla lektury fakty z historii literatury i innych dziedzin; odczytuje rozmaity sens dzieła; dokonuje interpretacji porównawczej” poprzez:

„1. Wstępne rozpoznanie (prezentuje własne przeżycia wynikające z kontaktów z literaturą i ze sztuką; określa tematykę i rozpoznaje problematykę utworu).

2. Analizę (...) (wskazuje zastosowane w utworze podstawowe językowe środki wyrazu artystycznego oraz określa ich funkcje; rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera bez konieczności definiowania pojęć, np. narracja, fabuła, sytuacja liryczna, akcja).

3. Interpretację (wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu (tytuł, podtytuł, puenta, kompozycja, słowa kluczowe, motto); wykorzystuje w interpretacji utworu podstawowe konteksty (biograficzny i historyczny); rozpoznaje podstawowe motywy (np. ojczyzny, matki, ziemi, wędrówki, ogrodu, pracy, miłości) oraz omawia ich funkcje w utworze).
4. Wartości i wartościowanie (dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne)".

„III. Tworzenie wypowiedzi.

Uczeń buduje wypowiedzi o wyższym stopniu złożoności i stosuje w nich podstawowe zasady logiki i retoryki, a także ma świadomość własnej kompetencji językowej” poprzez:

- „1. Mówienie i pisanie (tworzy tekst pisany lub mówiony (rozwijane są formy wypowiedzi poznane na wcześniejszych etapach kształcenia) poprawny pod względem językowym, logicznym i kompozycyjnym; publicznie wygłasza przygotowaną przez siebie wypowiedź, dbając o dźwiękową wyrazistość przekazu (tempo mowy i donośność), wykonuje różne działania na tekście cudzym, np. streszcza, sporządza konspekt, cytuje).
2. Świadomość językową (operuje podstawowym słownictwem z kręgów tematycznych: Polska, Europa, świat – współczesność i przeszłość; kultura, cywilizacja, polityka)".

2. Wymagania ponadprzedmiotowe.

1. Rozumowanie w analizie własnych oczekiwań i celów poprzez:

- 1.1. Refleksję wokół pojęć: „oczekiwanie”, „cel”, „rola społeczna” (odróżnia oczekiwania od celów i krytycznie ocenia wpływ myślenia i emocji na swoje zachowania, rozumie czynniki determinujące każdą rolę społeczną, podejmuje refleksję wokół własnych decyzji zawodowych, jest gotów respektować swoje zobowiązania wynikające z wyboru szkoły i zawodu, jest odpowiedzialny za decyzje).
- 1.2. Celową lekturę tekstów związanych z oczekiwaniami rynku pracy (korzysta z biblioteki, Internetu, stron lokalnych, np. UP, JST, dotyczących uwarunkowań pracy i możliwości rozwojowych pracowników, analizuje oferty pracy i ogłoszenia, rozumie pojęcia „dynamika rynku pracy”, formułuje głos w dyskusji na temat rozwoju zawodowego, jest gotów do poszerzania wiedzy na temat zmiennych uwarunkowań społecznych, kulturowych i gospodarczych oraz wykorzystywania tej wiedzy w celach rozwojowych).

2. Analizowanie własnych zadań zawodowych w kontekście pojęć związanych z pracą poprzez:

- 2.1. Rekonstruowanie własnych czynności i operacji umysłowych wykonywanych na praktyce i w szkole (przedstawia zbiór działań i operacji umysłowych, ustala zależność między nimi oraz warunkami powierzonych zadań, określa czynniki podnoszące efektywność pracy w kontekście planowania i zarządzania czasem, podejmuje refleksję wokół pojęć: perfekcjonizm, profesjonalizm, sukces, niepowodzenie, błąd, konformizm,

nonkonformizm itp. jest gotów do racjonalizowania własnych działań na podstawie wiedzy teoretycznej).

2.2. Pogłębienie refleksji wokół znaczeń języka, m.in. pojęć związanych z pracą (objaśnia znaczenie fraz: pracować samodzielnie, współpracować, pracować zespołowo, pracować pod kierunkiem, nadzorem, w zorganizowanych warunkach; omawia podobieństwa i różnice między wymienionymi rodzajami pracy, określa czynniki i cechy pracowników ułatwiające i utrudniające pracę, odwołując się do uniwersalnego kanonu wartości oraz kompetencji osobistych i społecznych, określa skutki zachowań, jest gotów pełnić rolę społeczną, rozumie pojęcie: dobro wspólnoty).

3. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych poprzez:

3.1. Analizę i krytyczną ocenę języka środowiskowego i zawodowego na tle odmian polszczyzny (gromadzi przykłady użycia języka środowiskowego i zawodowego na podstawie własnych doświadczeń i różnych źródeł wiedzy, w tym internetowych, wskazuje różnice między funkcją odmian polszczyzny, ocenia poprawność oraz retoryczne i etyczne własności komunikatów w sytuacjach formalnych i nieformalnych. Jest gotów do weryfikowania własnych zachowań językowych, traktowanych jako osobisty kapitał kulturowy).

3.2. Tworzenie pism użytkowych i autopromocja (gromadzi informacje na temat podania, listu intencyjnego, odmian CV, skargi, zażalenia, reklamacji, pism użytkowych oraz rozmowy kwalifikacyjnej, pisze wybrane pisma użytkowe, wykorzystując technologie informacyjne. Bierze udział w symulowanych rozmowach o pracę, dokonuje samooceny własnych predyspozycji, umiejętności, związanych z wystąpieniami publicznymi, jest gotów do celowego, opartego na etyce mówienia i pisanie oraz do racjonalnej samooceny).

4. Cele wychowawcze – podporządkowane triadzie: **asertywność – empatia – podmiotowe uspołecznienie** (Bandura, 2007).

4.1. **Respektowanie zobowiązania wynikającego** z pełnienia różnych ról społecznych poprzez:

4.1.1. Rozpoznawanie własnych oczekiwań, celów, emocji potrzeb rozwojowych (oddziela emocje od procesów intelektualnych), podejmuje refleksję wokół negatywnych zachowań emocjonalnych, w tym złości, agresji, także słownej).

4.2. Analizowanie relacji interpersonalnych i społecznych (analizuje oczekiwania i cele innych; charakteryzuje formalne i nieformalne relacje interpersonalne, dostosowuje własne zachowania językowe do sytuacji komunikacyjnej, ocenia skutki różnych, w tym negatywnych zachowań na relacje międzyludzkie).

5. Podejmowanie obowiązków wynikających z pełnienia roli społecznej poprzez:

5.1. Aktywne włączanie się do lekcji (pracuje pod kierownictwem, wykazuje się inicjatywą, dzieli pomysłami, współpracuje w grupie, dobrowolnie przyjmuje różne role w zespole, np. lidera, sekretarza).

5.2. Krytyczną ocenę własnych predyspozycji i ich roli w realizacji celów (określa swoje mocne i słabe strony, podejmuje pracę nad sobą, kieruje się zasadą: człowiek ma wolną wolę i jednocześnie respektuje normy społeczne).

6. Przyjmowanie odpowiedzialności za działania poprzez:

6.1. Refleksję wokół efektów działań własnych i zespołu (określa czynniki podnoszące efektywność działań własnych i w pracy zespołu, rekonstruuje wykonywane czynności i ocenia krytycznie ich rolę w osiągnięciu efektów; łączy odpowiedzialność z pojęciem obowiązku moralnego).

6.2. Analizę różnych postaw wobec życia, pracy, szkoły (szerzej postaw wobec sfery społecznej; ceni sobie wartości allocentryczne, łączy postawy z wartościami: dobrem, pięknem i prawdą, bada skutki przyjmowania różnych postaw wobec sfery społecznej, określa rolę cech charakteru, takich jak: uczciwość, pracowitość, wytrwałość w osiągnięciu sukcesu życiowego i zawodowego).

7. Dostosowanie wymagań przedmiotowych i ponadprzedmiotowych do potrzeb ucznia ze SPE:

- podzielenie wymagania (celu) na części realizowane w ramach ćwiczeń wykonywanych z przerwami,
- udzielanie pomocy przy rozwiązywaniu zadań sprawiających uczniowi trudność,
- stopniowe włączanie ucznia do zadań, z którymi ma problem ze względu na deficyty,
- poszanowanie autonomii ucznia w rozwiązywaniu zadań (ograniczenie symulacji),
- stopniowe zwiększanie samodzielności,
- różnicowanie stopnia trudności tekstów kultury,
- stosowanie zadań twórczych, pozostawiających swobodę rozwiązania,
- stosowanie dyspozycji oceniania naturalnego w kontekście metakompetencji: nastawienie na rozwój i podmiotowe uspołecznienie (często ocenianie praktyki).

VIII. TEKSTY KULTURY I ZAGADNIENIA JĘZYKOWE

1. Uwagi wstępne

1.1. PP przedmiotu nie zawiera spisu lektur.

Kanon utworzono głównie z tytułów nieczytanych w SBII, a figurujących w PP liceum i technikum. Pozostałe teksty dobrano do modelu lektury oraz treści wykraczających poza PP przedmiotu (edukacja medialna, filmowa, korelacja międzyprzedmiotowa).

1.2. Lektury obowiązkowe (4 w każdej klasie) oznaczono znakiem „*”, pochodzące z Internetu oznaczono znakiem „@”.

1.3. Utworzono 7 kręgów problemowych, z których dwa: **Kultura – wybieram!** i **(Nie) lubię główkować** powtarzają się w każdej klasie, ale służą rozwijaniu innych umiejętności. Pozostałe: **Kim jestem? Czego szukam? Czy fiction kryje science? Bo ty mnie nie rozumiesz! Non fiction – nakarmieni rzeczywistością** implikują etapy przechodzenia od lektury osobistej do relacyjnej w kontekście uwarunkowań uczenia się.

1.4. Każdy krąg jest zbudowany tak samo: wybór tekstów – wiązka zaczepna.

1.5. Zagadnienie językowe zapisano dla każdej klasy i są zsynchronizowane z uwarunkowaniami, celami ponadprzedmiotowymi i modelem lektury relacyjnej.

1.6. W każdej klasie zaplanowano teksty kultury dla uczniów uzdolnionych humanistycznie.

2. Teksty kultury i zagadnienia językowe

Klasa I

1. Kim jestem?

I. Filipiak, *Absolutna amnezja* (fr.); J. Salinger, *Buszujący w zbożu* (fr.); L. Kołakowski, kadry/plakat z filmu *Piękna twarz*[@]; S. Mrozek, *Chcę być koniem*; R. Gliński, *Cześć, Tereska*; D. i H. Carlson, *Wszystko OK? Psychologia dla nastolatków* (fr.); artykuł z czasopisma „Charaktery” na temat dorastania, tożsamości nastolatka [WZ – zdjęcia murali z motywem twarzy[@]; Korteż, *Hej wy*[@]; M. Pawlikowska-Jasnorzewska, *Kim jestem*; E. Gil-Kołakowska, *Nie mówcie do mnie Tereska*[@] (lub inny wywiad z Olą Gietner); R. Magritte, *Zakazane odbicie*[@]].

2. Czego szukam?

J. Gaarder, *Dziewczyna z pomarańczami*^{*}; K. Kotowska, *Jeż*^{*}; forum, *Adoptowani szukają krewnych*; J. Hartwig, *Przestać śnić*; M. Banach, *Bracia Wright i pierwszy lot samolotu*[@]; wywiad z celebrytą (E. Chodakowska)[@]; W. Orliński, K. Mróz, *Skąd fenomen survivalowych reality shows?* (fr.)[@]; *Złotodajna szkoła życia – rozmowa z poszukiwaczem złota Parkerem Schnablem*[@] (fr.) [WZ: wywiad z Jaśkiem Melą[@]; biografia L. Messiego[@] lub Kuby Błaszczkowskiego[@]; profil na Instagramie wybranego celebryty[@]; J. Baran, *Światy*; J. Kofta, *Trzeba marzyć*[@]; A. Krzysztoń, *Ach, w naszych czasach*[@]; *Wstań – Benzyna – Szybki Szmal*[@]]
[WZ: Kapuściński, *Heban* (fr.); M. Dutkiewicz, *Bądź gotowy dziś do drogi*[@]; reklama biura podróży[@]; „Savoir-vivre” w metrze londyńskim[@]; Z. Herbert, *Modlitwa Pana Cogito – podróżnika*].

3. Kultura – wybieram!

Sofokles, *Antygona*^{*} [WZ: J. Szaniawski, *Dwa teatry, Powódź* (fr.); K.K. Baczyński, *Pokolenie*; wybrane forum na temat wyboru wartości w życiu[@]]; Biblia (fr. Hiob); R. Brandstetter, *Lament nieczytanej Biblii*[@];

[WZ: Caravaggio, *Ofiarowanie Izaaka*; W. Szymborska, *Noc*; M. Twain, *Z pamiętnika Adama i Ewy* (fr.);
Kwiatki św. Franciszka (fr. wilk z Gubio); *Dokument. Święty mimo woli. Franciszek z Asyżu*[@];
 [WZ: Szymon Hołownia – *dlaczego potrzebujemy świętych?* (fr.)[@]; J.J. Szczepański, *Przed nieznanym trybunałem, Święty* (fr.); J. Twardowski, *Święty Franciszku z Asyżu...*];
Dzieje Tristana i Izoldy (fr.); W. Szekspir, *Makbet* (fr.)
 [WZ: *Pieśń o Rolandzie* (fr.); A. Sapkowski, *Kraniec świata*[@]; *Stawka większa niż życie*[@]
 (wybrany odcinek)];
 G. Pico della Mirandola, *Mowa o godności człowieka* (fr.); A. Frycz-Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, K. II *O prawach* (fr.); J. Kochanowski, *Odprawa posłów greckich* (fr.) [WZ: S. Żeromski, *Przedwiośnie* (fr.); S. Barańczak, *Pan tu nie stał*;
 J. Jurandot, *Partyjniaczek ci ja...*[@]];
 M. Sęp-Szarzyński, sonet I, *O krótkości i niepewności na świecie żywota człowieka*; reklamy kosmetyków odmładzających, odchudzających, witamin [WZ: C. K. Norwid, *Modlitwa*; De Mono – *Życie to sen*[@]; A. de Pereda, *Vanitas*[@]; R. Opałka, *Przemijanie*[@];
 J. Krasnowska-Dyńska, *W pułapce kultu ciała* (fr.)[@]];
 J. Ch. Pasek, *Pamiętniki* (fr.) [WZ: S. Sienkiewicz, *Potop* (fr.);
Portret Wacława Rzewuskiego z końca XVIII wieku[@] (lub inny); J. Kaczmarek, *Dobre rady pana ojca*[@]];
 Szekspir, *Romeo i Julia** [WZ: C. K. Norwid, *W Weronie* (wykonanie W. Warskiej[@]);
 A. Osiecka, *Kochankowie z ulicy Kamiennej* (wykonanie Kory Jackowskiej[@]); B. Luhrman, *Romeo i Julia*];
 Moliere, *Świętoszek (Tartuffe)* (fr.) [WZ: B. Otręba, D. Dusza, *Być albo mieć*[@];
 J. Tischner, *Rozbity świat* (fr.); E. From, *Mieć czy być* (fr.)];
 I. Krasicki, *Hymn do miłości ojczyzny* [WZ: S. Staszic, *Przestrogi dla Polski* (fr.);
 A. Słonimski, *Polska*; T. Kubiak, *Tu wszędzie Polska*; M. Pilot, *Nowy matecznik* (fr.)].

4. (Nie) lubię główkować?

Hotelowe mydélka: Korespondencja między obsługą jednego z hoteli w Londynie a jego gościem (fr.)[@] [WZ: J. Gobas, *Święty spokój. Instrukcja obsługi emocji* (fr.);
 S. Covey, *Siedem porad skutecznego działania* (fr.); T. Marzec, *Naturalna pewność siebie* (fr.)].

5. Edukacja językowa

Omówienie procesu komunikacji językowej, intencji nadawcy, odbiorcy, formalnej i nieformalnej sytuacji komunikacyjnej, komunikacji językowej jako sprawności, zachowania językowego jako wartościowania.

6. Propozycje dla uczniów uzdolnionych humanistycznie

W. Golding, *Władca much*; Z. Miłoszewski, *Góry żmijowe*; N. Geiman lub M. Vaughn, *Gwiazdny pył*; piosenki M. Grechuty, np. *Dni, których nie znamy*, *Świecie nasz*;
 G. Turnaua, np. *Naprawdę nie dzieje się nic*, *Między ciszą a ciszą*.

Klasa II

1. Czy fiction kryje science?

M. Ciszewski, *Major* (fr.); A. Słonimski, *Torpeda czasu* (fr.); L. Sztjerner, *Frenofagiusz i Frenolesty* (fr.); K. Kostner, K. Reynolds, *Wodny świat*; forum nt. fantastyki, np. *Po co się pisze fantastykę?*[@] [WZ: I. Krasicki, *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki* (fr.); M. C. Escher, *Relativity Optical Illusion*[@]; W. Szymborska, *Utopia*; M. Twain, *Wizyta kapitana Stormfielda w niebie*[@] (fr.)].

2. Bo ty mnie nie rozumiesz!

E. Orzeszkowa, *Nad Niemnem* (fr.); W. Reymont, *Chłopi* (fr.); G. Flaubert, *Pani Bovary* (fr.); D. Masłowska, *Między nami dobrze jest* (fr.) i/lub G. Jarzyna, *Między nami dobrze jest* (fr.)[@]; W. Kuczok, *Gnój* (fr.); M. Wicha, *Rzeczy, których nie wyrzuciłem* (fr.); [WZ: M. Gretkowska, *Podręcznik do ludzi* (fr.); E. Ostrowska, *Co słycać za tymi drzwiami* (fr.); K. Dunin, *Obciach* (fr.); Papuzińska, *Wszystko jest możliwe* (fr.)].

3. Kultura – wybieram!

J. W. Goethe, *Cierpienia młodego Wertera* (fr.); A. Mickiewicz, *Dziady*, cz. IV (fr.); [WZ: M. Pawlikowska-Jasnorzewska, *Diabolo*, F. Petrarca, *Sonet CXXXII*, A. Mickiewicz, *Niepewność*, B. Prus, *Lalka* (fr.); Strachy Na Lachy, *Dzień dobry, Kocham Cię*[@]; Happysad, *Zanim pójdę*[@]; M. Chagał, *Kochankowie w biegu*[@]];
A. Mickiewicz, *Konrad Wallenrod**;
[WZ: J. Słowacki, *Sowiński w okopach Woli*; W. Szymborska, *Spis ludności*; A. Camus, *Dżuma* (fr.); S. Barańczak, *Humanistyczne warunki*; M. Forman, *Lot nad kukułczym gniazdem*];
B. Prus, *Lalka* (fr.) [WZ: K. Čapek, *Fabryka Absolutu* (fr.); S. Lem, *Maszyna Trurla*[@]];
G. Chauliac, *Otwarcie zwłok szlachcianki*[@]; J. Vermeer, *Geograf*[@]];
M. Konopnicka, *Mendel Gdański**; L. Kołakowski, *O równości*;
[WZ: C. K. Norwid, *Żydowie polscy*; I. Bashevis, *Sztukmistrz z Lublina* (fr.); J. Kijonka-Niezabitowska, *Po prostu Ślęzacy: na podstawie wywiadów z osobami, które zadeklarowały narodowość śląską podczas Narodowego Spisu Powszechnego w 2002 roku*[@] (fr.); M. Vargas Llosa, *Miasto i psy* (fr.)];
E. Orzeszkowa, *Nad Niemnem* (fr.) [WZ: M. Hłasko, *Robotnicy*[@], W. Myśliwski, *Widnokrąg* (fr.); R. Wojacek, *Modlitwa szarego człowieka*, WWO, *Moc do pracy*[@], *Elektryczne Gitary*, *Idę do pracy*[@]; J. Yerka, *Żniwny amok*[@]];
S. Wyspiański, *Wesele* (fr.); S. Żeromski, *Echa leśne** [WZ: J. Matejko, *Kościuszko pod Racławicami*, *Wernyhora*; A. Duda-Gracz, *Motyw polski. Hamlet polny*; J. Kaczmarski, *Pan Wołodyjowski*, W. Kostrzewski, *La, La Poland* (odc.)];
[WZ: A. Kamieńska, *Małżeństwo*; J. Hartwig, *Wierność*; K.I. Gałczyński, *Rozmowa liryczna*; E. Stachura, *Życie to nie teatr*; R. Olbiński, *Letnie małżeństwo*].

4. (Nie) lubię główkować?

S. Johnson, *Kto zabrał mój ser?** (i/lub film animowany[@]) [WZ: B. Stamateas, *Toksyczni ludzie* (fr.); A. Jucewicz, G. Sroczyński, *Żyj wystarczająco dobrze* (fr.); Modzelewski, *Pokonaj odwlekanie. Rozwiń wytrwałość* (fr.)].

5. Edukacja językowa

Omówienie tendencji rozwojowych współczesnej polszczyzny, odmian (gwary środowiskowe, język zawodowy, zapożyczenia), języka Internetu, języka jako żywego organizmu.

6. Propozycje dla uczniów uzdolnionych humanistycznie

F. Herbert, *Diuna*; J. Flanagan, *Zwiadowcy, Ruiny Gorlanu*; W. Wharton, *Ptasiek*; ekranizacja wybranej powieści XIX w.; piosenki zespołu Raz, Dwa, Trzy, np. *Absolutnie, Gdybym miał złoto*[@]; W. Smarzowski, *Drogówka*].

Klasa III

1. Non fiction – nakarmieni rzeczywistością

W. Tochman, *Eli, Eli**; J. Hugo-Bader, *Skucha* (fr.); M. Olszewski, *Najlepsze buty na świecie* (fr.); D. Gelb, *Jiro śni o sushi* (inny film dokumentalny); Nick Ut, *Napalm Girl*[@]; E. Adams, *Egzekucja* [WZ: J. Zawisak, *Michał Olszewski: „Praca reportera to ciągłe stąpanie po polu minowym”*. *Znany reportażysta o swojej najnowszej książce*[@]; D. Nenow, *Jeszcze dzień życia*; słownik terminów literackich – hasła: reportaż, literatura faktu].

2. Kultura – wybieram!

T. Borowski, *Proszę państwa do gazu**; H. Krall, *Zdążyć przed Panem Bogiem* (fr.); A. Kopłowicz, *Marzenie* (inne wiersze dzieci, pisane np. w getcie)[@]; Z. Nałkowska, *Dwojra Zielona*; A. Wróblewski, *Rozstrzelanie*[@] [WZ: J. Ficowski, *Sześćioletnia z getta zebrząca na Smolnej w 1942 roku*; K.K. Baczyński, *Spojrzenie; Pomnik Pomordowanych Żydów Europy*[@]; T. Różewicz, *Zostawcie nas, Lao Che, Wojenka*[@]]; K. Moczarski, *Rozmowy z katem* (fr.); G. Herling-Grudziński, *Inny świat* (fr.); A. Sołżenicyn, *Archipelag Gułag* (fr.); A. Huxley, *Nowy wspaniały świat**; G. Orwell, *Rok 1984* (fr.) [WZ: Cz. Miłosz, *Który skrzywdziłeś*; Z. Herbert, *Pieśń o bębnie*; A. Holland, *Europa, Europa*]; M. Nowakowski, *Raport o stanie wojennym. Notatki z codzienności, Spotkanie w kawiarni* (fr.); C. Łazarewicz, *Żeby nie było śladów. Sprawa Grzegorza Przemyka* (fr.); [WZ: wybór piosenek, wierszy ze stanu wojennego[@]; J. Ficowski, *Pojutrznia* (fr.); grafiki, plakaty na temat stanu wojennego[@]]; E. Lipska, *Dyktando*; A. Zagajewski, *List od czytelnika*; R. Krynicki, *10 maja 2008*; M. Abakanowicz, *Tłum*[@]; M. Melgrati, *Narcyzm mediów społecznościowych*[@] (inne grafiki artysty); K. W. Gibson, *Neuromancer**; K. Wimmer, *Equilibrium*; J. Dukaj, *Lód*

(fr.) [WZ: Dalajlama XIV, *Mamy większe domy...*, *Czas zawsze upływa*[@]; K. Kieślowski, *Dekalog V*; A. Bursa, *Przecież znasz wszystkie moje chwyt*y; W. Szymborska, *Sto pociech*; A. Kul, *Prototyp człowieka*[@]].

4. (Nie) lubię główkować

F. Bettger, *Jak przetrwać i odnieść sukces w biznesie* (fr.); [WZ: *Poradnik biznesmena*, *Chiny*[@] (fr.); *Poradnik – praca i kariera*[@] (fr.)].

5. Edukacja językowa

Rozpoznawanie w tekstach: niejasności, niejednoznaczności, manipulacji, perswazji; omówienie etyki mówienia, pisania, języka jako kapitału kulturowego jednostki.

6. Propozycje dla uczniów uzdolnionych humanistycznie

A. Libera, *Madame*; piosenki D. Podsiadły, np. *Nie ma fał*, *Nieznajomy*; D. Fincher, *Niezwykły przypadek Benjamina Buttona*].

IX. PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW

1. Zasada kumulacji efektów uczenia się

1.1. Podstawę rozwijania umiejętności w SBI tworzą efekty uczenia się z SP:

- 1) zdolność „celowego i świadomego posługiwania się językiem polskim (...), porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisania) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych (...)”,
- 2) umiejętność „podejmowania celowej lektury i uważnego jej poznawania oraz dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami”,
- 3) centralna kategoria w obszarze wychowania: postawa szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej.

1.2. Kontynuowane są także działania w zakresie pracy z uczniami ze SPE:

„Uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nauczanie dostosowuje się do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się. Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (uniemożliwiały osiągnięcie sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami” (*Rozporządzenie...*, 2017, s. 4)

2. Diagnoza potrzeb edukacyjnych

2.1. Diagnoza jest organiczną częścią planowania, realizacji i ewaluacji. Szacowane są wartości: metakompetencji **nastawienie na rozwój**, determinanty **wewnętrzne i zewnętrzne** na postawę wobec siebie, przedmiotu, poziom uspołecznienia.

2.2. Diagnozę poprzedza hipoteza (nauczyciel wypełnia pole „jak być powinno” w metaplanie, pole „jak jest” przeznaczane na wynik diagnozy, a pole „dlaczego tak jest” uzupełnia sukcesywnie, w czasie monitorowania realizacji programu).

2.3. Ze względu na specyfikę programu oraz cechy uczniów (np. ich specjalne potrzeby edukacyjne) diagnozę można przeprowadzić z doradcą zawodowym i pracownikiem poradni psychologiczno-pedagogicznej. Formy: diagnoza kwalifikacyjna, typologiczna, umożliwiająca określenie, z jakim zjawiskiem mamy do czynienia, i ustalenie, jak je zaklasyfikować, szczególnie ważna jest diagnoza znaczenia, dzięki której można przewidzieć, np. jak jednostka będzie funkcjonować w środowisku rówieśniczym i pracować w grupie (*Diagnoza specjalnych potrzeb...*, 2017).

Techniki/metody⁵ diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych: wywiad „jawny – ukryty, nieformalny – formalny, swobodny – skategoryzowany, indywidualny – zbiorowy, zwykły – panelowy, psychologiczny – **środowiskowy, ustny – pisemny**” (Jarosz, Wysocka, 2006, za: Dłużniewska, Szubielska, 2017, s. 27), obserwacja, test (psychometryczne narzędzie pomiaru)⁶.

2.4. Zalecane metody: **ilościowe**, np. róża, koło życia, ankieta; **jakościowe**, np. dyskusja „akwarium”, drama, zabawa polegająca na zajmowaniu miejsca w odległości od kartki z тезami, np. wybrałam/łem zawód, ponieważ mnie interesuje.

2.5. Korzystanie z pomocy profesjonalistów (i profesjonalnych narzędzi, np. „Skali Nieprzystosowania Społecznego” Pytki) w celu np. precyzyjnego rozpoznania stadium niedostosowania społecznego ucznia, wykojenia społecznego, porównania do standardów egzaminacyjnych CKE (w związku z egzaminem zawodowym) i stworzenia indywidualnej ścieżki rozwoju w ramach lekcji oraz ewentualnych zajęć dodatkowych, prowadzonych w ramach terapii.

2.6. Wykorzystanie diagnozy i np. karty IPET jako narzędzi określających kierunki pracy z uczniem ze SPE, w celu np. przewyciężenia strachu, niechęci, nienawiści do rówieśników, szkoły, nauczycieli, przedmiotu, ustalenia przyczyn zaburzeń emocjonalnych, które będą podstawą działań wychowawczych wyprzedzających zawsze cele poznawcze.

⁵ Użyto tak zapisanej nazwy ze względu na niejasności w klasyfikowaniu np. wywiadu w literaturze przedmiotu.

⁶ W cytowanej publikacji znajduje się bogaty wykaz rzeczowy narzędzi stosowanych do rozpoznawania funkcji językowych, rozumienia, zauważania, poprawiania błędów, znajomości gramatyki itp.

3. Model szkolnej lektury

3.1. W SBI lektura jest najczęściej pretekstem do rozmowy i refleksji, dlatego uczeń wchodzi w **dialog** z tekstem i jednocześnie gromadzi **metawiedzę** – wiedzę o własnym uczeniu się.

3.2. Każdy tekst kultury stanowi **otwartą kwestię**, dzięki nienarzuceniu perspektywy poznawczej i aksjologicznej uczeń na miarę swoich możliwości buduje **wiązki znaczeń**, jego wybory nie są przedmiotem oceny.

3.3. Ze względu na obraną strategię kształcenia nie oddziela się emocji od wiedzy merytorycznej, a wiedza teoretycznoliteracka i historycznoliteracka jest mniej ważna.

3.4. Zharmonizowane są role: nadawcy i odbiorcy, ponieważ jedna zależy od drugiej.

4. Edukacja językowa

4.1. Kształcenie językowe jest zintegrowane z literackim, a świadomość językową kształtuje się na każdej lekcji.

Uczeń często objaśnia znaczenia wyrazów z tematu, tworzy synonimy, antonimy, stosuje frazy tematycznie związane z lekcją w swoich wypowiedziach. Ważne, aby uczeń miał w tym samym stopniu świadomość poprawności i etyki zachowań językowych.

4.2. Należy brać pod uwagę, że sprawność językowa uczniów szkół zawodowych w porównaniu z nastolatkami z innych typów szkół jest najniższa, dlatego należy wykorzystywać każdą okazję, aby ją podnosić (Biedrzycki, 2015).

5. Kręgi problemowe

5.1. Krąg *Kultura – wybieram!*

Służby poznawaniu dorobku, elementów wiedzy historyczno- i teoretycznoliterackiej, uczeń samodzielnie „otwiera” tradycję i używa jej jako „tłumacza swoich czasów”, ustalając związek arcydzieł ze współczesną kulturą: w kolejnych klasach krąg obejmuje: klasa I – starożytność, średniowiecze, renesans, barok i oświecenie; klasa II – romantyzm, pozytywizm, Młodą Polskę; klasa III – literaturę współczesną; zagadnienia: totalitaryzm, relatywizm wartości, kondycja współczesnego człowieka w globalnym świecie.

5.2. Krąg *(Nie) lubię główkować*

Integruje tematycznie edukację humanistyczną i zawodową na poziomie materiału nauczania; w każdej klasie uwzględnia uwarunkowania i typ relacji; kolejno obejmuje: klasa I – usprawnienie własnych działań, zrozumienie roli społecznej; klasa II – analizę zjawiska wpływania ludzi na siebie i reguł rządzących interakcjami; klasa III – kryteria własnego sukcesu w nowym kontekście kulturowym i społecznym. Zakres działań prowadzonych przy realizacji kręgu *(Nie) lubię główkować* należy czytać w kontekście PRK – zapisów dla obszaru „jest gotów do” na III poziomie oraz zadań egzaminacyjnych. Miarą gotowości absolwenta SBI są m.in. odpowiedzialność za organizację własnego miejsca pracy, stosowanie myślenia wyprzedzającego i reguł zarządzania czasem. Zadania egzaminacyjne obejmują: przygotowanie, wykonywanie działań w określonej kolejności i ich rekonstrukcję i ocenę na tle warunków zadania.

6. Pozostałe kręgi są realizowane kolejno, ich podstawę tworzą relacje ucznia z tekstem. Klasa II – **Bo Ty mnie nie rozumiesz, Czy fiction kryje science?**; relacja: **JA – INNI**.

Bliski uczniowi motyw konfliktu pokoleń jest odnoszony do szerszych kontekstów społecznych; utwory *science fiction* rozwijają zdolność czytania rozmaitych sensów dzieła literackiego, rozwiązywania problemów;

Klasa III – **Non fiction – karmieni rzeczywistością**; relacja: **JA – INNI – WSPÓŁCZESNY CZŁOWIEK**.

Omówienie problemów współczesnego świata, społecznej roli literatury, sposobów kreowania świata przedstawionego i perspektywy autora jako wyboru aksjologicznego.

7. Metoda wiązki zaczepnej

7.1. Wiazki są narzędziem **wyrównywania szans i motywowania do rozwoju**.

7.2. W okresie propedeutycznym uczeń wybiera **dowolne** 1–2 lektury z wiązki liczącej 5, a od II półrocza klasy I, kiedy w wiązках pojawiają się teksty z epok, wskazuje **jego zdaniem najlepszy** komentarz do tekstu „centralnego”. Uczeń ze SPE: wybiera 1 utwór, przedstawia własne przeżycia w formie ustnej lub pisemnej (w zależności od dyspozycji).

7.3. Wiazka może być podstawą **miniprojektu**, w którym uczniowie **poznają** wybrany motyw lub **poszerzą** wiedzę, rozwiną nowe umiejętności (ważne dla uczniów **uzdolnionych humanistycznie** i uczniów ze SPE, którzy w ramach projektu mogą wykonywać prace na swoim poziomie, zgodnie z predyspozycjami, np. mogą gromadzić ilustracje z Internetu, organizować prezentację, kontrolować harmonogram, przygotować rekwizyty).

7.4. Realizacja wszystkich wiązek nie jest obowiązkowa. Jeśli któryś zbiór tekstów zainteresuje uczniów, można omówić wszystkie pozycje ze zbioru.

7.5. Wiazka odgrywa szczególną rolę w pracy z uczniem ze SPE, gdyż uczeń sam wybiera lekturę/lektury, co służy akcentowaniu jego autonomii, może pracować nad częścią zadania, np. na jednym tekście, nie jest stygmatyzowany na tle klasy.

8. Organizacja lekcji

8.1. Organizacja lekcji jest jakościowym, wychowawczym aspektem kształcenia.

8.2. W zakresie organizacji procesu dydaktycznego program pozostawia wiele możliwości wykorzystania inicjatyw nauczyciela, które jeszcze lepiej zaspokoją potrzeby ucznia, także ucznia ze SPE w ramach edukacji inkluzywnej. W tym obszarze polonista może czerpać zalecenia z koncepcji projektowania uniwersalnego, stosując zróżnicowane środki dydaktyczne, zapewniające różnorodne metody prezentacji materiału nauczania i warunków rozwiązywania zadań (połączenie obrazu ze słowem), w tym związanych z technologiami, każdy zabieg powinien służyć zrównywaniu szans edukacyjnych przez właściwe warunki (np. dla ucznia z dysortografią, zagrożonego wykluczeniem społecznym, zespołem Aspergera, z określonym stopniem upośledzenia umysłowego) i zapewniać ten sam poziom atrakcyjności

zadań czy pomocy dydaktycznych. Ważna w organizacji jest zasada dostosowania lekcji do typu lateralizacji oraz lubianego przez ucznia sposobu pracy (np. chce on wykonać zadanie, siedząc w ostatniej ławce, ponieważ – jak twierdzi – potrzebuje spokoju albo nie chce wykonywać zadań na dużym arkuszu, ponieważ ma problemy z orientacją przestrzenną). W przypadku środków dydaktycznych należy umożliwić przede wszystkim ich wykorzystanie intuicyjne, nieuwarunkowane doświadczeniem (np. poezja śpiewana, film dokumentalny), przygotowywane przez nauczyciela slajdy powinny być czytelne i dobrze widoczne dla całej klasy, zawierać wiedzę zhierarchizowaną, prezentowaną w zróżnicowanych formach graficznych (wielkość czcionki, kolor). Błędy w wykorzystaniu środków dydaktycznych nie są oceniane, uczeń ma podejmować działania, próby w ramach nastawienia na własne korzyści i rozwój osobisty. Jeśli zadania wymagają pokonywania dystansu w połączeniu z orientacją, uczeń, który wykonałby zadanie gorzej niż inni, powinien pełnić inną rolę niż uczestnik (np. rolę obserwatora-sekundanta). Ważne ze względu na potrzeby specjalne uczniów jest umeblowanie pracowni – zachowanie łatwego dostępu do wszystkich ławek, zapewnienie przemieszczania się między ławką ucznia a wyjściem bez potrzeby np. ustępowania miejsca przez innych czy przesuwania stołów. Jeśli uczniowie prezentują slajdy, powinni korzystać z pilota, ponieważ nie ogranicza on ruchów (nie wymaga podchodzenia do komputera). Niemniej istotnym elementem organizacji pracy z uczniem ze SPE jest aktywność nauczyciela w indywidualnej relacji z nim (nauczyciel powinien umiejętnie dozować bliski kontakt z uczniem, także kontakt wzrokowy i z umiarem stosować pomoc, aby nie stygmatyzować nastolatka na tle klasy), aktywizację ucznia ze SPE nauczyciel planuje na podstawie np. cyklu Kolba i: nie zmusza ucznia z autyzmem do wykonywania doświadczenia czy dzielenia się refleksją, nie odpytuje ucznia o niepełnosprawności intelektualnej na etapie konceptualizacji oraz eksperymentowania z nową wiedzą (pozwala wówczas na wykorzystywanie intuicji zamiast myślenia logicznego). Rozwiązanie jest lepsze niż ciągłe dostosowywanie zadań, ponieważ wyłącza ucznia z klasy (segreguje uczniów). Jeśli w klasie jest uczeń niedosłyszący czy niesłyszący, nauczyciel prezentuje materiały audiowizualne z wersją z językiem migowym lub wyposaża ucznia w tekst (dla niedowidzącego przygotowuje nagranie). Ważnymi elementami są gry albo quizy zamieszczone w sieci, ponieważ uczeń od razu widzi rezultat swojej pracy i może sam obserwować błędy i sukcesy, zabiegi organizacyjne usuwają bariery komunikacyjno-informacyjne, przestrzenne i społeczne.

8.3. Sala powinna być wyposażona w komputer i rzutnik, aby dostosować lekcję do predyspozycji percepcyjnych ucznia (dotyczy np. wizualizacji lub tła muzycznego, slajdów z hasłami w tle). W przypadku ucznia niedowidzącego potrzebne jest indywidualne stanowisko pracy wyposażone w komputer, dla uczniów niedosłyszących konieczny jest dyktafon.

- 8.4. Aranżację pomieszczenia należy podporządkować rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych i pracy w zespole (ławki w literę „U” albo po dwie, w kręgu/w kręgach).
- 8.5. Uczenie się przez uczestnictwo wymaga prowadzenia zajęć w holu, w klasie bez ławek.
- 8.6. Lekcje z materiałem nauczania czerpanym z sieci i zadaniami nakierowanymi na kształtowanie kompetencji cyfrowej odbywają się w pracowni komputerowej.
- 8.7. W pracowni przedmiotowej jest miejsce na ekspozycję prac uczniów oraz materiałów służących rozwijaniu autopercepcji (karteczki typu: „dziś z lekcji zabieram”).
- 8.8. Nie wszystkie lekcje muszą mieć klasyczną budowę (część wstępna, zasadnicza, podsumowująca), ważne, aby zawierały wszystkie etapy.
- 8.9. Uczniowie ze SPE powinni siedzieć tak, aby nauczyciel mógł pracować z nimi indywidualnie.
- 8.10. Aby zapewnić uczenie się w różnych warunkach, należy stosować wszystkie formy pracy i ich warianty (to samo zadanie dla grup, różne ćwiczenia).

9. Samokształcenie

- 9.1. Cel samokształcenia określa zasada F. Znanieckiego (1973), „by własną osobę upodobnić do pewnego wzoru” dobrowolnie. Wzorem jest profil absolwenta SBI oraz warunki realizacji PP, w tym zadania nauczyciela.
- 9.2. Rodzaje zadań należy dostosowywać do zapisów PRK z kolumny „jest gotów”, realizowanych zgodnie z progresją efektów uczenia się, dlatego w klasie I są one wykonywane po motywującym komunikacie nauczyciela, a później po wyborze zadania z chmury.
- 9.3. Dla ucznia ze SPE zadania z obszaru samokształcenia są dostosowane do indywidualnego planu rozwoju. Stosuje się w nich wszystkie zalecenia dotyczące indywidualizacji w obszarze: doboru samego zadania, formy wykonania, czasu wykonania. Do zadań domowych nie wolno dołączać dodatkowych. Liczba zadań dla wszystkich uczniów jest taka sama.

VIII. METODY, TECHNIKI KSZTAŁCENIA

1. Zasady doboru metod i technik

1.1. Metody i techniki wybiera nauczyciel, kierując się możliwościami, predyspozycjami klasy i regułami uczenia się.

1.2. Dobór wynika również z kluczowej funkcji tekstu kultury i edukacji językowej w SBI (pretekst do rozmowy, refleksji).

1.3. W przedmiotowych ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu zalecane są: metoda **twórczego wykorzystania wzoru** z transformacją (Dyduchowa, 1988), **doświadczenie, eksperyment** i **zadania twórcze** (metoda praktyki pisarskiej), poprawianie, modyfikowanie tekstu, operacje na tekście cudzym.

1.4. Najważniejsze jest łączenie metod, technik i form pracy po to, aby:

- 1) lekcja była nieprzewidywalna i umożliwiała podejmowanie różnych aktywności,
- 2) rozwijała nowe umiejętności (jeśli klasa nie potrafi pracować w grupie, nauczyciel wprowadza ćwiczenia cząstkowe).

1.5. Dobierając metody, należy uwzględnić ich funkcję, np. czy pracy w grupie klasa uczy się tylko przez działanie, czy **przez działanie i refleksję wokół działań**.

1.6. Metody podawcze należy dostosować do predyspozycji percepcyjnych młodzieży i opracować slajdy, wykorzystać fragmenty filmu, audycji radiowej.

1.7. Wszystkie metody i techniki pracy należy dostosować do potrzeb zespołu, ale tak, aby pełniły tę samą funkcję w edukacji zróżnicowanej grupy, służyły osiągnięciu tych samych celów. Modyfikacja metody czy techniki nie może bowiem powodować eliminacji wymagań z podstawy programowej czy „taryfy ulgowej” w przypadku ucznia ze SPE, lecz uprzystępniać je, otwierać np. możliwość etapowego ich osiągnięcia⁷.

2. Zalecane metody i techniki pracy

2.1. Asymilacji wiedzy

Zmodyfikowana pogadanka (rodzaj konwersatorium), miniwykład i anegdota, połączone z prezentacją multimedialną, filmem edukacyjnym. Różne formy dyskusji: akwarium, konferencja, grupy eksperckie, dyskusja panelowa, śnieżna kula, debata, praca z tekstem przewodnim, praca z książką, *world cafe*. Metody istotne dla ucznia ze SPE: zmodyfikowana pogadanka połączona ze swobodną wypowiedzią ucznia

⁷ Nauczyciel unika przede wszystkim błędnego okazywania akceptacji, pobłażliwości czy stosowania mechanizmów chroniących.

(maksymalnie ograniczona zasada symulacji), możliwość dostosowania tempa mówienia i głośności (uczeń słabosłyszący, z upośledzeniem umysłowym), prezentacja multimedialna, ponieważ pozwala prezentować wiedzę w zróżnicowany sposób – obraz, uporządkowana wiedza, grafika, schemat, wielkość czcionki, kolor, powtórzenia w wariantach, możliwość powtórzenia slajdu (uczeń słabowidzący, z upośledzeniem umysłowym); dyskusja akwarium, ponieważ rozwija umiejętność obserwowania różnych zachowań, np. językowych, mowy ciała, relacji nadawca-odbiorca i spontanicznej samokontroli; praca z tekstem przewodnim (uczeń, który woli uczyć się indywidualnie i mieć pełną kontrolę nad rozwiązywanym zadaniem – autyzm, Asperger), w przypadku uczniów niedostosowanych społecznie metoda umożliwia wdrożenia zasady systematyczności, a na jej podstawie rozwijania umiejętności racjonalnego planowania działań i analizowania ich skutków. Asymilację wiedzy należy łączyć z wartościami, promując takie cechy, jak: sumienność, uczciwość, pracowitość (są kluczowe w nastawieniu na rozwój; por. teoria C. Dweck).

2.2. Samodzielnego dochodzenia do wiedzy

Projekt, m. norm i instrukcji, mikronauczanie (obserwacja dialogów, wykonywanie „lepiej”), klasyczna problemowa z zachowaniem faz, z technikami: złoty krąg (gwarancją sukcesu są pytania: „dlaczego”, „co”, „jak”), loteria (uczniowie otrzymują „kwotę” i „kupują” materiały pomocnicze do zadania), 5 Why (pogłębianie analizy na podstawie powtarzania pytania „dlaczego”), burza mózgów, mapa mentalna, doświadczenie, eksperyment, dywanik pomysłów, mówiąca ściana, drzewko decyzyjne, diagram Ishikawy, rybi szkielet, rozmowa z elementami opisu i opowiadania, piramida priorytetów, diamentowe uszeregowanie, metaplan, konsultacja rówieśnicza, gry, quizy, krzyżówki, schematy aktywnego uczenia się: wiedziałam/łem, wiem, chcę się dowiedzieć (ostatnia kolumna odpowiada obszarowi „jest gotów” z PRK; w dydaktyce celom wychowawczym), „znane pojęcie – nowe pojęcie – kategoria związku, diagram analizy postaci; alfabetyczne lotto” (Buehl, 2004). Metody ważne dla uczniów ze SPE: mikronauczanie – rozwija zmysł obserwacji, poprawa zadania nie jest symulacją (odwzorowaniem, odpowiedzią na pytanie nauczyciela, lecz „podążaniem za” – autyzm, Asperger), klasyczna problemowa, ponieważ umożliwia etapowe wykonywanie zadań częściowych, premiowanych natychmiast, np. w ramach kontraktu lub umowy „żetonowej”; loteria – zawiera elementy zabawy, pozwala rozwijać spontaniczną samokontrolę w ramach postępowania według reguł, jest to metoda „bez porażki”, daje możliwość wykorzystania wielu rozwiązań; mapa mentalna, doświadczenie, eksperyment, dywanik pomysłów, mówiąca ściana to metody, w których liczy się każda propozycja, każda aktywność, jakiegokolwiek ujawnienie motywacji, nie ma w nich „przegrych”, można promować drobne aktywności ucznia. Te metody są zalecane dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem, gdyż zwiększają poczucie sprawstwa i współtworzenia lekcji. Nauczyciel powinien utrzymywać tego rodzaju „aurę” i wielokrotnie aranżować sytuacje, w których uczniowie bezpiecznie, bez lęku współpracują nad znalezieniem rozwiązania.

2.3. Metody waloryzacyjne

drama, dialogi, scenki, symulacje, przekład intersemiotyczny, ilustracja do tekstu, ćwiczenia synektyczne (uczenie się przez metafory, np. człowiek – pralka automatyczna; człowiek – silnik czterosuwowy). Metody ważne dla ucznia ze SPE: przekład intersemiotyczny, ilustracja do tekstu – ze względu na swobodę rozwiązań (znaczną autonomię ucznia) i ograniczoną liczbę kryteriów „normalizujących” ocenę neutralizują lęk przed słynną uczniowską obawą: co będzie, jeśli powiem źle (lęk przed błędem; tymczasem ludzie nastawieni na rozwój chętnie podejmują próby, a błędy widzą jako naturalny element uczenia się). Dramę, scenki należy organizować, wykorzystując profesjonalne wskazówki, np. dotyczące metody teatru resocjalizacyjnego, opartej na technikach kreatywności emocjonalnej, wyobraźniowej czy kooperatywnej albo na temat psychodramy i socjodramy, ponieważ pozwalają uczniowi dostrzec walory własnych zachowań, o których nie wiedział. Wyzwalanie tego rodzaju zachowań jest wstępem do korygowania zachowań i wzmacniania pożądaných.

2.4. Metody praktyczne

Twórczego wykorzystania wzoru, transformacji wzoru, praktyki pisarskiej; operacje na własnym i cudzym tekście. Dla ucznia ze SPE szczególnym walorem metod jest odejście od symulacji, dominującej w szkołach ponadpodstawowych, związanej ściśle ze standaryzacją i celami poznawczymi (chodzi o dominację wiedzy i jej odtwarzanie lub stosowanie w praktyce profesjonalizmów „dziedzinowych”, np. w interpretacji wiersza). Metody praktyczne należy łączyć z ocenianiem, przede wszystkim z ocenianiem naturalnym oraz technikami z treningu behawioralnego; metody praktyczne są okazją do tworzenia sytuacji przeciwstawnych dla tych, w których np. uczeń niedostosowany społecznie ma do czynienia poza szkołą (których doświadcza wielu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną).

3. Technologie komunikacyjno-informacyjne

3.1. Technologie są wykorzystywane tylko wtedy, gdy wspierają uczenie się; samo czytanie z ekranu nie wystarczy (w programie jest stosowana głównie zasada komputerowego wspomaganie uczenia się). Funkcję komputera w pracy z uczniem ze SPE nauczyciel planuje, wykorzystując jego walory: informacyjne, ćwiczeniowe i kontrolne, zawsze jednak, jeśli materiał pochodzi z sieci, uczeń otrzymuje zadanie dotyczące np. wyszukiwania, pozycjonowania tekstów w Internecie, budowy strony internetowej czy rodzaju licencji.

3.2. Lekcje z komputerem należy wykorzystywać w celu wartościowania Internetu.

3.3. Ćwiczeniom przy komputerze powinny towarzyszyć operacje umysłowe, np. przetwarzanie informacji w schemacie, rozbudowywanie informacji w tabeli metodą wyszukiwania zaawansowanego.

3.4. W klasach zainteresowanych technologiami lub w pracy z uczniami uzdolnionymi humanistycznie warto sięgnąć do zasobów sieci, programów do tworzenia komiksów, np. *Pixton ToonDoo*, zasobów <http://www.googleartproject.com> do analizy obrazu; *Fotobabble* („mówiące zdjęcia”), platformy *LearningApps.org* do wykonywania wspólnych zadań czy szablony *WebQuestów*.

3.5. Ze względu na specyfikę treści kształcenia (dużą liczbę tekstów we fragmentach i materiałów pochodzących z sieci) warto utworzyć chmurę z linkami i fragmentami (ważne, kiedy uczniowie jadą na kurs).

3.6. W pracy z uczniami ze SPE nauczyciel wykorzystuje wszystkie zalecenia dotyczące działań kompensacyjnych, korekcyjnych, usprawniających i pobudzających dynamizm rewalidacyjny. W zależności od potrzeb ucznia, można wykorzystywać profesjonalne, darmowe narzędzia online dla dyslektyków i dysortografików, dlatego że są wartościowe pod względem merytorycznym oraz atrakcyjne dla ucznia. Komputer wspomaga rozwijanie koncentracji, np. u uczniów nadpobudliwych, a pracującym wolniej umożliwia wykonywanie zadań w swoim tempie bez lęku przed kompromitacją. Dla uczniów z autyzmem, którzy lubią kontrolować przebieg zadania, praca z komputerem odpowiada potrzebom, taki sam walor ma wykonywanie zadań na komputerze dla uczniów z zaburzeniami mowy.

3.7. Technologie komunikacyjno-informacyjne odgrywają bardzo istotną rolę w kształceniu uczniów, którzy mają orzeczenie o kształceniu specjalnym, w tym w realizacji zajęć o charakterze reedukacyjnym oraz korekcyjno-wyrównawczym, obok wspomnianych już: dostosowania tempa pracy i stosowania różnego tempa pracy (stopniowo), użycia stopniowo zadań trudniejszych z możliwością powrotu do łatwiejszych. Ważna jest personalizacja oraz np. monitorowanie liczby prób, powtórzeń w plikach podpisanych imieniem i nazwiskiem ucznia, co daje rzetelną wiedzę na temat progresji motywacji (gotowości rozwoju).

4. Indywidualizacja procesu uczenia się

4.1. **Zasady** indywidualizowania uczenia się

- 1) **Indywidualizacja** jest rozumiana jako **system oddziaływań**, które kształtują **podmiotowo nastawienie na rozwój**, a efekty są **mierzalne**, gdyż **wszyscy** uczniowie muszą być oceniani (bez tzw. parasola ochronnego w postaci pomijania zadań).
- 2) Techniki nauczyciel wybiera po diagnozie i na podstawie dokumentacji uczniów (w nowym systemie może wystąpić do poradni o pogłębioną diagnozę), ale uczeń ze SPE uczestniczy we wszystkich działaniach klasy i, jeśli to możliwe, pełni różne role.

- 3) Należy unikać działań doraźnych i chaotycznych, plan powinien obejmować: **wiedzę** (KRK: zna i rozumie), **umiejętności** (KRK: potrafi), **postawy społeczne** (KRK: jest gotów do).
 - 4) Formułowanie **podmiotowych komunikatów motywujących, wydłużenie czasu pracy na życzenie ucznia** czy **praca pod kierunkiem** (choćby na części lekcji) to metody, które dotyczą wszystkich uczniów.
 - 5) Dla uczniów objętych pomocą poradni nauczyciel opracowuje materiały edukacyjne zgodnie z dyspozycjami, pamiętając, że uczeń ze SPE musi osiągać cele z podstawy programowej i cały czas rozwijać się, dlatego należy **dobierać** dla niego **sposoby osiągnięcia celów przedmiotowych i ponadprzedmiotowych** w modelu **progresyjnym**, unikać stygmatyzacji.
 - 6) **Przykłady progresji wymagań:**
 - zadanie z lukami i słownictwem pomocniczym – bez słownictwa,
 - fragment tekstu z **wyboldowanymi** informacjami kluczowymi – z częścią wyróżnionych fragmentów, **skracanie** wydłużonego czasu, **zwiększanie** liczby warunków wykonania zadania,
 - zwiększanie części materiału, **zastępowanie** pojęć abstrakcyjnych słownictwem „konkretnym” i „mieszanie” słownictwa,
 - **wykorzystanie** pamięci mechanicznej i skojarzeniowej – zwiększanie liczby zadań opartych na myśleniu logicznym, akceptacja spontaniczności, stopniowe uczenie norm społecznych, korzystanie z konsultacji rówieśniczych w różnych rolach – eksperta, pytającego (*tutoring koleżeński*).
- 4.2. Różnicowanie wymagań
- 1) W programie wykorzystano taksonomię Blooma i Krathwola oraz PRK, które obejmują sferę **kognitywną** i **afektywną**, a wymagania ujęto w **progresyjnym modelu dwustopniowym** (pp, pnp).
 - 2) **Przykład użycia czasowników operacyjnych z taksonomii do indywidualizowania wymagań w modelu dwustopniowym dla klasy I:**
 - pp – **rozpoznaje** nadawcę i adresata tekstu,
 - pnp – **odróżnia** nadawców i **objaśnia** sposoby ich ujawniania się w tekstach (taksonomia: teoretyzuje),
 - pp – **rozpoznaje** w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera,
 - pnp – **odróżnia** typy narracji, **objaśnia** sposoby kreowania świata przedstawionego w różnych gatunkach.
 - 3) **Przykłady wymagań w dwustopniowym modelu z uwzględnieniem progresji i dydaktycznej koncepcji programu (poszerzanie relacji uczeń – tekst):**

Obszar z PP: „Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, pkt Czytanie i słuchanie, ppkt odczytuje sens tekstu w całości, a także jego wydzielonych części (fragmentów)”.

Klasa I:

- pp: **wybiera** z tekstu kultury ważne **dla niego** wątki (tematy), **przedstawia** je i **uzasadnia wybór**,
- pnp: **odróżnia** w tekście wątki bliskie i nieznane (trudne, niezrozumiałe), **wyjaśnia** podział, który stworzył i **określa** swój poziom **zainteresowania** nowymi zagadnieniami.

Klasa II:

- pp: **identyfikuje** wątki w tekście, **określa**, dla kogo, w jakich sytuacjach mogą być ważne, **okazuje zainteresowanie** wątkami, które nie dotyczą go bezpośrednio (nie są związane z jego doświadczeniem życiowym),
- pnp: **odróżnia** konteksty odbioru, łączy wątki, podejmuje próbę formułowania **generalizacji** (np. typowe przyczyny konfliktu pokoleń).

Klasa III:

- pp: **wskazuje** różne konteksty interpretacyjne, **polemizuje** z różnymi stylami odbioru (z własnego punktu widzenia, z uwzględnieniem wiedzy historycznoliterackiej, wokół uprawnień interpretatora), **określa** swoje mocne i słabe strony w roli interpretatora,
- pnp: **wyjaśnia**, jak rozumie frazę „zrozumieć tekstu kultury” (także pochodzący z odległej epoki),
Obszar z PP: „Tworzenie wypowiedzi. Uczeń buduje wypowiedzi o wyższym stopniu złożoności i stosuje w nich podstawowe zasady logiki i retoryki, a także ma świadomość własnej kompetencji językowej”.

Klasa I:

- pp: ćwiczy konstruowanie wypowiedzi w 1 os. l. poj., **dobierając** właściwe środki językowe, **modyfikuje** własne wypowiedzi, **stosując** wiedzę na temat komunikacji językowej i **wykorzystując** pomysły innych uczniów,
- pnp: **konstruuje** wypowiedź w 1 os. l. poj. i **objaśnia** jej cechy w **kontekście** schematu komunikacji językowej, wiedzy na temat środków retorycznych (np. bezpośredni zwrot do adresata, argument, przykład, pytanie retoryczne, porównanie).

Klasa II:

- pp: **pisze** wypowiedź argumentacyjną, w której **prezentuje** własny punkt widzenia, ale **objaśnia** znaczenie kluczowych pojęć (np. czym jest prawda), podejmuje próbę **rozważenia** problemu w szerszej perspektywie,
- pnp: **pisze** wypowiedź argumentacyjną, **rozważając** problem z różnych punktów widzenia (np. podstęp jako czyn etyczny, nieetyczny).

Klasa III:

- pp: **pisze** wypowiedź argumentacyjną na podstawie tekstu (fragmentu), **rozważając** problem w jego kontekście i z różnych punktów widzenia,
- pnp: **pisze** wypowiedź argumentacyjną na podstawie analizy fragmentu tekstu, **rozważając** problem w kontekście fragmentu i z różnych punktów widzenia.

4) Przykłady wymagań w dwustopniowym modelu z uwzględnieniem progresji i dydaktycznej koncepcji programu (poszerzanie relacji uczeń-tekst) dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Klasa I:

- pp: **wybiera** z tekstu kultury ważne **dla niego** wątki (tematy), **przedstawia** je i **uzasadnia wybór**.

Uczeń ze SPE: uczestniczy w rozmowie sterowanej przez nauczyciela na temat lektury; nauczyciel używa technik parafrazowania wypowiedzi ucznia (powiedziałeś, że..., a czy...), wchodzi w rolę tzw. odbiorcy rozumiejącego (rozumiem, że bohater..., a czy...), stosuje dwie strategie: pytań zamkniętych (czy) i podawania przykładów, np. zachowań bohaterów, sytuacji z lektury, celem zabiegów jest utrzymanie konwersacji, podział zadania na części (pomoc w wyborze wątków), kształtowanie umiejętności formułowania odpowiedzi za pomocą zdań rozwiniętych, złożonych.

Klasa II:

- pp: **pisze** wypowiedź argumentacyjną, w której **prezentuje** własny punkt widzenia, ale **objaśnia** znaczenie kluczowych pojęć (np. czym jest prawda), podejmuje próbę **rozważenia** problemu w szerszej perspektywie.

Uczeń ze SPE: w karcie pracy, odpowiadając na pytanie pomocnicze, gromadzi argumenty i/lub pisze swobodną wypowiedź na temat lektur, w zależności od możliwości dwu-, kilkudzaniową, w której używa tytułu lektury, nazwiska autora, słownictwa oceniającego.

Klasa III:

- pp: **pisze** wypowiedź argumentacyjną na podstawie tekstu (fragmentu), **rozważając** problem w jego kontekście i z różnych punktów widzenia, Uczeń ze SPE: wskazuje w tekście fragmenty ważne dla tematu zadania (pytań do tekstu), pisze komentarz do wybranego przez siebie fragmentu w formie trzy-, czterozdaniowej wypowiedzi.

4.3. Zalecane działania, metody, techniki

- 1) **karty pracy** pisane zróżnicowaną czcionką, z obrazkami, ikonami i zadaniami na dobieranie, **zadania z lukami**, wymagające **szeregowania, porządkowania przekształcanie** tekstu, **formułowanie pytań, tytułów**, tworzenie **krzyżówek ortograficznych, rebusów, wyróżnianie liter** w tekście i zadaniu do tekstu,
- 2) **krótsze** teksty i zestawy zadań **pomocniczych** (polegających także na **modyfikowaniu, weryfikowaniu**), **diagramy skojarzeń, pola tekstowe**, dla dysortografików: **pisanie na większej powierzchni** (motoryka mała), arkusze z podwójnym odstępem linii.

4.4. Uczeń uzdolniony humanistycznie

- 1) czytanie dodatkowego zbioru lektur, oglądanie zaproponowanych w programie filmów, czytanie całych pozycji, omawianych w klasie we fragmentach, poszerzanie kontekstów,
- 2) zadania twórcze (także z użyciem TIK, np. programu *Storybird*),

- 3) poprowadzenie fragmentu lekcji w formie prezentacji (np. w programie *Prezi*),
- 4) przygotowanie quizu z lektury, miniprojektu związanego z motywem lub epoką (z użyciem TIK),
- 5) pełnienie roli moderatora w grupie, kierowanie stolikiem eksperckim,
- 6) stałe zadanie – aktualizowanie gazetki w klasie (sporządzanie krótkich notatek o epokach, wykonanie ekspozycji reprodukcji obrazów, wyszukiwanie ciekawostek, anegdot).

5. Rozwijanie kluczowych kompetencji

5.1. Nauczyciel określa, czy kompetencja jest rozwijana tylko **w działaniu** (np. pisanie w grupie), czy „treść” kompetencji jest **przedmiotem refleksji** (np. o uczeniu się).

5.2. Wzory planowania lekcji z uwzględnieniem rozwijania kompetencji

1) **Lekcja rozwijająca umiejętności odbioru, prowadzona metodą rozmowy i zadań twórczych na podstawie wiązki zaczepnej w klasie I (uczeń sam wybiera lekturę/y):**

- kompetencje w zakresie rozumienia informacji – PP – rozumie teksty słowne i pisemne o skomplikowanej budowie: czyta zaproponowany zbiór tekstów;
- kompetencje osobiste – PP – rozumie teksty słowne i pisemne o skomplikowanej budowie: wybiera z wiązki 1–2 lektury;
- kompetencje osobiste i społeczne – PP – prezentuje własne przeżycia wynikające z kontaktów z literaturą i ze sztuką: rozmawia w parze na temat własnych wyborów;
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej – PP – dostrzega sens zawarty w strukturze głębokiej tekstu: dokonuje przekładu intersemiotycznego.

2) **Lekcja rozwijająca umiejętności odbioru z wykorzystaniem TIK:**

- kompetencje cyfrowe – PP – prezentuje własne przeżycia wynikające z kontaktów z literaturą i ze sztuką: wyszukuje w sieci biografię K. Błazczykowskiego z użyciem funkcji wyszukiwania zaawansowane
- kompetencje osobiste – ocenia bohatera z własnego punktu widzenia.

3) **Lekcja prowadzona metodą wiązki zaczepnej, na której kompetencja jest przedmiotem refleksji:**

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji – PP – w interpretacji tekstu kultury wykorzystuje wiedzę o kontekstach, w jakich może być on odczytywany: pracując w parze, wykorzystuje wybrany przez siebie tekst z wiązki zaczepnej do objaśnienia tekstu obowiązkowego (wskazuje motyw, wątek, postać – płaszczyzna tematyczna);
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się: pracując w parze, rekonstruuje wszystkie czynności (operacje), które wykonał.

4) Formy, metody, środki dydaktyczne umożliwiające rozwijanie kompetencji kluczowych ucznia ze SPE:

- **kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji:** praca z fragmentem tekstu (zamiast całości), etapowanie działań, uczestnictwo

w rozmowie sterowanej, wytluszczenie, powiększanie ważnych informacji w tekście, opatrywanie zadań słownictwem pomocniczym, karta pracy z elementami dłuższej wypowiedzi i słownictwem pomocniczym, przechodzenie od pytań zamkniętych do otwartych, autonomia ucznia (ograniczenie symulacji), koleżeńska korekta tekstu, prezentowanie informacji w różnych formach (słowo, obraz), stosowanie komunikatów motywujących do podejmowania prób, nagradzanie każdej formy aktywności (kontrakt, żetony, punkty, plusy),

- **kompetencje w zakresie wielojęzyczności:** poznanie pochodzenia wyrazów na podstawie słownika etymologicznego, gromadzenie wiedzy z Internetu na temat zwyczajów, kultury innych krajów, kształtowanie postawy otwartości wobec innych ludzi, kultur, integrowanie kształcenia polonistycznego i zawodowego (praca, zatrudnienie w innych krajach; por. krąg „(Nie) lubię główkować”)
- **kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii:** stawianie hipotez, komentowanie hipotez, wyszukiwanie tezy, formułowanie zdań wynikowych, analiza budowy tekstu (słowo, zdanie, akapit, tytuł, podtytuł), podejmowanie próby użycia algorytmu interpretatora na podstawie pytań pomocniczych, poznawanie sylwetek odkrywców, eksperymentatorów, gromadzenie wiedzy na temat roli techniki we współczesnym świecie (jako dobrodziejstwo i zagrożenie cywilizacyjne), tworzenie, uzupełnianie schematów, diagramów w procesie przekształcania informacji,
- **kompetencje cyfrowe:** poznawanie zasobów Internetu (ich ocena), wykorzystanie komputera do gromadzenia informacji, ćwiczeń indywidualnych, miniprojektów, powtarzania czynności, stosowania algorytmu czynności, wykonywania zadań cząstkowych, tworzących ciąg, determinujących rozwiązanie problemu, kształtowanie kultury użytkownika sieci, rozbudzanie zainteresowań wybranymi zasobami sieci, także związanymi z preorientacją zawodową, wykonywanie zadań na komputerze,
- **kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się:** rozwijanie tzw. kompetencji miękkich, w tym podnoszenie świadomości roli mowy ciała w ramach dramy, dialogów, miniinscenizacji, praca w zespole w celu rozwijania umiejętności komunikowania własnych przekazów, komentowania treści rówieśnika, poznawanie ważnych dylematów cywilizacyjnych i kulturowych współczesnego świata, systematyczne pogłębianie wiedzy o relacjach i roli społecznej oraz rozwijanie umiejętności bycia w relacjach i ich tworzenia,
- **kompetencje obywatelskie:** głównie ramach edukacji aksjologicznej poprzez: poznawanie świata wartości uniwersalnych, tradycji kulturowej, wskazywanie wzorców godnych naśladowania, kształtowanie postawy otwartości na innych poprzez rozwiązania metodyczne (praca w zespole, samoocena pracy w zespole, ocena koleżeńska) i dobór materiału nauczania (chodzi przede wszystkim o prezentację aktualnych zdarzeń postaci, sytuacji, żeby uczeń łączył je z własnym doświadczeniem życiowym),

- **kompetencje w zakresie przedsiębiorczości:** w ramach realizacji celów poznawczych (por. cele ponadprzedmiotowe, skoncentrowane na przygotowaniu do funkcjonowania w środowisku zawodowym) i celów operacyjnych poprzez pracę w zespole decydującym o formie wykonania zadania, miniprojektach, w których uczeń pracuje w grupie rówieśniczej i jednocześnie sam wybiera formy aktywności, podejmuje się pełnienia roli w zespole, pracuje w zmiennych warunkach,
- **kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej:** w ramach celów poznawczych (różnorodność tekstów kultury w kanonie programu) i operacyjnych (w obszarze rozwiązań metodycznych), głównie angażowanie się w ćwiczenia dramatowe, symulacje (dialogi), wykonywanie zadań twórczych, pogłębianie refleksji o własnym uczestnictwie w kulturze i ewentualnych zmianach, które zachodzą pod wpływem lekcji języka polskiego.

IX. PROPOZYCJE OCENIANIA EFEKTÓW UCZENIA SIĘ

1. Osiągnięcia edukacyjne (różne działania, nie tylko efekty) są oceniane **systematycznie**.
2. Każda ocena jest **jawna** (informację otrzymują rodzice, zgodnie ze zwyczajem szkoły), **kryterialna**, pełni funkcję **wychowawczą, rozwojową** i składa się z: **informacji zwrotnej** oraz **stopnia szkolnego**.
3. Przedmiotem kryterialnej oceny są:
wiedza, umiejętności, postawa (zaangażowanie, wysiłek), aktywność, prace wytwórcze (wykonane na lekcji lub w domu – zadania domowe), odpowiedzi ustne, testy, sprawdziany, prace klasowe, samokształcenie, praca w zespole, praca na rzecz klasy, dominuje ocena wspierająca rozwój ucznia.
4. Bardzo ważną rolę odgrywa ocena koleżeńska – najpierw spontaniczna, później oparta na opracowanych przez klasę kryteriach, które każdy uczeń potrafi uzasadnić.
5. W kryteriach oceniania uwzględniono pomoc nauczyciela.
6. W ocenie należy brać pod uwagę: poprawność wiedzy i biegłość umiejętności, sposób rozumowania, korzystanie z wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych.
7. **Kryteria ocen**
 - 7.1. **Niedostateczny:** mimo pomocy nauczyciela, nie podejmuje prób: odtworzenia informacji, zrozumienia dowolnie wybranego tekstu, zastosowania własnej wiedzy, życiowego doświadczenia w wypowiedziach ustnych i pisemnych, przestrzegania zasad poprawności językowej, etyki mówienia i pisania, wykonania prostych zadań na lekcji i z obszaru samokształcenia, współpracy w grupie, samooceny, nie słucha wypowiedzi innych.
 - 7.2. **Dopuszczający:** odtwarza elementarne informacje, często z pomocą nauczyciela podejmuje próby: czytania celowego (dokonuje wyboru czytelniczego), zrozumienia prostego tekstu na poziomie dosłownym, łączenia lektury z własnym doświadczeniem życiowym i formułowania sądów na temat faktów, wartościowania wybranego fragmentu tekstu (wątku), zachowań językowych, określenia swoich preferencji czytelniczych. Rozpoznaje nadawcę i odbiorcę, rozumie, że dialog jest formą wymiany poglądów, streszcza tekst w dowolnej formie (np. skraca, zachowując strukturę), dostrzega podstawowe funkcje środków językowych, wskazuje błędy językowe. Podejmuje próbę interpretacji tekstu, wykonuje proste zadania, np. z luką, krótkiej odpowiedzi, podejmuje próby samokształcenia. Uczestniczy w pracy zespołu, podejmuje próbę samooceny.
 - 7.3. **Dostateczny:** odtwarza podstawowe informacje, niezbędne do rozwiązania zadania, wykazuje zainteresowanie lekturą dowolną i wskazaną przez nauczyciela, podejmuje celową lekturę, rozumie prosty tekst na poziomie dosłownym, podejmuje próbę rozumienia prostego tekstu na poziomie metaforycznym, uzasadnia wybór

czytelniczy, łączy lekturę/y z własnym doświadczeniem życiowym, podejmuje próbę: wejścia w dialog z systemem wartości nadawcy i rozwiązania problemu, wykorzystując własną wiedzę i przykłady z tekstu i formułowania argumentów, integrowania wartości w system, opisanie mechanizmów powstawania błędów językowych, wykorzystywania informacji zawartych w różnych tekstach kultury, sformułowania kryteriów własnej oceny, refleksji wokół wartości, zasad, norm, odczytania sensu zawartego w strukturze głębokiej tekstu, pisanie zadań twórczych, oceny koleżeńskiej, streszczenia logicznego, modyfikowania własnych zadań na podstawie doświadczeń klasy, rozpoznaje podstawowe cechy rodzajów i gatunków literackich, określa typowe intencje nadawcy, odróżnia temat od problemu, ocenia fakty, we własnej interpretacji stosuje elementarne słownictwo z poetyki, wartościuje tekst z własnego punktu widzenia, rozumie, że tekst może mieć różne sensy, wykonuje zadania krótkiej odpowiedzi, dbając o poprawność językową i przestrzega podstawowych warunków wykonania zadania, wykonuje zadania samokształceniowe, obiera rolę w grupie, dokonuje samooceny.

7.4. Dobry: odtwarza informacje podstawowe i częściowo uporządkowane z obszaru ponadpodstawowego i adekwatne do sytuacji, interesuje się celowym doborem lektury, podejmuje próby sformułowania kryteriów doboru, rozumie prosty tekst na poziomie dosłownym i metaforycznym, rozkłada tekst na części i spaja dane w formie uogólnień, odnosi lekturę do doświadczeń życiowych, podejmuje próbę odniesienia tekstu do norm kulturowych, gromadzi dane (odróżniając przykład od argumentu) i podejmuje próbę formułowania uogólnień, wchodzi w dialog z nadawcą i podejmuje próbę rozwiązania problemu, wykorzystując różne punkty widzenia oraz elementarną wiedzę historycznoliteracką i znaczenia tekstu, interpretacji, wskazując rozmaite sensy tekstu i zabiegi językowe, interpretacji porównawczej, także tekstów wskazanych przez nauczyciela, rozumie funkcję poszczególnych wątków, tematów w wyrażaniu idei utworu, odróżnia rodzaje i podstawowe gatunki literackie na podstawie cech tekstu, rozpoznaje podstawowe środki stylistyczne, stosuje podstawowe słownictwo z poetyki i elementarną wiedzę o epoce, rozumie rolę kanonu wartości polskich i europejskich; używa stosownych dla poszczególnych form środków językowych, zabiega o jasne wyrażanie swoich intencji, wykonuje zadania wymagające dłuższej wypowiedzi, świadomie dobiera środki językowe, analizuje warunki wykonania zadania i dobiera metody, np. kolejność działań w interpretacji, rozmieszczenie treści w wypowiedzi argumentacyjnej, modyfikuje swoje zadania i analizuje zmiany, dąży do jasnego, precyzyjnego formułowania wypowiedzi, w grupie proponuje rozwiązania, przyjmuje wyznaczoną rolę, wykonuje zadania samokształceniowe, korzystając z zasobów biblioteki szkolnej, dokonuje samooceny i oceny koleżeńskiej, kierując się wybranymi kryteriami.

7.5. Bardzo dobry: odtwarza uporządkowane i adekwatne do sytuacji informacje z poziomów: podstawowego i ponadpodstawowego oraz zdobyte w ramach samokształcenia. Dobiera celowo lekturę oraz kontekst i podaje kryterium doboru, rozumie skomplikowany tekst na poziomie dosłownym i metaforycznym, celowo

analizuje części tekstu i określa relacje między nimi (treść, forma) oraz ich funkcję w kształtowaniu idei tekstu, respektuje znaczenia z tekstu, rozumie zjawisko autonomii tekstu (znaczeniowej i strukturalnej), prowadzi dialog z nadawcą i rozwiązuje problem, wychodząc poza dane z tekstu, integruje różne doświadczenia kulturowe w procesie rozwiązywania problemów, interpretuje tekst, przywołując znaczenia dosłowne i metaforyczne, które objaśnia, rozpoznaje środki stylistyczne i określa ich funkcję w tekście, wskazuje rozmaite sensory tekstów kultury bez względu na ich kod (przekaz słowny, obraz), posługuje się stosowanymi dla wypowiedzi środkami językowymi, określa podobieństwa i różnice między rodzajami i gatunkami literackimi, rozpoznaje ważne dla sensu lektury środki stylistyczne, sięga do różnych kontekstów, także historycznoliterackich, wartościuje tekst z różnych punktów widzenia (np. człowieka średniowiecza, współczesnego), rozpoznaje etyczne i nieetyczne zachowania językowe i ocenia ich społeczne aspekty, dokonuje interpretacji porównawczej tekstów wskazanych przez nauczyciela, rozumie funkcję polskiego i europejskiego kanonu wartości w kulturze, w interpretacji stosuje słownictwo z poetyki, świadomie buduje precyzyjne wypowiedzi pod kątem tematu, sprawnie korzysta z algorytmu działań interpretatora, dokonuje kryterialnej samooceny i oceny koleżeńskiej, przyjmuje rolę lidera w grupie, wykonuje zadania samokształceniowe, korzystając z różnych źródeł, w samoocenie zauważa zmiany, których dokonał w obszarach: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne, w ocenie koleżeńskiej porządkuje informacje wg kryteriów.

7.6. Celujący: odtwarza uporządkowane i adekwatne do sytuacji informacje z poziomów: podstawowego i ponadpodstawowego oraz zdobyte w ramach samokształcenia, które ocenia krytycznie, dobiera różne konteksty do lektury, łączy wątki i tematy z różnych lektur, określa podobieństwa i różnice pod kątem określonego zagadnienia, np. systemu wartości uniwersalnych, podejmuje próbę eksperymentowania z lekturą (formułowania różnych hipotez interpretacyjnych), celowo analizuje relacje między formą i treścią tekstu, wiąże strukturę i wątki z ideą tekstu, respektuje intencje nadawcy, polemizując z nim, rozumie granice uzasadnionego przetwarzania tekstu w procesie odbioru i interpretacji, integruje różne doświadczenia kulturowe, oceniając je krytycznie, stosuje indywidualne rozwiązania i objaśnia ich cel, potrafi na różne sposoby wykorzystać algorytm działań interpretatora, dokonuje kryterialnej samooceny i oceny koleżeńskiej, często przyjmuje rolę lidera w grupie, wykonuje zadania samokształceniowe, korzystając z bibliotek innych niż szkolna, rekonstruuje własny rozwój w formie samooceny kryterialnej w obszarach: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne, ocenę koleżeńską uzasadnia kryteriami.

X. EWALUACJA PROGRAMU

1. Funkcja i model ewaluacji w programie

- 1.1. Ewaluacja programu pełni funkcję **rozwojową** i służy **oszacowaniu wartości** przypisanej działaniom na rzecz kształtowania **nastawienia na rozwój**⁸.
- 1.2. Nie jest mierzona efektywność programu w kontekście wyników nauczania.
- 1.3. Ewaluację **prowadzi polonista**, a **odbiorcami** raportu są: uczniowie, rodzice i pracodawcy.
- 1.4. Rozpoznawana jest **wartość instrumentalna** programu (Ornstein, Hunkins, 1998)
 - korzyści wyniesione przez uczniów, w tym sensie ewaluacja ma charakter **sumatywny** (*ex post*).
- 1.5. Obrano model **action resarch**, polegający na badaniu faz – od **planowania** przez **realizację** po **obserwację** i **refleksję** (Galant 2012), ponieważ umożliwia np. wielokrotne gromadzenie danych oraz modyfikowanie programu w trakcie realizacji (por. cechy ewaluacji formatywnej).

2. Wskazówki do projektu ewaluacji

- 2.1. Hipoteza: wdrożenie rozwiązań innowacyjnych zwiększyło liczbę uczniów o nastawieniu na rozwój i podniosło poziom podmiotowego społecznienia.
- 2.2. Kluczowe pytania: jaką rolę w kształtowaniu nastawienia na rozwój odegrały: metoda wiązki zaczepnej, krąg problemowy (*Nie*) *lubię główkować*, ocenianie sekwencji czynności jako jednego efektu uczenia się, jaką rolę w kształtowaniu podmiotowego społecznia odegrał model lektury relacyjnej.
- 2.3. Wskaźniki mierzonej wartości: deklaracje uczniów, działania uczniów (wykonane, planowane) na rzecz własnego rozwoju, postawy uczniów wobec własnego rozwoju – „na wejściu”, zmodyfikowane, „na wyjściu”, postawy uczniów wobec przyszłości (optymistyczna, pesymistyczna, określona w planie na przyszłość).
- 2.4. Prowadzenie lekcji metodą wiązki zaczepnej w różnych wariantach (uczeń: dobiera teksty, część tekstów dobiera sam, pracuje z wiązką, w grupie, na forum; teksty z wiązki są przedmiotem lektury wrazeniowej, aktualizującej; wiązka pełni funkcję zadania domowego itp.); prowadzenie lekcji z tekstami z kręgu (*Nie*) *lubię główkować* (metody jw.), tu także: arkusz obserwacji, umożliwiający porządkowanie danych i wskazanie tendencji (aktywność, zaangażowanie, typy i liczba wybieranych lektur).
- 2.5. Przetworzenie danych w rzetelną wiedzę, aby zmodyfikować działania dot. metakompetencji.

⁸ Taką samą rolę pełni eksperyment pedagogiczny, prowadzony i szacowany na podstawie obranej metodologii, w eksperymencie należy ocenić ekspanacyjną wartość wniosków.

3. Metody gromadzenia danych

3.1. **Triangulacja metod** zapewniająca wyższą jakość prowadzonych rozpoznań i ograniczająca błędy pomiaru.

3.2. **Metody ilościowe: elektroniczna ankieta** z pytaniami:

zamkniętymi z oceną, wyboru kilku odpowiedzi spośród podanych, wyboru określonej liczby odpowiedzi spośród podanych, wyboru jednej odpowiedzi spośród podanych, z rangowaniem gotowych odpowiedzi;

obserwacja na podstawie arkusza obserwacji, co wniesie do projektu aspekty formacyjne, **diagramy (diamentowy, analiza SWOT)**, np. czynników ułatwiających/utrudniających rozwój, priorytetów, **trójkąt punktów widzenia** (cele, oczekiwania własne, pracodawcy, szkoły), **ruchoma tarcza** (sortowanie, sytuacji, zachowań, badanie procesu motywacji – tarcza z dniami tygodnia); **róża wiatrów**; **termometr, tarcza strzelnicza**, np. na etapie działania oszacowanie, jaki odsetek uczniów uznaje, że teksty kultury służą rozwiązywaniu własnych problemów, jakie klasa ma preferencje czytelnicze, czy się zmieniają, **pozyskiwanie informacji zwrotnej** na określony temat, np. wykorzystanie czasu lekcji, przydatności tematyki, poziom motywacji własnej (karteczki z niedokończonym zdaniem **dziś z lekcji zabieram...** – rodzaj **kosza i walizki, mówiącej ściany, sznurek do bielizny** (identyfikacja celów, oczekiwań, podsumowanie pracy w półroczu), **rzeka** (wizualizacja własnych zmian), **sylwetka człowieka** (zmiany umysłowe, emocjonalne, witalne), **ręka** (oznaczenie mocnych stron), **koło życia**.

3.3. **Metody jakościowe** (interpersonalne):

wywiad pogłębiony (ustrukturyzowany, częściowo ustrukturyzowany); **analiza dokumentów** (zadań uczniowskich); **profil szkoły** (z udziałem pracodawców, rodziców, nauczycieli przedmiotów zawodowych), **list do przyjaciela (francuska poczta)**, **list do siebie** (mój zawód, plany – pisany we wrześniu, „wysłany” po roku), **„martwa natura”** (kolorowanie talerza), **drzewo** (kolorowe liście, konary ze słowami: piosenka, wiersz, obraz, atmosfera, moja motywacja); **karton celów/oczekiwań** (zgrupowane we wrześniu, uczniowie analizują po kilku miesiącach); **zabawy synektyczne** (jaką częścią samochodu jestem, jakim statkiem).

4. Opracowanie danych i raportowanie

4.1. Dane są opracowywane (objaśniane) w perspektywie humanistycznej, ponieważ badanie dotyczy postaw.

4.2. Wielkości uzyskiwane w badaniu społecznym nie są adekwatne, tzn. nie istnieje operacja ich liczenia, która odpowiadałaby arytmetycznej operacji dodawania, dlatego nie wolno metod jakościowych „przeliczać”.

4.3. Aby sporządzić czytelny raport, wyniki należy streścić (wskazać czytelne przedziaty: zadowolający, niezadowolający).

4.4. Do prezentacji raportu nauczyciel wykorzystuje slajdy z grafikami (wykresy w programie Excel).

5. Opracowanie rekomendacji:

- 5.1. wskazanie mocnych i słabych stron wdrożonych rozwiązań,
- 5.2. kontekstowa analiza przyczyn sukcesów i porażek,
- 5.3. plan modyfikacji: materiału nauczania, metod, oceniania pod kątem korzyści dla ucznia.

6. Ewaluacja osiągnięć uczniów ze SPE jest prowadzona za pomocą tej samej procedury i tego samego typu narzędzi, aby porównywać wyniki, przy czym pomiar dotyczy indywidualnego rozwoju ucznia. Wynika z analizy dokumentów, diagnozy potrzeb w celu opracowania indywidualnej ścieżki edukacyjnej w ramach przedmiotu oraz po uwzględnieniu wszystkich zajęć dodatkowych, w których uczeń uczestniczy poza lekcjami.

BIBLIOGRAFIA

- Archer M., *Człowieczeństwo: problem sprawstwa*, Kraków 2013.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.
- Bańka A., *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura Poznań NFDK, Poznań–Warszawa 2016.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, UMCS, Lublin 2006.
- Borgensztajn J., Karczewska-Gzik A., Milewska M., Witkowska E., Malinowski M., *Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć*, ORE, Warszawa 2019.
- Biedrzycki K., *Język polski w zasadniczych szkołach zawodowych*, [w:] Choińska-Mika J., Biedrzycki K., Karpiński M. (i inni), *Potrzeby nauczycieli szkół zawodowych w zakresie języka polskiego, matematyki, historii oraz przedmiotów przyrodniczych*, s. 5–19, IBE, Warszawa 2015.
- Both T., Ainscow M., *Przewodnik po edukacji włączającej rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, 2002, <http://www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simple-page/attachments/2012edukacjaawlaczajaca.pdf> [dostęp 26 maja 2019].
- Buehl D., *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa 2004.
- Chrzóstowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, WSiP, Warszawa 2000.
- Deleuze G., Guattari F., *Kłaczce*, „Colloquia Communia” 1988, nr 1–3.
- Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, red. K. Krakowiak, https://efs.men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/08/za16_wytyczne_wskazowki_standardy_adaptacji.pdf [dostęp 26 maja 2019].
- Dłużniewska A., Szubielska M., *Diagnoza-definicja-klasyfikacje-metody-narzędzia*, [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, 2017, https://www.researchgate.net/profile/Ewa_Domagata-Zysk/publication/327894506_Zasady_postepowania_diagnostycznego_w_badaniach_uczniow_ze_specjalnymi_potrebami_rozwojowymi_i_edukacyjnymi/links/5babd22745851574f7e960d6/Zasady-postepowania-diagnostycznego-w-badaniach-uczniow-ze-specjalnymi-potrebami-rozwojowymi-i-edukacyjnymi.pdf [dostęp 26 maja 2019].
- Dweck C., *Nowa psychologia sukcesu*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 2013.

- Fazlagić J., *Tworzenie programów nauczania – materiały do pobrania*, 2018, <https://www.ore.edu.pl/2018/07/tworzenie-programow-nauczania-materialy-do-pobrania/> [dostęp 5 marca 2019].
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, 1988.
- Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000.
- Edukacja włączająca*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca> [dostęp 20 maja 2019].
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć*, 2011, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1544/Ewa%20Filipiak%20Z%20Wygotskim%20i%20Brunerem%20w%20tle%20s%20c5%82ownik%20pojec%20kluczowych.pdf?sequence=1> [dostęp 4 lutego 2019].
- Fish S., *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, Universitas, Kraków 2002.
- Frąckiewicz A., *Raport – Uwarunkowania decyzji zawodowych i edukacyjnych oraz postawy wobec rynku pracy uczniów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych w województwie zachodniopomorskim*, 2017, <https://www.wup.pl/pl/dla-instytucji/zachodniopomorskie-observatorium-ryнку-pracy/aktualnosci/raport-uwarunkowania-decyzji-zawodowych-i-edukacyjnych-oraz-postawy-wobec-r/> [dostęp 18 marca 2019].
- Galant A., *Ewaluacja programu nauczania*, ORE, Warszawa 2012.
- Gębka-Suska A., Suska Cz., *Zeszyt ćwiczeń*, ORE, Warszawa 2017.
- Hinc S., *Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2009, nr 3, s. 9–23.
- Janus-Sitarz A., *Uważność i żarliwość lektury a nowa humanistyka*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/issue/view/997> [dostęp 10 kwietnia 2019].
- Kolańczyk A., *Samo się nie myśli. Afekt w procesach poznawczych*, Sopot Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2014.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Program w rękach nauczyciela czy nauczyciel w rękach programu*, [w:] Dereń A., Tersa J., Sadoń-Osowiecka T., *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową. Ku nowym odczytaniom dokumentów i praktyk szkolnych*, CIE, Kartuzy 2010.
- Kowalski M., *Cykle pokoleniowe w czasie i przestrzeni*, „Przegląd Geograficzny” 2016, nr 4, s. 489–510.
- Kupiński K., *Paula Ricoeura metoda interpretacji*, „Edukacja Humanistyczna” 2017, nr 2, s. 69–84.
- Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Universitas, Kraków 2010.

- Lewicka-Zelent A., Chemicz D., *Zaspokajanie potrzeb i respektowanie praw uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w ogólnodostępnej szkole podstawowej*, 2018, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/pdf/_raport_z_badania_zaspokajania_potreb_i_respektowania_praw_uczniow_ze_specjalnymi_potrebami_edukacyjnymi_spe.pdf [dostęp 26 maja 2019].
- Lewowicki T., *Humanistyka i pedagogika (uwagi wstępne)*, [w:] Lewowicki T., *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, „Impuls” 2004.
- Markiewicz H., *Polifonia, dialogiczność i dialektyka: bachtinowska teoria powieści*, „Pamiętnik Literacki” 1985, nr 2, s. 83–98.
- Michułka D., Gregorowicz Ł., *Czytanie pamięci – doświadczenie – emocje. Narracje literackie dla młodego czytelnika – teoria i praktyka odbioru („Rutka” Joanny Fabickiej)*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/issue/view/997> [dostęp 10 kwietnia 2019].
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, UMCS, Lublin 1999.
- Niemierko B., *Ocenianie naturalne umiejętności praktycznych*, [w:] B. Niemierko, K.M. Szmigiel, *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, s. 25–36, Grupa Tomami, PTDE, Kraków 2017.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1995.
- Ornstein A., Hunkins F., *Program szkolny: założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998.
- Perkowska-Klejman A., *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwanie pojęć, modeli i metod*, 2018, https://alocus.ceo.org.pl/sites/alocus.ceo.org.pl/files//perkowska-klejman_a.pdf [dostęp 7 marca 2019].
- Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej*, 2014, https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [dostęp 26 maja 2019].
- Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Puzynina J., *Problemy wartościowania w języku i w tekście*, „Etnolingwistyka” 2004, nr 16, s. 179–189.
- Rybicka K., Plebański S., *Ocenianie naturalne w kontekście refleksji i spostrzeżeń poeksperymentalnych*, [w:] Niemierko B., Szmigiel K.M., *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, s. 152–163, Grupa Tomami, PTDE, Kraków 2017.
- Szlendak T., *Kultura nadmiaru – w czasach niedomiaru*, „Kultura Współczesna” 2013, nr 1, s. 7–26.
- Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005.
- Wendland M., *Konstruktywizm komunikacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2011.
- Wragg E., *Trzy wymiary programu*, WSiP, Warszawa 1999.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 2, PWN, Warszawa 1973.

Ewa Nowel, dr nauk humanistycznych, nauczyciel dyplomowany, nauczyciel akademicki, trener oświaty, redaguje „Język Polski w Szkole Ponadpodstawowej”, wybrane artykuły *Kto i jak buduje polonistykę szkolną*, w: „Uczenie się i egzamin w oczach uczniów”, *Baśń jako lektura szkolna na III i IV etapie kształcenia*, w: „Baśń we współczesnej kulturze”, *Edukacja literacka i jej pomiar – o „wyuczonej bezradności” polonistów*, w: „Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia”.