



Z NIEMIECKIM
W DROGĘ

ANNA KENTNOWSKA
I RAFAŁ OTRĘBA

PROGRAM NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO dla II etapu edukacyjnego

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 – Elżbieta Witkowska

Recenzja merytoryczna – dr Danuta Koper

Agnieszka Szawan-Paras

Katarzyna Szczepkowska-Szczęśniak

Agnieszka Ratajczak-Mucharska

Redakcja językowa i korekta – Altix

Projekt graficzny i projekt okładki – Altix

Skład i redakcja techniczna – Altix

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. Wstęp – ogólna charakterystyka programu	4
II. Podstawy teoretyczno-naukowe programu	7
III. Cele kształcenia – wymagania ogólne i szczegółowe.....	10
IV. Treści nauczania – wymagania szczegółowe	13
V. Program nauczania a podmiotowość ucznia	26
V.1. Okresy rozwojowe dzieci.....	26
V.2. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....	30
VI. Warunki i sposoby realizacji kształcenia.....	38
VII. Formy pracy, metody i techniki nauczania.....	40
VII.2. Formy pracy.....	40
VII.2. Metody i techniki nauczania	41
VIII. Ocenianie osiągnięć uczniów	52
IX. Ewaluacja programu	56
X. Literatura	59

I. WSTĘP – OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PROGRAMU

Rozporządzenie 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 (Dz. U. z 2017r., poz. 356, ze zm.) określa sprawne komunikowanie się w języku obcym jako nadrzędną umiejętność w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej. Prezentowany program opiera się na podstawie programowej w wariantcie: **II.1.** (język niemiecki nauczany jako pierwszy – kontynuacja z klas I-III) dla uczniów klas IV-VIII szkoły podstawowej. Pierwszy język obcy jest nauczany od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Uczeń rozpoczynający drugi etap edukacyjny ma możliwość kontynuacji nauki języka obcego nowożytnego. W związku z tym uczniowie powinni uczyć się go w grupie osób reprezentujących zbliżony poziom umiejętności językowych. Rolą nauczyciela będzie więc określenie i wykorzystanie wiedzy i umiejętności uczniów zdobytych na I etapie edukacyjnym. W szkole podstawowej w cyklu nauczania od IV do VIII klasy przeznaczono na naukę języka obcego nowożytnego w wariantcie **II.1.** 15 godzin w całym cyklu nauczania, odpowiednio po trzy godziny tygodniowo w klasie IV, V, VI, VII i VIII.¹, co daje łącznie około 480 godzin zajęć z języka niemieckiego. Należy zaznaczyć, że nauka na II etapie edukacyjnym oznacza kontynuowanie tematyki I etapu edukacyjnego oraz zakłada poszerzenie materiału o nowe treści. Oznacza to dostosowanie do rozwoju uczniów, ich potrzeb oraz możliwości w miarę dorastania uczniów oraz poszerzenia kręgu ich zainteresowań.

Prezentowany program odnosi się zapisów Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ), opracowanym przez Radę Europy. Powiązanie poszczególnych wariantów podstawy programowej z tym dokumentem pozwala na orientacyjną ocenę poziomu biegłości językowej, której oczekuje się na zakończenie danego etapu edukacyjnego. System ESOKJ opiera się o sześciostopniowy zakres biegłości językowej za pomocą następujących oznaczeń: poziom podstawowy (A1-A2), poziom samodzielności (B1-B2) oraz poziom biegłości językowej (C1-C2). Rozwijanie sprawności językowych na poszczególnych poziomach dotyczy następujących działań językowych (Coste i in. 2001:24):

- rozumienie tekstów słuchanych i czytanych (działania receptywne),
- reagowanie na wypowiedzi w mowie i piśmie (działania interakcyjne),

¹ Załączniki 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2017r, poz. 703 ze zm.).

- tworzenie wypowiedzi mówionych i pisanych (działania produktywne),
- przetwarzanie wypowiedzi (działania mediacyjne).

Przekładając zapisy ESOKJ na realizację podstawy programowej w wariantcie **II.1.** zakłada się, że po zrealizowaniu przedstawionego programu przeciętny uczeń osiągnie poziom biegłości językowej A2+ (B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi). Oznacza to, zgodnie z ESOKJ, że uczeń kończący klasę VIII:

- rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych mu spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. (poziom B1),
- potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe (poziom A2),
- potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego (poziom A2). (Coste i in. Ibidem: 33).

Ważnym elementem programu jest odwołanie się do idei kompetencji kluczowych, czyli tych, których każdy człowiek potrzebuje między innymi do samorealizacji i rozwoju osobistego, zrównoważonego stylu życia czy też życia w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa. Ich włączenie w praktykę edukacyjną wynika z faktu zmian w otoczeniu edukacyjnym szkoły i wyzwaniami globalnymi, w szczególności mających swoje źródła w potrzebach rynku pracy oraz funkcjonowaniu gospodarki opartej o wiedzę. Składowymi każdej kompetencji są:

- wiedza, czyli fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie, które pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie,
- umiejętności, czyli możliwości i zdolności realizacji określonych procesów wraz z korzystaniem z istniejącej wiedzy do osiągnięcia określonych wyników,
- postawy, czyli gotowość i skłonność do działania lub reagowania na osoby, sytuacje lub idee.

Istotą kompetencji kluczowych jest ich ponadprzedmiotowość, co oznacza, że nauczyciel języka obcego, w takim samym stopniu jak nauczyciele innych przedmiotów, jest odpowiedzialny za ich rozwijanie. Należy także zauważyć, że kompetencje kluczowe przenikają się wzajemnie i są współzależne, dlatego traktuje się je łącznie. Włączenie w procesy lekcyjne problematyki kompetencji kluczowych jest także wyrazem nowoczesnego podejścia do procesów uczenia (się) i nauczania. Następujące kompetencje, zgodnie z zaleceniem Rady Europy z 2018 roku, określane zostały jako kluczowe:

- w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- wielojęzyczności,

- matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- cyfrowe,
- osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- obywatelskie,
- w zakresie przedsiębiorczości,
- w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Elementami każdej z nich są następujące umiejętności: krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, pracy zespołowej, komunikacyjne i negocjacyjne, analityczne, kreatywności, międzykulturowe. Odwołanie się do koncepcji kompetencji kluczowych równocześnie pomaga w realizacji idei uczenia się przez całe życie, której wdrażanie ułatwić mają powyższe umiejętności (Zalecenie Rady..., 2018).

II. PODSTAWY TEORETYCZNO-NAUKOWE PROGRAMU

Prezentowane w programie rozwiązania opierają się głównie na postulatach konstruktywizmu, teorii pedagogicznej, która legła u podstaw twórców podstawy programowej z 2017 r. Głównym konstruktorem wszelkiej wiedzy jest mózg ludzki, który jest systemem samotworzącym oraz autonomicznym pod względem działania. Zakłada się, że uczący się jest również pewnym systemem autonomicznym, który poznawanie świata odnosi do wiedzy posiadanej oraz zdobywanego w procesie uczenia się doświadczenia. Podążając dalej tym tokiem myślenia uczenie się staje się aktywnym procesem konstruowania lub odkrywania wiedzy, która angażuje nie tylko intelekt, lecz cały organizm uczącego się. To z kolei stanowi wyzwanie dla nauczyciela, który uwzględniać powinien w procesie dydaktycznym różnorodne czynniki, mające na ten proces wpływ (emocje, uczucia, kultura, środowisko itd.). Kierowanie się w nauczaniu zasadami konstruktywizmu oznacza więc (Walat 2010:34), że:

- uczenie się to poszukiwanie znaczenia, dlatego zaczyna się od znanych uczniom treści – które ułatwiają uczniowi skonstruować ich znaczenie,
- znaczenie wymaga zrozumienia zarówno całości, jak i części – proces uczenia się musi dotyczyć pojęć podstawowych, a nie izolowanych faktów,
- nauczyciel powinien zrozumieć „modele mentalne” ucznia (uczniów), aby wspomagać ich w poznawaniu świata zgodnie z modelami, którymi się posługują,
- cele nauczania koncentrują się na konstruowaniu własnych znaczeń (indywidualnych – subiektywnych), a nie uczeniu się na pamięć.

Nauczyciel więc, w myśl teorii konstruktywizmu, nie jest w stanie przekazać uczniowi gotowej wiedzy, lecz wyłącznie celowe działania, aktywność oraz kreatywność uczniów pozwolą im na odniesienie sukcesu w przyswajaniu języka. Dlatego istotne będzie tworzenie uczącym się właściwych warunków do świadomego uczenia się, rozumianego między innymi jako krytyczne myślenie, zdolność do refleksji nad przebiegiem procesu dydaktycznego oraz jego wynikami, czy wreszcie umożliwienie uczniom samodzielnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów (Chojnacka-Gärtner 2009: 68). Wspomniane wcześniej tworzenie uczącym się warunków do świadomego uczenia się możliwe jest dzięki włączeniu w edukację myślenia o wspieraniu ucznia, gdyż – zgodnie z koncepcją kognitywizmu – efekty procesu nauczania zależą od czterech czynników:

- predyspozycje ucznia (w tym jego kompetencje opanowane we wcześniejszych okresach rozwoju),
- sposób strukturyzowania sytuacji i materiału uczenia się przez nauczyciela i stopień ich dopasowania do aktualnych możliwości ucznia,
- sekwencje prezentowania materiału uczenia się, uwzględniające specyficzne cechy ucznia, – naturę i tempo udzielania informacji zwrotnych oraz system wzmocnień stosowany przez nauczyciela (Filipiak 2011: 77).

Wsparcie ucznia przez nauczyciela powinno być poprzedzone gruntowną znajomością przez nauczyciela zasad nauczania przyjaznego mózgowi, czyli neurodydaktyki. W tej koncepcji istotne staje się poznanie zasad funkcjonowania ludzkiego mózgu oraz zaprojektowanie procesu nauczania z wykorzystaniem wiedzy o tych zasadach. Nie do przecenienia będzie tworzenie przez nauczyciela sytuacji, w których uczeń będzie miał możliwość emocjonalnego przeżycia, które powoduje doznanie uczucia radości oraz sukcesu. Emocjonalny stosunek do nauki powoduje także, że znalezione rozwiązania danych problemów przez uczniów długo zachowują się w pamięci. Pamiętać należy także, że uczeń powinien doznawać podczas lekcji jak najwięcej możliwości stymulowania rozwoju mózgu. Taki charakter mogą mieć, zaprezentowane w programie, różne formy pracy zespołowej (Petlak 2012: 63) oraz zróżnicowane metody aktywizujące, które wpierają mózg i rozwijają jego funkcje.

Twórcy programu zakładają, że wszelkie zadania dydaktyczne, rozumiane jako „każde celowe działania, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie bądź zrealizować dążenie” (ESOKJ 2003: 21), będą oparte na różnorodnych aktywnościach; w klasach IV-VI istotne staną się: rozwój grupy, klasy, szkoły, podczas gdy w klasach VII-VIII aktywności uczniów będą kierowane na wychodzenie poza mury szkolne, aby możliwe było wzmocnienie kompetencji społecznej oraz inicjatywności i przedsiębiorczości. Ponadto zakłada się, że rozwijaniu kompetencji kluczowych (w szczególności społecznych, przedsiębiorczości, uczenia się) uczniów będą sprzyjały następujące założenia:

- uczniowie nie mogą działać w odosobnieniu, gdyż potrzebują siebie nawzajem, aby wykonać pomyślnie zadania,
- każdy uczeń jest odpowiedzialny za swój indywidualny wkład pracy oraz wynik całego zespołu,
- współpraca jest wartością, która uczy tolerancji oraz wzajemnego zrozumienia,
- elastyczne formy pracy na zajęciach mają na celu ułatwianie zachowań komunikacyjnych oraz uczyć współpracy.

Postulowana przez autorów programu autonomia ucznia będzie zależna od wielu zmiennych. Istotnym czynnikiem stanie się postawa nauczyciela, który kierując procesami uczenia (się) uczniów jest w stanie pozostawić im obszary, o których sami będą decydować. Potencjalne możliwości w tym zakresie mogą dotyczyć przykładowo:

- konkretnych zadań i ćwiczeń do rozwiązywania,
- wyboru tematów do dyskusji,
- szukania alternatywnych źródeł materiałów,
- sposobów rozwiązywania zadań,
- form współpracy z innymi uczniami,
- terminu wykonania i form prezentacji zadania domowego,

- kolejności podejmowania działań i ich intensywność,
- form sprawdzania opanowania materiału,
- sposobów oceny opanowania materiału,
- strategii uczenia się konkretnego zagadnienia (Gałązka 2017: 9).

Autentyczne rozwijanie autonomii uczniowskiej będzie odbywało się w warunkach, w których uczeń będzie mógł popełniać błędy. To podejście wynika z założenia, że ich uświadamianie pozwala konstruować nowe strategie myślenia. Wpływa także na budowanie relacji nauczyciel-uczeń opartej na zaufaniu i poczuciu sukcesu.

III. CELE KSZTAŁCENIA – WYMAGANIA OGÓLNE I SZCZEGÓŁOWE

Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. Istotne przy tym jest zapewnienie przez szkołę bezpiecznych warunków oraz przyjaznej atmosfery do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Cele kształcenia ogólnego w szkole podstawowej przewidziane zostały do realizacji przez wszystkich nauczycieli, niezależnie od nauczanego przedmiotu. Należą do nich:

- wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
- wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
- formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
- rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;
- rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
- ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
- rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
- wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
- wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;
- wszechstronny rozwój osobowościowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;
- kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
- zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy;
- ukierunkowanie ucznia ku wartościom.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą:

- sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
- sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;

- poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
- kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
- rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
- praca w zespole i społeczna aktywność;
- aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju.

Analizując zapisy podstawy programowej w zakresie ogólnych celów kształcenia oraz oczekiwanych umiejętności uczniów należy zauważyć wyraźne nawiązanie do idei kompetencji kluczowych, przedstawionych w części wstępnej programu. Podkreśleniu wymaga także ogromna rola nauczania języków obcych w szkole podstawowej, gdyż sprawne komunikowanie się w językach obcych nowożytnych jest uznawane za jedną z najistotniejszych umiejętności rozwijanych w tym typie szkoły. Podstawa programowa wyznacza cele kształcenia – wymagania ogólne w nauczaniu języka obcego nowożytnego w pięciu obszarach:

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

Powyższe obszary odnoszą się do wcześniej przedstawionych zasad ESOKJ. Zgodnie z terminologią ESOKJ należy mówić o działaniach językowych, które są rodzajem aktywności językowej realizowanej zarówno w mowie, jak i w piśmie. Środki językowe w tej koncepcji traktuje się jako element wiedzy, pozostałe, dotychczas stosowane sprawności językowe (słuchanie, pisanie, czytanie, mówienie), zostały zintegrowane i poszerzone o inne elementy:

- wiedzę – znajomość środków językowych w zakresie określonych tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych,
- recepcję – rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- produkcję – tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- interakcję – reagowanie językowe w formie ustnej i pisemnej,
- mediację – przetwarzanie wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej.

Zakłada się, zgodnie z założeniami ESOKJ, że uczeń kończący szkołę podstawową i realizujący wariant podstawy programowej II. 1 osiągnie poziom A2+, a w zakresie rozumienia wypowiedzi poziom B1.

IV. TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

Prezentowane w programie treści nauczania stanowią podstawę planowania przez nauczycieli procesu dydaktycznego na lekcjach języka niemieckiego. Treści nauczania zawarte w podstawie programowej podzielono na dwa elementy (**językowy** i **pozajęzykowy**), realizowane niezależnie od siebie w procesie nauczania. Takie ujęcie powoduje, że nauczyciel podczas planowania jednostki lekcyjnej uwzględnia kształtowanie obu elementów łącznie. Na pierwszy z elementów – **językowy** – składa się: 14 obszarów tematycznych, funkcje komunikacyjne oraz zagadnienia gramatyczne. Kształtowanie kompetencji językowych ucznia w zakresie elementu językowego zależne będzie od wielu czynników, do których zaliczyć należy między innymi:

- liczbę godzin nauczania języka niemieckiego,
- stopień opanowania języka przez uczniów na wcześniejszym etapie kształcenia,
- materiały dydaktyczne stosowane na zajęciach (podręcznik i/lub materiały dodatkowe samodzielnie tworzone przez nauczyciela, jak również wykorzystane z innych źródeł),
- wymagania egzaminacyjne zawarte w *Informatorze o egzaminie ósmoklasisty z języka niemieckiego od roku szkolnego 2018/2019*.

Każdy wariant podstawy programowej kształcenia ogólnego skonstruowany jest w taki sam sposób, a kluczowe dla poszczególnych wariantów są określenia zawarte w opisie poszczególnych wymagań ogólnych i szczegółowych (bardzo podstawowy, podstawowy; bardzo proste, proste itd.). Dotyczy to przede wszystkim wymagania 1. (znajomość środków językowych). W wymaganiu tym w poszczególnych wariantach podstawy programowej kształcenia ogólnego powtarzane są przykładowe zakresy tematyczne w ramach jednego z kilkunastu tematów ogólnych, co w sposób jednoznaczny wskazuje na konieczność stopniowego rozbudowywania zasobu i poprawności środków językowych w ramach danego tematu. Konieczna z tego względu jest znajomość przez nauczyciela podstawy programowej kształcenia w wariantach dla I etapu edukacyjnego w celu trafnej i rzetelnej diagnozy osiągnięć edukacyjnych uczniów na początku nauki w klasie IV.

Drugi element realizowanych treści nauczania – **pozajęzykowy** – powiązany jest z elementami nauczania w zakresie kulturoznawstwa oraz krajoznawstwa. Ten obszar działań nauczycieli jest kształcony w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych, wpisując się równocześnie w obszar zainteresowań problematyką kompetencji kluczowych w edukacji. Z tego względu jest przyswajany nie tylko podczas zajęć języka niemieckiego.

Zaproponowany układ treści w zakresie *tematyki* jest adekwatny do potrzeb uczniów realizujących wariant podstawy programowej II.1. Na tym poziomie, przy realizacji wskazanych tematów, oczekuje się od ucznia posługiwania się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), które umożliwią realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie opisanych poniżej 14 zakresów tematycznych. Treści nauczania (wymagania szczegółowe) z podstawy programowej w prezentowanej koncepcji rozłożone zostały na lata nauki w klasach IV-VIII.

Zgodnie z zasadą spiralności treści autorzy zadbali o to, aby kształcenie treści i umiejętności uczniów bazowało na wcześniej zdobytej wiedzy i doświadczeniach. J. S. Bruner twierdzi bowiem, że postrzeganie programu kształcenie w układzie spiralnym powinno rozpocząć się od intuicyjnego przedstawienia danej dziedziny wiedzy i powrotu do niego cyklicznie, by zaprezentować je w sposób sformalizowany (Filipiak, *Ibidem* 2011: 95). To założenie powoduje, że uczniowie klas starszych szkoły podstawowej (VII-VIII) będą realizować niejednokrotnie materiał nauczania w obszarze podobnej tematyki, co w klasach młodszych (IV-VI), lecz używając bogatszego repertuaru środków językowych. Jednocześnie zróżnicowanie w obrębie tematów będzie zależne od wieku i zainteresowań uczniów – w klasach starszych uczniowie będą zainteresowani w znacznie większym stopniu tematyką związaną np. z nauką i techniką czy życiem społecznym. Szczegółowe treści kształcenia obejmują następujące **zakresy tematyczne**:

- 1) człowiek (np. dane personalne, okresy życia, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania);
- 2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe);
- 3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne);
- 4) praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności i obowiązki, miejsce pracy, wybór zawodu);
- 5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy);
- 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, nawyki żywieniowe, lokale gastronomiczne);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, wymiana i zwrot towaru, promocje, korzystanie z usług);
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie);

- 9) kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);
- 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu);
- 11) zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);
- 12) nauka i technika (np. odkrycia naukowe, wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych);
- 13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenie i ochrona środowiska naturalnego);
- 14) życie społeczne (np. wydarzenia i zjawiska społeczne).

Nauczyciele uczący w jednym zespole klasowym powinni dążyć do tego, aby tematyka w zakresie obszaru językowego była integrowana z treściami innych przedmiotów. Uwzględniając podział programu nauczania na poszczególne lata należy uwzględnić także fakt, że kształcenie międzyprzedmiotowe (np. w zakresie korelacji języka niemieckiego i wiedzy o społeczeństwie) będzie możliwe dopiero w klasie VIII lub realizowane tylko w klasie IV (np. w zakresie korelacji języka niemieckiego i przyrody). Przykładowo w zakresie przedmiotu obowiązkowego biologia:

- w klasie VII realizuje się tematykę związaną z funkcjonowaniem układu nerwowego człowieka, a uczeń przedstawia sposoby radzenia sobie ze stresem, uzasadnia znaczenie snu w prawidłowym funkcjonowaniu układu nerwowego oraz przedstawia negatywny wpływ na funkcjonowanie układu nerwowego niektórych substancji psychoaktywnych: alkoholu, narkotyków, środków dopingujących, dopalaczy, nikotyny (w tym w e-papierosach) oraz nadużywania kofeiny i niektórych leków – w tym zakresie widoczna jest korelacja z zakresem tematycznym: *zdrowie*,
- w klasie VIII realizuje się tematykę dotyczącą zagrożeń różnorodności biologicznej; w czasie realizacji tej tematyki uczeń rozwija umiejętność analizy wpływu człowieka na różnorodność biologiczną oraz uzasadnia konieczność ochrony różnorodności biologicznej – w tym zakresie widoczna jest korelacja z zakresem tematycznym: *świat przyrody*.

Innym przykładem korelacji międzyprzedmiotowej może być realizowanie w klasach V–VI na lekcjach wychowania fizycznego treści związanych z omawianiem zasad aktywnego wypoczynku zgodnie z rekomendacjami aktywności fizycznej dla stosownego wieku ucznia – w tym zakresie widoczna jest korelacja z zakresami tematycznymi: *życie prywatne, zdrowie*.

Integracja treści międzyprzedmiotowych może wymagać także poszerzenia podstawy programowej o treści, które nie są w niej ujęte (przykładowo na lekcjach geografii będzie to problematyka przemian przemysłu w Niemczech jako rozszerzenie zakresu tematycznego: życie społeczne).

Warto nadmienić, że przedstawione powyżej przykłady mogą być z powodzeniem wykorzystane w przypadku pracy z uczniem zdolnym lub grupami, na które organ prowadzący przeznaczył dodatkowe godziny kształcenia w zakresie języka niemieckiego.

Rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych rozwijane jest na zajęciach z języka niemieckiego na tym etapie kształcenia następująco:

■ w zakresie wypowiedzi ustnych: *uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka. Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:*

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

Szczególną uwagę w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych należy poświęcić uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przypadku ucznia niedosłyszącego konieczne będzie na przykład modyfikowanie ćwiczeń w tym zakresie poprzez dodatkowe uproszczenia, przygotowywanie transkrypcji tekstów itd. W przypadku tej grupy uczniów można także zrezygnować z niektórych ćwiczeń dotyczących rozumienia tekstów słuchanych i zastąpić je ćwiczeniami dotyczącymi rozumienia tekstów pisanych, w szczególności w zakresie znajdowania w tekstach określonych informacji.

■ w zakresie wypowiedzi pisemnych: *uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie). Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:*

- 1) określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu;
- 2) określa intencje nadawcy/autora tekstu;
- 3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację);
- 4) znajduje w tekście określone informacje;
- 5) rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu;

- 6) układa informacje w określonym porządku;
- 7) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.

W przypadku uczniów niedowidzących odniesienie sukcesu w rozumieniu wypowiedzi pisemnych będzie wymagało od nauczyciela odpowiedniego dostosowania tekstów, np. zastosowanie odpowiedniej czcionki, umożliwienie korzystania z komputera itd.

Tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych rozwijane jest na lekcjach języka niemieckiego na tym etapie kształcenia następująco:

- w zakresie wypowiedzi ustnych: *uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne*. Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:
 - 1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
 - 2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
 - 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
 - 4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
 - 5) opisuje upodobania;
 - 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób;
 - 7) wyraża uczucia i emocje;
 - 8) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

W tym zakresie należy pamiętać o uczniach niedosłyszących oraz z problemami logopedycznymi; ważną rolę będzie miało stosowanie dodatkowych zachęt ze strony nauczyciela oraz nagradzanie wysiłku uczniów.

- w zakresie wypowiedzi pisemnych: *uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne* (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historyjkę, list prywatny, wpis na blogu). Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:
 - 1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
 - 2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
 - 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
 - 4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
 - 5) opisuje upodobania;
 - 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób;
 - 7) wyraża uczucia i emocje;
 - 8) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

W przypadku uczniów z dysgrafią i dysleksją należy pamiętać o stosowaniu jasnych, czytelnych kryteriów oceniania wypowiedzi pisemnej, z pominięciem walorów estetycznych pracy (w przypadku uczniów z dysgrafią) i/lub oceny poprawności ortograficznej/interpunkcyjnej.

Reagowanie językowe – kolejny obszar działań językowych (interakcyjny) – rozwijane jest na lekcjach języka niemieckiego na tym etapie kształcenia następująco:

- w zakresie reagowania ustnego: *uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach.*

Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:

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

- w zakresie reagowania pisanego: *uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, krótki list prywatny, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach.* Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:

- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
- 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);
- 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);
- 4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami;
- 5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
- 6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;

- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego;
- 9) prosi o radę i udziela rady;
- 10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;
- 12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- 13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, zdziwienie, nadzieję, obawę);
- 14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

Ostatni obszar działań językowych stanowi **przetwarzanie językowe** (działania mediacyjne); rozwijane jest na lekcjach języka niemieckiego na tym etapie kształcenia następująco:

- w zakresie reagowania ustnego lub pisemnego zakłada się, że uczeń:
 - 1) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
 - 2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;
 - 3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.

Zagadnienie gramatyczne w metodyce nauczania języka niemieckiego i ich rola w rozwijaniu kompetencji językowych uczniów jest przedmiotem wielu dyskusji praktyków i teoretyków. W prezentowanym programie zakłada się, że odpowiednia ilość materiału leksykalnego daje podbudowę do poszukiwania, a następnie formułowania reguł gramatycznych. W pierwszej fazie uczenia się języka istotniejsze więc jest stworzenie dla ucznia całej gamy środków językowych, które pozwolą im na realizację różnorodnych funkcji komunikacyjnych. Dla twórców programu ważne było oparcie się na zasadzie: *rozumieć i być zrozumianym*, niż formalna poprawność. Zgodnie z koncepcją metody komunikacyjnej zagadnienia gramatyczne są tylko pretekstem do poszerzania wiedzy w tym zakresie w konkretnym kontekście komunikacyjnym. Wybór przez nauczyciela odpowiednich zagadnień gramatycznych podyktowany będzie celem kształcenia. Treści w tym zakresie mogą wykraczać poza realizowaną podstawę programową, w zależności od celu, którym jest np. przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty. Ta sama uwaga dotyczy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przypadku ucznia zdolnego pewne elementy mogą być określone przez nauczyciela jako oczekiwane efekty nauki szkolnej i nieformalnej w domu.

Poniżej przedstawiono wykaz zagadnień gramatycznych uwzględniający oczekiwany poziom zaawansowania językowego uczniów – przedstawiona lista tożsama jest z wykazem opracowanym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną na potrzeby egzaminu ósmoklasisty (Informator... 2017: 15–19).

Rodzajnik: użycie rodzajnika nieokreślonego, np. Das ist ein Auto; użycie rodzajnika określonego, np. Das Auto ist rot; użycie rzeczownika bez rodzajnika, np. Ich habe Durst. Sie kommt aus Deutschland.

Rzeczownik: odmiana rzeczownika w liczbie pojedynczej i mnogiej, np. der Freund – des Freundes – dem Freund – den Freund; die Freunde – der Freunde – den Freunden – die Freunde; tworzenie liczby mnogiej, np. die Tage, die Väter, die Menschen, die Bilder, die Autos; rzeczowniki złożone, np. das Klassenzimmer, das Warmwasser; rzeczowniki zdrobniałe: -chen, -lein, np. das Häuschen, das Büchlein; rzeczowniki określające zawód i wykonawcę czynności, np. die Lehrerin, der Fahrer; rzeczowniki z przyrostkami, np. -heit (Kindheit), -keit (Möglichkeit), -schaft (Freundschaft), -tät (Universität), -ung (Zeitung); rzeczowniki tworzone od nazw miast, krajów i części świata, np. die Warschauerin, der Deutsche, der Europäer; rzeczowniki tworzone od bezokoliczników, np. das Essen, das Radfahren; rzeczowniki tworzone od przymiotników, imiesłówów i liczebników, np. das Kleine, der Reisende, der Zweite; odmiana imion własnych, np. Peters Hund, Claudias Buch; rzeczownik po określeniu miary i wagi, np. ein Kilo Kartoffeln, ein Liter Wasser; reakcja najczęściej używanych rzeczowników, np. Antwort auf.

Zaimek: zaimki osobowe, np. ich, mir, mich; zaimek nieosobowy es; zaimek zwrotny sich; zaimki dzierżawcze, np. mein, sein, unser, Ihr; zaimki wskazujące, np. dieser, jener; zaimki pytające i słówka pytające, np. wer, was, wann, welcher, was für ein, warum, wo, wohin, woher; zaimki nieokreślone, np. alle, einige, etwas, jeder, jemand, man; zaimki względne, np. der, welcher; zaimek wzajemny einander .

Przymiotnik: przymiotnik jako orzecznik, np. Das Fahrrad ist modern; przymiotnik jako przydawka: z rodzajnikiem określonym, np. das kleine Kind, die neuen Autos, z rodzajnikiem nieokreślonym, zaimkiem dzierżawczym i z przeczeniem kein, np. ein großer Hund, meine liebe Schwester, keine schwierigen Aufgaben, bez rodzajnika, np. frisches Brot, kluge Schüler; po liczebnikach i zaimkach liczebnych, np. vier kleine Katzen, alle guten Autos, viele nette Lehrer; regularne i nieregularne stopniowanie przymiotnika, np. klein – kleiner – am kleinsten, der/die/das kleinste, gut – besser – am besten, der/die/das beste; przymiotniki utworzone od nazw miast, krajów i części świata, np. Berliner Bahnhof, deutsch, amerikanisch; przymiotniki z przedrostkiem un-, np. unglücklich, ungeduldig; reakcja najczęściej używanych przymiotników, np. zufrieden mit.

Liczebnik: liczebniki główne, np. zehn, einhundert; liczebniki porządkowe, np. der/die/das zehnte, der/die/das einhundertste; użycie liczebników w oznaczeniu miary i wagi, powierzchni i objętości, np. zwei Quadratmeter, sieben Kilo; liczebniki mnożne i nieokreślone, np. zweimal, viel.

Przysłówek: przysłówki zaimkowe wo-, da- w pytaniu i odpowiedzi, np. Worüber sprecht ihr? Wir sprechen darüber; regularne i nieregularne stopniowanie przysłówek, np. gern – lieber – am liebsten; przysłówki czasu i miejsca, np. heute, dort, hier, oben, unten.

Partykuła: np. sehr, besonders, viel, erst, sogar, immer, etwa, eben, ziemlich, aber, doch, denn, ja; Der Arzt ist sehr nett. Sie mag Erdkunde besonders gern. Mein Vater spielt ziemlich gut Gitarre. Du bist aber ein guter Fahrer!

Przyimek: przyimki z celownikiem, np. bei (bei meiner Oma), mit (mit dem Bus), seit (seit letztem Jahr); przyimki z biernikiem, np. für (für dich), ohne (ohne meine Eltern); przyimki z celownikiem lub biernikiem, np. an (Ich hänge das Bild an die Wand.), auf (Die Lampe steht auf dem Tisch.).

Czasownik: formy czasowe: Präsens, Futur I, Präteritum, Perfekt, np. Ich gehe in die Schule. Ich werde in die Schule gehen. Ich ging in die Schule. Ich bin in die Schule gegangen; czasowniki posiłkowe sein, haben, werden; czasowniki nieregularne ze zmianą samogłoski, np. helfen, lesen, schlafen; czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone, np. abfahren, bestellen; czasowniki zwrotne, np. sich waschen, sich freuen; czasowniki modalne w czasie Präsens i Präteritum: können, müssen, wollen, dürfen, sollen, mögen; czasownik lassen, np. Ich lasse mein Fahrrad reparieren; formy imiesłowowe czasownika Partizip II, np. gemacht, gekommen, gebracht; tryb rozkazujący, np. Gib mir das Buch!, Setzen Sie sich!, Macht die Tür zu!; bezokoliczniki z zu i bez zu, np. Er hat heute keine Lust, mit seinen Freunden auszugehen. Ich höre ihn singen; tryb przypuszczający: Konjunktiv II Präteritum, np. Andreas möchte mich heute besuchen. Ich hätte gerne eine Million Euro. Wenn ich einen Freund hätte, wäre ich glücklich; strona bierna określająca stan, np. Die Bibliothek ist geschlossen; reakcja najczęściej używanych czasowników, np. sprechen über, helfen bei.

Składnia: zdania pojedyncze: oznajmujące, np. Wir machen Hausaufgaben, pytające, np. Macht ihr Hausaufgaben? Was macht ihr?; rozkazujące, np. Macht Hausaufgaben!; szyk wyrazów: prosty, np. Peter geht am Sonntag schwimmen, przestawny, np. Am Sonntag geht Peter schwimmen, szyk zdania podrzędnie złożonego, np. Ich denke, dass unser Lehrer sehr nett ist; przeczenia nein, nicht, kein i ich miejsce w zdaniu, np. Er hat kein Geld. Geht ihr heute nicht zum Englischkurs? Nein, wir gehen nicht zum Kurs; zdania złożone współrzędnie ze spójnikami, np. aber,

denn, oder, und, sondern, deshalb, deswegen, sonst, also, trotzdem Normalerweise gehen wir spazieren, aber bei dem Regen bleiben wir zu Hause. Wir bleiben zu Hause, denn das Wetter ist heute schlecht. Monika kann gar nicht singen, trotzdem will sie Sängerin werden; zdania złożone współrzędnie bezspójnikowe, np. Die Sonne scheint, es ist warm; zdania złożone podrzędnie: zdania podmiotowe, np. Es gefällt mir nicht, dass du so wenig lernst, zdania dopełnieniowe, np. Er sagt, dass er keine Zeit hat. Ich weiß nicht, wo er wohnt. Ich muss meine Mutter fragen, ob ich ins Gebirge mitfahren darf, zdania okolicznikowe przyczyny, np. Sie kommt später, weil sie erst ihre Hausaufgaben machen muss, zdania warunkowe rzeczywiste, np. Wenn die Sonne scheint, gehen wir spazieren, zdania porównawcze, np. Der Film ist nicht so lustig, wie ich dachte. Das Buch ist besser, als ich dachte, zdania okolicznikowe czasu, np. Als ich noch zur Schule ging, ging ich oft ins Kino. Wenn das Mittagessen fertig ist, rufe ich euch, zdania okolicznikowe celu, np. Sie fahren an die Ostsee, um dort zu baden, zdanie przydawkowe, np. Der Junge, der dort steht, ist sehr traurig.

Obszar pozajęzykowy oprócz zawartych w scenariuszach lekcji z zakresu kulturoznawstwa i krajoznawstwa oraz realizacji kształcenia międzyprzedmiotowego stwarza także możliwość rozwijania kompetencji kluczowych. Zakłada się, że uczeń realizujący wariant II.1. podstawy programowej posiada:

1. podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego; [odniesienie do kompetencji wielojęzyczności, społecznej, obywatelskiej, w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej],
2. świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową; [odniesienie do kompetencji wielojęzyczności, społecznej, obywatelskiej, w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej].

Ponadto uczeń:

3. dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym); [odniesienie do kompetencji rozumienia i tworzenia informacji, osobistej, społecznej i w zakresie uczenia się],
4. współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych); [odniesienie do kompetencji osobistych, społecznych, obywatelskich, w zakresie przedsiębiorczości],
5. korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych; [odniesienie do kompetencji w zakresie wielojęzyczności, cyfrowej, w zakresie umiejętności uczenia się],

6. stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych); [odniesienie do kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, wielojęzyczności, w zakresie umiejętności uczenia się],
7. posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami); [odniesienie do kompetencji wielojęzyczności, społecznej, świadomości i ekspresji kulturalnej].

Przykładem korelacji międzyprzedmiotowej w przypadku treści pozajęzykowych jest porównanie zakresu tematycznego zajęć edukacyjnych z przedmiotu informatyka i odniesienie go do treści realizowanych podczas nauki języka niemieckiego. W klasach IV–VI na zajęciach edukacyjnych z przedmiotu informatyka uczeń nabywa umiejętności w zakresie rozumienia, analizowania i rozwiązywania problemów. W szczególności zakresem kształcenia objęte są umiejętności tworzenia i porządkowania w postaci sekwencji (liniowo) lub drzewa (nieliniowo) informacji, takich jak: obrazki i teksty ilustrujące wybrane sytuacje lub obiekty z uwzględnieniem ich cech charakterystycznych. Przykład ten pokazuje sposób podejścia do kształtowania kompetencji kluczowej *uczenie się*, co podczas lekcji języka niemieckiego oznaczać może między innymi wykorzystywanie technik samodzielnej pracy nad językiem – w tym przypadku będzie to tworzenie map myśli, mnemotechnik.

Obszar pozajęzykowy, na co zwracano uwagę wcześniej, stwarza możliwości uwzględniania różnych potrzeb edukacyjnych uczniów, a także poszerzenia podstawy programowej o treści poza nią wykraczające. W zakresie kształtowania u uczniów kompetencji cyfrowej kształtowana jest przykładowo umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji. Poszerzeniem podstawy programowej w tym zakresie może być włączenie w cykl lekcyjny aplikacji internetowych, które wspomagają proces uczenia się, szczególnie w kontekście samooceny i samodzielnej pracy nad językiem (np. *Babbel*, *Etutor*, *TinyCards*) lub wykorzystanie na zajęciach kodów QR. Stosowanie kodów QR jest uznawane w nauczaniu języków obcych za innowacyjne. Dzięki ich stosowaniu możliwe jest nauczanie uwzględniające TIK, eksplorowanie, badanie i dociekanie. Stosowanie takiej metody powoduje, że w tym samym czasie różni uczniowie otrzymują zadania o różnym poziomie zaawansowania, co spełnia zalecenie indywidualizacji procesu nauczania. Stosowanie aplikacji internetowych jest także istotne w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uczniowie nieśmiali, mający problemy z integracją, chętniej będą sięgali po aplikacje internetowe.

Kształcenie pozajęzykowe daje także możliwość rozwijania kompetencji kluczowych. Poniższe przykłady zastosowań praktycznych pokazują, że każdy nauczyciel rozwija u uczniów wszystkie kompetencje kluczowe, z różną intensywnością i zastosowaniem osiągnięć dydaktyk szczegółowych. Dlatego wydaje się istotnym nakreślenie ogólnych charakterystyk poszczególnych kompetencji kluczowych. Pominięto w charakterystykach kompetencję *w zakresie wielojęzyczności*, gdyż wszelkie aktywności przedstawione w programie służą jej rozwijaniu. Kompetencja *w zakresie rozumienia i tworzenia informacji* oznacza zdolność uczniów do identyfikacji, rozumienia, wyrażania, tworzenia oraz interpretacji pojęć i uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie. Jej rozwijanie w czasie nauki języka niemieckiego będzie wykorzystywane przez nauczyciela dźwięków, obrazów oraz różnorodnych materiałów cyfrowych. Docelowo rozwijanie tej kompetencji ma prowadzić do skutecznego komunikowania się i porozumiewania się z innymi osobami. Podczas zajęć języka obcego kształtuje się umiejętności argumentowania, wyciągania wniosków oraz logicznego myślenia jako składowe kompetencji matematycznych oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii. Interpretacja tabel, grafik, wykresów, statystyk korzystnie wpływają na rozwijanie tej kompetencji. Z kolei promocji krytycznego myślenia oraz pobudzeniu ciekawości poznawczej uczniów będą służyły wykorzystywane podczas zajęć z języka niemieckiego analizy tekstów obcojęzycznych, których problematyka dotyczyć będzie np. problemów środowiska naturalnego czy wpływu technologii i techniki na rozwój społeczny. Rozwijanie kolejnej kompetencji, *cyfrowej*, prócz opisanych powyżej możliwości, wiąże się z umiejętnością korzystania z różnych źródeł informacji. Ważna przy tym jest postawa uczniów związana z krytycznym i odpowiedzialnym korzystaniem z technologii cyfrowych oraz świadome jej wykorzystanie do celów uczenia się, pracy i życia w społeczeństwie. Kolejnym przykładem rozwijanie kompetencji cyfrowej jest rozbudzanie u uczniów pasji do współpracy z uczniami z zagranicy, poprzez np. pisanie blogów, wspólną korespondencję e-mail czy organizowanie przedsięwzięć o charakterze społecznym. Istotne w rozwijaniu *kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się* jest dokonywanie przez uczniów autorefleksji, podejmowanie zagadnień związanych ze skutecznym zarządzaniem czasem oraz informacjami. Na lekcjach języka niemieckiego nie może zabraknąć także miejsca na kształcenie umiejętności stawiania sobie celów, rozwijania motywacji wewnętrznej oraz udzielania informacji konstruktywnej informacji zwrotnej, na które zwraca się uwagę w scenariuszach lekcji. W zakresie rozwijania umiejętności uczenia się istotne będą (Stanowski 2017:13):

- zachęcanie uczniów do bycia ciekawym i otwartym,
- zachęcanie uczniów do refleksji nad własnym uczeniem się,
- pomoc uczniom w zrozumieniu tego, co jest ich celem w nauczaniu języka obcego,
- pomoc uczniom w rozwijaniu strategii uczenia się,

- pomoc uczniom w monitorowaniu własnego postępu w osiągnięciu celów związanych z nauką.

Kompetencja obywatelska wiąże się z tworzeniem podczas zajęć z języka niemieckiego warunków do uczestnictwa uczniów w działaniach na poziomie lokalnym, regionalnym (klasy młodsze IV-VI) oraz krajowym i międzynarodowym (klasy VII-VIII). Rekomenduje się w tym zakresie promowanie idei współpracy międzynarodowej oraz organizowanie działań we współpracy z partnerami z zagranicy. Wykorzystywanie takich form jak debata czy happening, szczególnie w klasach VII-VIII rozwija umiejętność wypowiadania się na tematy społeczne czy zasad zrównoważonego rozwoju. Dzięki wykorzystywaniu na zajęciach z języka niemieckiego różnych metod i technik pracy wspiera się kreatywność uczniów, ich krytyczne myślenie oraz rozwija umiejętność rozwiązywania problemów. Rozwijaniu kompetencji w *zakresie przedsiębiorczości* służyć będą także różnorodne ćwiczenia umiejętności prezentowania treści, negocjowania czy kierowania grupą. Innymi możliwościami rozwijania tej kompetencji jest przyjmowanie różnych ról społecznych poprzez pracę w grupie, organizację projektów klasowych bądź szkolnych, inicjowanie współpracy z innymi instytucjami. Inicjatywność uczniów będzie przejawiała się we wspólnym z nauczycielem planowaniu zajęć z języka niemieckiego w klasie szkolnej i poza nią oraz włączenie uczniów w aranżację przestrzeni edukacyjnej. W tym zakresie rekomendować można aktywne włączenie rodziców w życie szkoły. Rozwijaniu kompetencji w *zakresie przedsiębiorczości* służyć będą także warunki, w których uczeń samodzielnie poszukuje i zadaje nowe pytania – służyć temu mogą metody aktywizujące wykorzystywane podczas nauki języka niemieckiego. Duże możliwości rozwijania *kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej* wiążą się z kreatywnym wyrażaniem i komunikowaniem pomysłów za pomocą różnych rodzajów sztuki i innych form kultury. Nauczyciel języka niemieckiego powinien w związku z tym inicjować i zachęcać uczniów do udziału w przeglądach, festiwalach, konkursach poświęconych kulturze krajów niemieckiego obszaru językowego. Duże znaczenie w rozwijaniu tej kompetencji będzie miało prowadzenie zajęć z wykorzystaniem autentycznych materiałów audiowizualnych, fragmentów dzieł literackich, reprodukcji dzieł sztuki, filmów niemieckojęzycznych, co pozwoli na rozumienie wartości kultury w różnych kontekstach społecznych. Uczniowie na tym etapie edukacyjnym chętnie włączą się w przygotowywanie plakatów czy rekwizytów, które służą rozwojowi ich ekspresji słownej bądź artystycznej.

V. PROGRAM NAUCZANIA A PODMIOTOWOŚĆ UCZNIĄ

Teorie oparte o konstruktywizm akcentują uznanie ucznia za jednostkę w pełni autonomiczną. Podmiotowe funkcjonowanie uczniów w procesie edukacji oznacza, że przysługuje mu prawo do wewnętrznej niezależności oraz ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie (Okoń 1995: 181). W praktyce edukacyjnej uczeń postrzegany jako jednostka autonomiczna zdolny jest do dokonywania odkryć, ale z pomocą nauczyciela powinien mieć poczucie ich dokonywania. Stąd wszelkie działania nauczyciela powinny być kierowane na wzbudzanie ciekawości ucznia, jednocześnie wywoływać zwątpienie, zdziwienie czy nawet czasami bunt. Takie działania służą temu, aby uczeń był przekonany lub odczuwał, że (Popławska 2003: 26; Popławska 2007: 46):

- podejmuje różnorodną aktywność zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i potrzebami,
- współuczestniczy w miarę możliwości w doborze celów, treści, metod i form pracy na lekcji,
- jest osobą współkontrolującą i współoceniającą efekty własnej pracy oraz pracy kolegów,
- potrafi formułować i rozwiązywać problemy oraz posiada możliwość zgłaszania własnych inicjatyw i podejmowania decyzji,
- ma prawo wyboru partnerów relacji interpersonalnych.

Niezbędne do kształtowania podmiotowości ucznia jest zrozumienie przez nauczyciela charakterystyki etapu rozwojowego dziecka i zaproponowanie adekwatnych do odpowiedniego etapu rozwojowego rozwiązań pedagogicznych. Drugim warunkiem jest indywidualizacja pracy z uczniem, w szczególności w koncepcji edukacji włączającej.

V.1. Okresy rozwojowe dzieci

Drugi etap edukacyjny stanowi dla nauczyciela duże wyzwanie. Okres nauki w klasach IV–VIII to czas, w którym uczniowie rozpoczynają naukę będąc w okresie rozwojowym środkowego wieku szkolnego (8/9 – 11/12 lat), następnie przechodzą do wczesnej fazy dorastania (11/12 – 14/15 lat) i kończą szkołę podstawową, będąc na przedpolu późnej fazy dorastania (14/15 – 19/20 lat). Granice między etapami nie są sztywne, co powoduje, że nauczyciel powinien uważnie obserwować wszelkie symptomy zmian rozwojowych uczniów, a co za tym idzie indywidualizować z nim pracę. Wiedza na temat procesów rozwojowych dziecka na II etapie edukacyjnym powinna być wykorzystywana przez nauczycieli języków obcych do planowania, realizacji oraz oceny procesów edukacyjnych.

Diagnozie i zaplanowaniu procesów edukacyjnych z zakresu języka niemieckiego pomaga poznanie sylwetki ucznia klasy III, kończącego edukację na I etapie kształcenia. U dzieci na tym etapie rozwoju doskonale widać różnice indywidualne w umiejętnościach, także z zakresu nauki języka obcego. W zakresie sprawności słuchania i mówienia uczniowie „na wejściu” w klasie IV:

- słuchają prostych poleceń nauczyciela i właściwie na nie reagują,
- potrafią nazywać i opisać obiekty z najbliższego otoczenia,
- recytują wierszyki i rymowanki, śpiewają piosenki z repertuaru dziecięcego,
- słuchają opowiadanych przez nauczyciela historyjek, krótkich opowiadań i bajek wspieranych obrazkami, przedmiotami i gestami nauczyciela,
- słuchają prostych dialogów w nagraniach audio i video,
- rozróżniają znaczenia wyrazów o podobnym brzmieniu,
- rozpoznają i posługują się zwrotami stosowanymi na co dzień,
- zadają pytania i odpowiadają na pytania stosując wyuczone zwroty.

Sprawność pisania i czytania w języku obcym na tym etapie rozwoju przejawia się tym, że uczniowie:

- czytają wyrazy i proste zdania, dialogi w historyjkach obrazkowych,
- rozumieją krótkie, proste teksty,
- przepisują wyrazy i zdania,
- samodzielnie układają i zapisują proste zdanie,
- korzystają ze słowników obrazkowych,
- czytają książeczki i korzystają z multimediów (Skura i Lisiecki 2012: 17).

Pogłębiona diagnoza powyższych umiejętności uczniów umożliwi nauczycielowi skuteczne zaplanowanie procesu edukacyjnego i umożliwi dostosowanie programu do potrzeb indywidualnych ucznia bądź grupy.

Wyznaczniki dotyczące rozwoju dziecka „na wejściu”, czyli w środkowym wieku szkolnym, są następujące (opracowano na podstawie: Brzezińska 2014):

- Uczeń rozpoczynający naukę w klasie IV dysponuje umiejętnościami pisania i czytania ze zrozumieniem;
- rozwinięte jest u niego myślenie matematyczne oraz przyczynowo-skutkowe;
- rozumie zjawiska zachodzące w najbliższym otoczeniu;
- jest gotowy do rozwijania zdolności uczenia się; cechuje go ciekawość poznawcza, gotowość do poznawania strategii uczenia się i korzystania z nich;
- jest gotowy do wspólnego z rówieśnikami opracowywania określonych zagadnień;
- jest świadomy istnienia różnic w zakresie spostrzegania rzeczywistości przez ludzi i odnosi się do innych z szacunkiem.

Sylwetka ucznia kończącego klasę VI przedstawia się następująco:

- *w zakresie kompetencji poznawczych:* Uczeń potrafi analizować i przewidywać konsekwencje własnych działań oraz działań podejmowanych przez inne osoby; posiada zdolność dokonywania syntezy, abstrahowania oraz uogólniania; myślenie ma wymiar logiczny, dzięki czemu potrafi wykrywać zależności pomiędzy cechami czy elementami; Przejawia większą niż w klasach I–III samodzielność, sprawność w zakresie funkcjonowania poznawczego; cechuje go szybsze tempo pisania, czytania, liczenia, zapamiętywania, przetwarzania informacji, konstruowania wypowiedzi; posiada rozwiniętą w znacznym stopniu zdolność uczenia się; w sposób świadomy korzysta z poznawczych strategii uczenia się; jest przygotowany do podejmowania zadań w ramach nowych przedmiotów, wymagających większego zaangażowania w proces uczenia się; jest gotowy do realizowania zadań o wyższym stopniu trudności; jest zdolny do krytycznego osądu, odrzucania zależności pozornych lub błędnych; potrafi dokonywać coraz bardziej realistycznej samooceny.
- *w zakresie kompetencji społecznych:* Uczeń potrafi współpracować z rówieśnikami; z szacunkiem odnosi się do osób, z którymi podejmuje wspólne działania; jest lojalny wobec grupy, w której pracuje; potrafi komunikować własne potrzeby, argumenty w sposób akceptowany społecznie; cechuje go poczucie odpowiedzialności za podejmowane przedsięwzięcia; jest gotowy do pełnienia w zespole zarówno roli członka, jak i lidera; cechuje go adekwatne poczucie kompetencji i poczucie sprawstwa, podejmuje zadania, którym jest w stanie sprostać; charakteryzuje go umiejętność zwracania się po pomoc zarówno do rówieśników, jak i do nauczyciela i innych dorosłych; chętnie podejmuje się roli tutora i udziela rówieśnikom wsparcia w procesie uczenia się; jest przygotowany do podejmowania współpracy z większą liczbą nauczycieli, których cechują zróżnicowane wymagania, odmienny styl komunikowania, preferowanie różnorodnych form i metod pracy; chętnie podejmuje nowe zadania wymagające wchodzenia w nowe role społeczne, aktywnie uczestniczy w życiu zespołu klasowego oraz szkoły.
- *w zakresie kompetencji samoorganizacji:* Uczeń potrafi organizować dla siebie warunki do uczenia się; zna poznawcze strategie uczenia się i potrafi z nich korzystać; posiada zdolność oceniania własnych działań; jest świadomy własnych mocnych oraz słabszych stron; rozumie istotę cyfrowego systemu oceniania jako jedno ze źródeł informacji o własnych postępach w procesie uczenia się; towarzyszy mu odpowiedzialność za własne postępowanie; cechuje go samodyscyplina w zakresie respektowania norm szkolnych oraz norm zespołowych.

Zasoby, którymi dysponuje uczeń kończący klasę VI, są następujące: uczeń zastanawia się nad własnym procesem uczenia się; jest zatem gotowy do rozwijania umiejętności

korzystania ze strategii metapoznawczych; cechuje go gotowość do uczenia się dzięki wspólnemu z rówieśnikami rozwiązywaniu problemów; posiada podstawy do rozwijania myślenia projektowego; charakteryzuje go gotowość do wchodzenia w różnorodne role społeczne; stworzony fundament sprzyja rozwijaniu się u niego kompetencji kluczowych na coraz wyższym poziomie i we wzajemnym ze sobą powiązaniu.

Wyznaczniki dotyczące rozwoju dziecka rozpoczynającego naukę w klasie VII, we wczesnej fazie dorostania, są następujące (opracowano na podst.: Brzezińska 2014):

- Uczeń bardzo dobrze funkcjonuje w swoim naturalnym otoczeniu, jest aktywny, chętny do podejmowania działań;
- potrafi zbierać, porządkować i selekcjonować informacje;
- posiada wykształcone poczucie kompetencji;
- chce zajmować się czymś ważnym, podobnym do tego, co robią dorośli;
- każdą czynność chce opanować niemalże perfekcyjnie;
- jest spragniony pełnienia ról społecznych, które dadzą mu szansę na zdobycie uznania w oczach rówieśników i osób dorosłych;
- ma poczucie sprawstwa oraz odpowiedzialności za realizowane zadania;
- staje się stopniowo uczniem samosterownym, przechodzącym od działania ze wsparciem do działania samodzielnego;
- posiada wykształcone zdolności uczenia się i potrafi zastosować w tym celu efektywne strategie;
- potrafi pracować w zespole uczniowskim, umie uczyć się od swoich rówieśników.

Sylwetka ucznia kończącego klasę VIII przedstawia się następująco:

- *w zakresie kompetencji poznawczych:* Uczeń posiada umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów; potrafi rozwiązywać problem odnieść do znanych mu podobnych problemów, z którymi miał do czynienia wcześniej; potrafi stawiać i weryfikować hipotezy, poszukiwać alternatywnych rozwiązań; pojawiają się umiejętności w zakresie logiki dedukcyjnej.
- *w zakresie kompetencji społecznych:* Uczeń nabywa umiejętność podejmowania nowych ról społecznych oraz rozszerzania zakresu znanych mu już wcześniej; zdobywa społeczne kompetencje kluczowe oraz przygotowuje się do aktywnego życia w demokratycznym społeczeństwie.
- *w zakresie kompetencji samoorganizacji:* nauka w klasach starszych szkoły podstawowej to dla ucznia droga od pracy pod kierunkiem nauczycieli do samoregulacji; uczeń potrafi, dzięki stosowanej metodzie projektu, organizować własną pracę i planować ją w dłuższej perspektywie; potrafi samodzielnie stawiać pytania i identyfikować problemy, a także wyciągać wnioski z własnych ewentualnych niepowodzeń.

Zasoby, którymi dysponuje uczeń kończący naukę w klasie VIII, są następujące: Uczeń posiada umiejętność dostrzegania i formułowania problemów; ma rozwinięte myślenie naukowe; potrafi napotkany problem odnieść do podobnych, już mu znanych, przeprowadzić jego analizę, postawić oraz zweryfikować hipotezy; umie poszukać alternatywnych rozwiązań, jeżeli obrany sposób okaże się niewłaściwy; zna specyfikę pracy metodą projektów, rozwinął umiejętności w kierunku samoregulacji; uwzględnia perspektywę czasową, w niej samodzielnie planuje zadania, z których zobowiązuje się wywiązać; potrafi sam stawiać pytania i dochodzić do konkluzji, interpretując swoje ewentualne błędy i wyciągając z nich wnioski; posiada umiejętność podejmowania rozmaitych ról społecznych.

Zrozumienie przedstawionych powyżej uwarunkowań uczniów na różnych etapach rozwojowych będzie wiązało się także z wyznaczeniem różnych ról, które pełnić powinien nauczyciel. W środkowym wieku szkolnym nauczyciel pełnić będzie przede wszystkim rolę mediatora oraz facylitatora. Dla uczniów we wczesnej fazie dorastania nauczyciel powinien być przede wszystkim doradcą oraz przewodnikiem, dla uczniów kończących szkołę podstawową powinno akcentować się rolę nauczyciela jako tutora, trenera/coucha.

V.2. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Jak napisano wyżej, istotnym elementem upodmiotowienia ucznia jest indywidualizacja procesu kształcenia. Realizacja założeń edukacji włączającej w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych określona jest w rozporządzeniu 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* (Dz.U. 2017 poz. 1578 ze zm.). W szkole ogólnodostępnej są to najczęściej posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność – uczniowie niesłyszący, słabosłyszący, niewidomi, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, a kształcenie tych uczniów organizuje się w integracji z uczniami pełnosprawnymi w szkole. Ważnymi beneficjentami programu są uczniowie z niepełnosprawnością, dla których proponuje się odpowiednio dostosowane do ich potrzeb:

- rozwiązania programowe (np. dobieranie treści tak, aby nie przerastały ucznia, odpowiednia dydaktyzacja treści),

- rozwiązania metodyczne (np. metody i formy sprawdzania wiedzy, kryteria oceniania, metody, formy i środki dydaktyczne dostosowane do niepełnosprawności),
- rozwiązania organizacyjne (np. posadzenie ucznia z niepełnosprawnością wzroku w miejscu silnie oświetlonym lub zaciemnionym z oświetleniem punktowym).

Poniżej zaprezentowano przykłady rozwiązań dostosowanych do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (opracowano na podstawie: Dziubańska) oraz materiałów zamieszczonych w zakładce *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* na stronach internetowych Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie [dostęp: 10.06.2019]:

- **uczniowie z dysfunkcją słuchu** – w nauce języków obcych słabo słyszących i niesłyszających uczniów jednym z celów powinno być wyposażenie ucznia w umiejętność rozumienia i tworzenia wypowiedzi w aspekcie pragmatycznym. Pracę z uczniem z tej grupy ułatwią następujące zasady:
 - uczeń słabo słyszący lub niesłyszący powinien zajmować odpowiednie miejsce w klasie w pierwszej ławce w rzędzie od okna,
 - ławki powinny być ustawione tak, aby uczeń z uszkodzonym słuchem miał możliwość obserwacji zarówno twarzy nauczyciela, jak i pozostałych uczniów (ustawienie w podkowę, w literę L itp.),
 - źródło światła powinno znajdować się za uczniem, co sprawi, że twarz nauczyciela będzie odpowiednio oświetlona (umożliwi to odczytywanie mowy z ust),
 - w czasie, gdy nauczyciel omawia temat lub bezpośrednio zwraca się do ucznia, powinien być skierowany do niego twarzą, nie powinien przemieszczać się po klasie,
 - nauczyciel nie powinien jednocześnie pisać na tablicy i komentować zapisywanej treści,
 - należy pamiętać, że uczeń z uszkodzonym słuchem nie może jednocześnie przepisywać z tablicy i słuchać, dlatego też wskazana jest przerwa w prowadzeniu lekcji, aby umożliwić uczniowi przepisanie treści z tablicy,
 - podczas omawiania nowego tematu należy wypisać na tablicy słowa kluczowe,
 - częste używanie pomocy wizualnych (tablic, wykresów, rysunków itp.),
 - przygotowanie uczniowi planu pracy na piśmie lub umówienie się z innymi uczniami, że będą robili notatki z kopia i udostępniali je uczniowi,
 - aktywizowanie ucznia do rozmowy poprzez zadawanie prostych pytań, podtrzymywanie jego odpowiedzi przez dopowiadanie pojedynczych słów, umowne gesty, mimikę twarzy.

- **uczniowie z dysfunkcją wzroku** – nauczyciel, w zależności od stopnia niepełnosprawności ucznia w tym zakresie, powinien stosować się do poniższych zasad:
 - zaopatrzenie uczniów w odpowiednie pomoce optyczne i nieoptyczne poprawiające zdolność ich widzenia,
 - wyposażenie klasy w sprzęt elektroniczny ułatwiający pracę uczniowi niewidomemu lub słabowidzącemu,
 - zastosowanie właściwego oświetlenia ogólnego (niektórzy uczniowie słabo widzący mogą potrzebować dodatkowego oświetlenia na stanowisku pracy, np. lampa z regulowanym ramieniem, z regulowanym natężeniem światła i kloszem zapobiegającym oślepieniu),
 - zainstalowanie w oknach żaluzji, rolet czy zasłon,
 - zapewnienie kontrastów barwnych na stanowisku pracy ucznia dla umożliwienia lepszej orientacji (np. kolor blatu stolika powinien kontrastować z kolorami elementów występujących przy wykonywaniu różnych prac – można nakleić taśmę w kolorze kontrastowym lub przybić listwę na brzegach stolika), drzwi w kolorze kontrastowym w stosunku do ścian, a klamka w stosunku do drzwi, kontrastujące z tłem wyłączniki prądu, kolorowe elementy w łazience,
 - wprowadzenie oznaczeń na ciągach komunikacyjnych – uczniom słabo widzącym pomaga, gdy pierwszy i ostatni stopień schodów oznaczony jest kontrastowym kolorem (np. można przykleić żółty pasek), ważne jest również, by poręcze przy schodach były wygodne, a ich kolor kontrastował ze ścianami, na podłogach pomocne mogą się okazać tzw. szlaki komunikacyjne utworzone przy zastosowaniu innego rodzaju faktury czy innego koloru,
 - na dużych przeszklonych powierzchniach (np. drzwiach) na wysokości oczu nakleić lub namalować wyraźny element graficzny, stosować powiększone numery klas lekcyjnych i inne napisy (najlepiej umieszczone na poziomie wzroku),
 - zachowanie stałego porządku w otoczeniu ucznia (np. krzesła powinny być dosunięte do stolików, szuflady i drzwiczki szafek zamknięte), drzwi wejściowe albo zawsze zamknięte albo całkowicie otwarte, należy informować ucznia o każdej zmianie,
 - stworzenie warunków do uczenia się wielozmysłowego,
 - powstrzymanie się od krytykowania wobec klasy (Dziubańska Ibidem: 134–135).

Dla tej grupy uczniów pomocne w uczeniu się są: pogadanka, pokaz, werbalny opis przedmiotów lub zjawisk, dodatkowe słowne wyjaśnienie, metody polisensoryczne, opis, instruktaż, rysunek (kształcenia wyobraźni i orientacji).

- **uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją** – dla tej grupy uczniów rekomenduje się następujące zasady:
 - otoczenie powinno być dostosowane w taki sposób, aby uczeń mógł się samodzielnie poruszać, miał swobodny dostęp do szkolnej ławki i aby mógł przyjąć prawidłową pozycję siedzącą, zwłaszcza przez dłuższy czas, bez zmęczenia,
 - zmodyfikowanie i dostosowanie pomocy szkolnych, by uczeń mógł z nich w pełni korzystać, – umożliwianie uczniowi pełnej komunikacji (gdy np. dziecko jest niemówiące lub jego mowa jest znacznie zniekształcona),
 - częste wykorzystywanie środków informatycznych,
 - zachęcanie ucznia do podejmowania częstych interakcji społecznych i zawierania przyjaźni,
 - dawanie okazji do wykazywania się samodzielnością,
 - rozwijanie zainteresowań ucznia i umożliwienie mu zdobywania nowych doświadczeń,
 - wzmacnianie samooceny ucznia dzięki częstej, różnorodnie przekazywanej informacji zwrotnej,
 - unikanie krytykowania wobec klasy.

Uczeniu się uczniów z tej grupy sprzyjają następujące metody pracy: pokaz, demonstracja, aktywizujące metody i formy pracy, metody problemowe rozwijające umiejętność krytycznego myślenia, stymulacja polisensoryczna, metoda wpływu osobistego (wysuwanie sugestii, działanie przykładem osobistym), dodatkowe ćwiczenia utrwalające, metody plastyczne. Dla tych uczniów dostosować należy przestrzeń edukacyjną, poprzez m.in. dostosowane długopisy i inne przybory, dostosowane ławki, np. matą antypoślizgową, wizualne pomoce dydaktyczne, tablice interaktywne, lektury w wersji audio, sprzęt specjalistyczny, adekwatny do zaleceń zawartych w orzeczeniu i ustaleń z rodzicami ucznia.

- **uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim** – w tej grupie uczniów podczas nauki języka obcego występują problemy z zastosowaniem w praktyce słownictwa oraz wyuczonych reguł ortograficznych i gramatycznych, a także trudności w nauce na pamięć wierszy, piosenek, dialogów. Dostosowanie treści w tym zakresie dotyczy przede wszystkim ograniczenia materiału teoretycznego na rzecz doświadczenia jak największej ilości sytuacji komunikacyjnych w kontekście ich praktycznego zastosowania. Ważne jest również dostosowanie tempa pracy oraz wielozmysłowe poznawanie treści. Szczegółowe zasady mogą dotyczyć także następujących kwestii:
 - oprócz komunikacji werbalnej warto stosować: znaki graficzne i manualne, gesty, obrazy i zdjęcia, które wspomagają nazywanie, komentowanie działań i poleceń realizowanych podczas lekcji,

- dobór treści o mniejszym stopniu trudności, dzielenie omawianego materiału na mniejsze porcje,
- pozostawianie więcej czasu na utrwalenie materiału, tworzenie okazji do wolniejszego tempa pracy na lekcji,
- formułowanie poleceń w prostszej formie, unikanie trudnych lub abstrakcyjnych pojęć,
- odwoływanie się do konkretnego przykładu, unikanie pytań problemowych, przekrojowych,
- przygotowywanie odrębnych kart pracy, instrukcji itp.
- projektowanie zadań domowych w takiej liczbie oraz formie, aby uczeń był w stanie wykonać je samodzielnie,
- ocenianie pozytywne, bazujące na sukcesach i drobnych osiągnięciach ucznia, niekrytykowanie ucznia wobec klasy.

W tej grupie uczniów sprawdzają się: metoda praktycznego działania (doświadczenie, umożliwianie uczenia się metodą prób i błędów, różne formy ekspresji plastycznej), umożliwianie wyboru przez ucznia zadań do wykonania, inscenizacje i techniki dramowe, pokaz, opis i pogadanka (związane z konkretem), stymulacja polisensoryczna, metoda wpływu osobistego (wysuwanie sugestii, działanie przykładem osobistym, wyrażanie aprobaty i dezaprobaty). Środki dydaktyczne wspomagające uczenie się tych uczniów to: wizualne pomoce dydaktyczne, ilustracje, szablony, plansze, tablice, fotografie, mapy, pomoce multimedialne (rzutnik, tablica interaktywna).

- **uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera** – punktem wspólnym dla bardzo zróżnicowanej grupy osób z zespołem Aspergera jest występowanie zaburzeń w zakresie komunikacji społecznej, wzorców zachowań, a także nadmierne przywiązanie do stałości, sztywność oraz schematyczność w działaniu. Osoby z zespołem Aspergera uczą się o świecie, ale nie tego, jak w nim funkcjonować. Uczniowie tacy mają największą trudność z wykorzystaniem posiadanej wiedzy i umiejętności w zmieniających się warunkach, a przede wszystkim w sytuacjach społecznych. Ze względu na wspomniane zróżnicowanie w przedstawionym programie zawarto ogólne zasady postępowania z tą grupą uczniów (więcej w: Cybulska, Dryjańska 2016). Nauczyciel pracujący na lekcjach z uczniami z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, powinien stosować się do następujących zasad:
 - dostosowanie do indywidualnych potrzeb ucznia miejsca nauki i proces nauczania,
 - pomaganiu uczniowi w nabywaniu umiejętności w zakresie „funkcji wykonawczych”, takich jak umiejętności organizacyjne i umiejętności uczenia się,

- stosowanie modeli edukacji opartej na doświadczeniu,
- informacje słowne należy poprzeć tekstem pisanym albo obrazem, ilustracją, filmem,
- przedstawianie nowych pojęć lub materiału abstrakcyjnego w sposób możliwie najbardziej konkretny,
- należy wykorzystać kreatywnie zainteresowania ucznia, jeżeli to możliwe, należy łączyć nowe zagadnienia z zainteresowaniami ucznia,
- należy chwalić i nagradzać ucznia, pochwały, nagradzanie, pozytywną więź z dzieckiem,
- należy wdrażać i oczekiwać od ucznia przestrzegania zasad panujących w szkole,
- wspierać i umożliwiać uczniowi kontakty społeczne,
- w ocenianiu należy oddzielać te obszary, w których trudności wynikają z zaburzeń.

Dla uczniów z zespołem Aspergera nauczyciel języka obcego często przystosowuje sprawdziany zgodnie z potrzebami ucznia oraz warunkami określonymi w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W tym zakresie najczęściej stosuje się następujące zasady:

- zmniejszenie do 3 liczby zadań na stronie (ze względu na trudności w wyodrębnianiu informacji,
- zastosowanie większej czcionki i zachowanie odstępu między liniami,
- używanie rysunków pomocniczych,
- zaznaczanie na kolorowo, podkreślanie lub wytłuszczenie najważniejszych partii polecenia, – zapewnienie ustrukturyzowanego miejsca na brudnopis,
- dzielenie zadań na etapy (Sozańska 2018: 34).

■ **uczniowie z dysleksją lub zagrożeni dysleksją** stanowią znaczną część szkolnej populacji. Wskazane jest, aby w tej grupie uczniów nauczyciel stosował następujące zasady:

- unikanie głośnego czytania przed całą klasą, wskazywanie wybranych fragmentów do opracowania w domu,
- preferowanie sprawdzianów w formie testów,
- dawanie więcej czasu na czytanie tekstów, poleceń, również podczas sprawdzianów,
- częste sprawdzanie zeszytów szkolnych ucznia, ustalenie sposobu poprawy błędów, czuwanie nad ich poprawą,
- nieomawianie wobec całej klasy błędów popełnianych przez ucznia,
- w przypadku trudności w redagowaniu wypowiedzi pisemnych przekazywanie wskazówek dotyczących tworzenia schematów pracy przez ucznia,

- pomaganie w doborze argumentów, odpowiednich wyrażen i zwrotów w pracach pisemnych i wypowiedziach ustnych,
 - dawanie więcej czasu na prace pisemne, upewnianie się, czy uczeń skończył notatkę z lekcji, a w razie potrzeby – skracanie długości notatki lub dostarczanie mu wydruku lub kserokopii notatki; w razie potrzeby pozwalanie na wykonywanie prac na komputerze,
 - w przypadku trudności z odczytaniem pracy – odpytywanie ustnie,
 - nie powinno się wymagać przepisywania dłuższych tekstów z tablicy, uzupełniania ćwiczeń z lukami oraz ćwiczeń na szybkość pisania,
 - należy wykorzystywać możliwości metody polisensorycznej (np. kolory do oznaczania poszczególnych części mowy) (Sozańska Ibidem 2018: 15–16).
- **uczniowie szczególnie uzdolnieni** – wysokie oceny szkolne nie mogą być traktowane jako jedyny lub głównym wyznacznik uzdolnień uczniowskich. W praktyce szkolnej nauczyciel często spotka się z uczniem, dla którego ocena szkolna nie jest czynnikiem motywującym ani ważnym, a uzdolnienia ucznia znajdują swoją realizację w niezauważanych lub niewspieranym przez szkołę dziedzinach. Wśród cech osobowościowych takich uczniów najczęściej wskazuje się: uczciwość, stabilność emocjonalną, realną ocenę swoich możliwości, umiejętność wnikliwej obserwacji rzeczywistości, dobrą pamięć, poczucie humoru, myślenie plastyczne, analityczne, logiczne, abstrakcyjne, samowiedzę i metawiedzę na temat procesów myślenia, bogatą wyobraźnię, spostrzegawczość, otwartość na nowości. Są to uczniowie o dużym potencjale twórczym i silnej woli, którym nierzadko towarzyszy nonkonformizm, objawiający się kwestionowaniem istniejącego porządku, nieuleganiu naciskom i autorytetom. Pracowitości, energii, wytrzymałości i samodyscyplinie towarzyszy często perfekcjonizm. W tej grupie uczniów należy także wyróżnić uczniów „podwójnie wyjątkowych”. Ta specyficzna populacja uczniów pojawi się wtedy, gdy nauczyciel dostrzega pewne sprzeczności w funkcjonowaniu ucznia, wskazujące na obecność deficytów rozwojowych, takie jak:
- ponadprzeciętny zasób słownictwa i problemy z wymową podstawowych wyrazów,
 - wysoko rozwinięta ekspresja werbalna i słabo rozwinięty, nieczytelny charakter pisma,
 - wysublimowane poczucie humoru i trudności w angażowaniu się w interakcje z innymi uczniami,
 - nadpobudliwość ruchowa i jednocześnie całkowite pochłonięcie jednym zagadnieniem lub twórczym wyzwaniem,
 - myślenie w sposób abstrakcyjny, znajdowanie rozwiązań złożonych problemów, jednocześnie niechęć do uczenia się na pamięć,
 - niska samoocena, pomimo odnoszonych sukcesów (Cybis i in. 2013: 13).

- Elementem zdolności językowych są zdolności do nauki języków obcych, o których mogą świadczyć: szybkie przyswajanie nowego słownictwa i gramatyki, łatwość konstruowania wypowiedzi w obcym języku czy rozumienie idiomów i wypowiedzi obcojęzycznych. W przypadku uczniów szczególnie uzdolnionych nauczyciel indywidualizuje pracę, stosując się do następujących zasad:
 - stosowanie różnorodnych metod pracy, unikanie metod podających,
 - w czasie lekcji umożliwianie pracy indywidualnej, zespołowej, grupowej, należy unikać w nadmiernym wymiarze pracy zbiorowej,
 - warto przypisywać uczniowi zdolnemu funkcję asystenta nauczyciela lub tutora w relacjach rówieśniczych (szczególnie w klasach VII i VIII),
 - nauczyciel i uczeń zdolny oraz jego opiekunowie powinni wspólnie wypracować program rozwoju zdolności biorąc wspólnie odpowiedzialność za jego realizację,
 - podczas oceniania nauczyciel powinien zachęcać ucznia do samooceny (w zakresie przyjętych celów jednostkowych) i samodoskonalenia,
 - budowanie autorytetu nauczyciela powinno odbywać się na drodze wspólnego z uczniem dochodzenia do wiedzy, korzystania z różnych źródeł informacji, krytycznej oceny treści,
 - umożliwianie uczniowi, w porozumieniu z jego rodzicami oraz z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, dostępu do diagnoz z wykorzystaniem specjalistycznych narzędzi w celu zaplanowania skutecznych, adekwatnych do jego potrzeb i możliwości, metod i form pracy wspomagających rozwój uzdolnień,
 - promowanie osiągnięć ucznia w środowisku szkolnym i pozaszkolnym – poszukiwanie przestrzeni do prezentacji wytworów jego talentu oraz osób dostarczających mu specjalistycznych, profesjonalnych recenzji,
 - dostarczanie uczniowi informacji o skutecznych sposobach uczenia się oraz prowadzenie z nim rozmów o metodach sprzyjających jego indywidualnym preferencjom,
 - wsparcie procesu samokształcenia ucznia oraz wykorzystywanie efektów jego samokształcenia w pracy z klasą (np. organizowanie lekcji lub fragmentów lekcji, kiedy uczeń zachęci, zaprezentuje ciekawostki dotyczące wybranego zagadnienia itp.).

VI. WARUNKI I SPOSOBY REALIZACJI KSZTAŁCENIA

Organizując naukę pod względem czasu należy mieć na uwadze możliwości organizacji zajęć w rytmie lekcyjnym (45 minut). Lekcje języka obcego powinny być organizowane w grupach oddziałowych oraz, jeśli wynika to z możliwości organizacyjnych szkoły, międzyoddziałowych. To drugie rozwiązanie pozwala szkołom na bardziej efektywne tworzenie grup o podobnym stopniu zaawansowania językowego. Elementem podziału uczniów na grupy ze względu na stopień zaawansowania znajomości języka powinna być dokładna diagnoza umiejętności „na wejściu”, której elementy przedstawione zostały w rozdziale V.1. Jednym z elementów wpływających na efektywność procesu nauczania jest aranżacja przestrzeni sali lekcyjnej. Często ten element określany jest mianem „ukrytego programu dydaktycznego” lub nazywa się go „trzecim pedagogiem” (Poradnik aranżacji..., : 5). Odpowiednio przygotowana sala lekcyjna, zgodnie z założeniami neurodydaktyki, będzie miała znaczący wpływ na stworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się uczniów. Należy więc rekomendować sale lekcyjne, w których:

- możliwa jest personalizacja przestrzeni (uczniowie mają możliwość partycypacji w aranżacji przestrzeni klasy),
- pomoce dydaktyczne są dostosowane do aktualnych potrzeb uczących się (np. aktualne projekty, gazetki tematyczne, pomoce dydaktyczne wykonane przez uczniów),
- tworzy się nieformalne miejsca pracy (np. kącik spokojnej nauki, miejsce dla uczniów, którzy uczą się siedząc na podłodze, dywanie itp.).

Aranżacja sali lekcyjnej wiąże się z faktem bodźcowania, które jest możliwe na wiele sposobów. Aranżując salę lekcyjną należy pamiętać o tym, aby uczniowie otrzymywali bodźce w różnorodnych postaciach (dźwięk, kolor, kształt, dotyk) w celu włączenia w proces nauczania różnych zmysłów (poprzez nagrania, obrazki, fotografie, plakaty, wideo, zabawki, przyniesione do klasy przedmioty). Rekomenduje się eksponowanie w sali lekcyjnej wytworów uczniów, takich jak plakaty, kolaże, gdyż ułatwi to zapamiętywanie uczniom uczącym się wzrokowo. Warto pomyśleć poprzez dostarczanie nagrań o uczniach, którzy uczą się słuchowo, a włączenie gier planszowych, pićeczek, rekwizytów pozwoli z kolei na skuteczną naukę grupie uczniów, która uczy się poprzez ruch (Komorowska 2002: 47).

Ustawienie stolików w sali powinno sprzyjać pracy grupowej. Dlatego rekomenduje się ustawienie stolików w: *podkowę* (sprzyja koncentracji uczniów, wpływa na lepsze relacje w grupie), *krąg* (stwarza warunki do dobrej komunikacji w trakcie dyskusji i jej dynamiki, i pozwala lepiej obserwować uczniów) lub zastosowanie układu segmentowego, które polega na usadzeniu uczniów wokół stolików, tworząc w ten sposób ośrodki pracy zespołowej oraz indywidualnej. Dzięki temu

ostatniemu układowi integruje się także zespół klasowy i zwiększa się liczbę uczniów zaangażowanych w działania edukacyjne. Miejsca nieformalne nauki mogą sprzyjać efektywnej nauce, jeśli nauczyciel właściwie wykorzysta walory takiego miejsca.

Projektowaniu przestrzeni w sali lekcyjnej powinno towarzyszyć założenie, że z jednej strony należy zapobiegać wszelkim niewłaściwym zachowaniom uczniów, ale także uwzględniać fakt, że w klasie mogą znaleźć się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dlatego sala lekcyjna powinna gwarantować bezpieczeństwo i komfort uczniom na przykład mającym problem z poruszaniem się (wykorzystujących kule ortopedyczne, poruszających się na wózku inwalidzkim itd.); uczniom z wadami wzroku należy zapewnić specjalne oznaczenia progów, framug i schowków na pomoce dydaktyczne. Kolorystyka sali lekcyjne, elementy zdobnicze sali, a także gazetki nie mogą wywoływać u uczniów nadmiernego rozdrażnienia i prowadzić do „przebodźcowania”, co będzie istotne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wymagającymi harmonii, wyciszenia i ładu w przestrzeni. Ściany klasy mają umożliwić uczniom eksponowanie ich własnych wytworów, które są efektem procesu uczenia się. Szczególnie cenne będzie wykorzystywanie sugerowanych w programie mnemotechnik czy haków pamięciowych, które zgodnie z zasadami neurodydaktyki poprawiają skuteczność procesu uczenia się.

Uczenie się, jak wspomniano wyżej, zachodzi nie tylko w sali lekcyjnej. Nieformalne miejsca pracy (np. korytarz szkolny, boisko szkolne, ogródek przyszkolny, plac zabaw, centrum handlowe, centrum miasta) są pretekstem i inicjują do podejmowania i realizacji różnych funkcji językowych. W tych miejscach może dochodzić do spotkań uczniów, którzy pracują nad realizacją określonego zadania edukacyjnego; ale co ważniejsze mogą to być przestrzenie, które pozwalają na kształtowanie kompetencji kluczowych. Nawiązywanie kontaktów w grupie rówieśniczej, wchodzenie i wychodzenie z grupy, role grupowe sprzyjać będą w takich miejscach rozwijaniu kompetencji społecznej w zakresie uczenia, obywatelskich czy przedsiębiorczości, które z kolei wspierać będą kompetencję uczniów w zakresie wielojęzyczności. Ta ostatnia kompetencja będzie wspierana w salach lekcyjnych, które wyposażone zostaną w słowniki, ale nauczyciel promować będzie równocześnie wykorzystanie aplikacji internetowych i korzystanie ze słowników internetowych.

VII. FORMY PRACY, METODY I TECHNIKI NAUCZANIA

Wykorzystywane przez nauczyciela formy, metody i techniki pracy powinny służyć do tworzenia takich zadań językowych, które będą wskazówką dla ucznia do realizacji celów komunikacyjnych i dzięki którym uczniowie będą wiedzieli, jak przydatne jest nauczenie się języka obcego. Zadanie oraz sytuacje edukacyjne powinny sprzyjać poznawaniu i rozwijaniu wśród uczniów ich własnych zainteresowań oraz pasji. Wszystkie te działania powinny docelowo służyć rozwijaniu u uczniów świadomości znaczenia języków obcych w różnych dziedzinach życia społecznego, w kontaktach z rówieśnikami, rozwijaniu ich zainteresowań, ciągłego poszukiwania nowych wyzwań, zdobywania wiedzy i doświadczenia, co ma szczególne znaczenie na etapie szkoły podstawowej.

VII.2. Formy pracy

Nauczanie języka niemieckiego w prezentowanym programie odbywa się w różnych formach. *Praca z całą klasą* będzie miała miejsce w sytuacjach, kiedy nauczyciel prezentował będzie nowy materiał nauczania. Tę formę pracy rekomenduje się także podczas gier dydaktycznych, zabaw czy prezentacji wyników pracy grupowej (w klasach starszych szkoły podstawowej). W szczególności pracę z całą klasą może proponować uczeń (zdolny) lub w sytuacji szczegółowego opracowania wybranego tematu – taka forma dogodna będzie w momencie prezentacji przez niego treści kształcenia. *Praca indywidualna* pojawi się w procesie nauczania języka niemieckiego wtedy, gdy uczniowie będą poszukiwać informacji np. w tekście, podczas odczytywania teksów bądź też prezentacji pracy domowej. Pracy w *parach* i *grupach* na II etapie kształcenia powinna towarzyszyć refleksja nauczyciela, że uczniowie dopiero w starszych klasach szkoły podstawowej uczą się współpracy. Dlatego obserwacja gotowości poszczególnych uczniów do takiej formy pracy, połączona z empatią, jest na tym etapie kształcenia pożądana. Praca w parach i grupach wymaga odpowiedniego przygotowania językowego. Należy stosować się przy wdrażaniu tych form pracy do następujących zasad (Kleban 2015: 21–22):

- uczniowie powinni dysponować właściwymi środkami językowymi do wykonania zadania (np. zwroty, które będą przydatne, powinny zostać wypisane na tablicy lub zaznaczone w podręczniku),
- należy w sposób jasny przekazywać polecenia (na etapie wdrażania tych form mogą być podawane w języku polskim),
- na początku zadanie może wykonać na przykład uczeń zdolny wraz z nauczycielem jako wzorzec dla innych uczniów (tak zwana para otwarta), następnie uczniowie w parach zamkniętych wykonują zadanie,

- nauczyciel często powinien monitorować postępy uczniów w wykonywaniu zadań, aby uniknąć sytuacji ich realizacji w języku polskim,
- można zakomunikować uczniom, że efekty pracy będą prezentowane po ukończeniu zadania na forum klasy,
- należy pamiętać o pozytywnym wspieraniu uczniów na każdym etapie pracy w parach poprzez udzielanie wsparcia i pozytywnej informacji zwrotnej.

Planowanie pracy grupowej na II etapie edukacyjnym także wymaga starannego przygotowania. Ze względów praktycznych grupa nie powinna liczyć więcej niż 4–5 osób, gdyż praca w większych grupach powoduje bierność części uczniów. Można w fazie wdrażania uczniów do tej formy pracy przydzielić im role, np. organizatora pracy, osoby pilnującej, osoby prezentującej wytwór pracy grupowej itd. Szczególnie na początku II etapu edukacyjnego taki podział może być trudny do zaakceptowania przez uczniów, jednak wraz z kolejnymi doświadczeniami, jakie uczniowie zdobywają podczas pracy w grupie, wyzwala się w nich poczucie większej odpowiedzialności za własne działanie. Pracy w grupach będą sprzyjały zajęcia z wykorzystaniem metody *Lerninsel* (stacje uczenia się), projekty realizowane w szkole i poza nią, gry, zabawy oraz zadania problemowe.

Efektywne stosowanie różnych form pracy będzie także umożliwiało nauczycielowi włączenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w różne, najbardziej dla ich rozwoju optymalne, formy pracy. Odpowiednie formy pracy, a w konsekwencji metody i techniki nauczania sprzyjają także idei edukacji włączającej. Jej głównym celem jest wypracowanie przez nauczyciela strategii i rozwiązań edukacyjnych, które przynosić mają korzyści wszystkim uczniom. W tym zakresie istotne stanie się nauczanie oparte na współpracy z innymi, w przypadku klasy szkolnej uczniowie pomagają sobie wzajemnie przy efektywnie funkcjonującym systemie podziału na odpowiednie grupy. Inaczej wyglądał podział na grupy w klasie czwartej szkoły podstawowej, w której to nauczyciel będzie dokonywał wyboru, by praca każdej grupy była efektywna, a inaczej w siódmej czy ósmej klasie szkoły podstawowej, gdzie praca w grupach może nastąpić po wylosowaniu karteczek z odpowiednimi tematami, w zależności od treści lekcji. W tym kontekście istotna jest także systematyczna praca nauczyciela nad sprawnym zarządzaniem aktywnością uczniów podczas zajęć.

VII.2. Metody i techniki nauczania

Jednym z ważnych aspektów pracy ucznia na zajęciach lekcyjnych jest to, by uczeń wykonywał zadanie, które sprawi mu satysfakcję, nie zdając sobie sprawy, że w ten sposób uczy się, dokonuje wyboru i rozwiązuje problemy. Tak więc metody i techniki

pracy powinny być dobierane w taki sposób, by nie przekazywać uczniom gotowej wiedzy, lecz stworzyć im warunki do samodzielnego uczenia się. W nauczaniu języka obcego – obok rozwijania sprawności językowych takich jak: słuchanie, czytanie, pisanie, mówienie, istotnym czynnikiem jest tworzenie atmosfery „obcojęzyczności”, która z kolei umożliwia porozumiewanie się w języku obcym. Tworzenie takich sytuacji zależy od umiejętności i chęci nauczyciela, który znając uczniów i ich umiejętności językowe, artystyczne, zainteresowania, wie, jak mobilizować ich aktywność werbalną i wykorzystywać wszystkie umiejętności pozajęzykowe, niezbędne przy organizowaniu ciekawych przedsięwzięć.

W przywołanym kontekście każda z metod, która angażuje zmysły, emocje, wyobraźnię, będzie mogła być uznana za aktywizującą. Uczniowie z klas starszych szkoły podstawowej mogą sami tworzyć gry, dzięki czemu wspieramy ich rozwój kreatywności. Zaletą stosowania gier dydaktycznych w nauczaniu jest także sytuacja współzawodnictwa, która wyzwala pomysłowość, chęć mówienia, chęć otrzymania oceny. Rozwijamy wtedy wśród uczniów odpowiedzialność za poprawność wykonania zadania, zwracając uwagę na to, że ważny jest zbiorowy efekt pracy. Poprzez gry i zabawy uczniowie zdobywają poczucie własnej wartości i uczą się komunikacji. Jeśli są to młodsze grupy, nauczyciel sam proponuje im gry językowe takie jak: gra w karty (technika luki informacyjnej), układanie historyjek, gry leksykalne, np. bingo czy drabina. Nietypową metodą aktywizującą jest tworzenie przez uczniów dialogów z wykorzystaniem czatu. Zamiast zwykłego dialogu, uczniowie rozmawiają ze sobą na czacie. Rozwijamy wtedy komunikację, a narzędzie, którym się posługują, jest dla nich atrakcyjne. Planując wykorzystanie określonych metod nauczyciel powinien wybierać te, które w przyszłości będą przydatne uczniom na rynku pracy. Przykładem jest wykorzystanie aplikacji, dzięki którym po pobraniu kodów QR uczniowie mogą sami powtarzać nabytą wiedzę i umiejętności. Skuteczne metody powinny odwoływać się do doświadczeń uczniów, np. opowiadanie o ostatniej wycieczce klasowej, ostatnich urodzinach itd. Należy pamiętać o tym, że każda metoda może być realizowana jako aktywizująca bądź może nią nie być. Znaczącą rolę w tym zakresie posiada nauczyciel, którego rolą jest wywoływanie określonych reakcji uczniów – nauczyciel może je bowiem skutecznie wyzwolić bądź zablokować. Efektywne stosowanie tych metod jest możliwe przy spełnieniu podstawowego warunku komunikacji z drugim człowiekiem, czyli podążanie za nim, dostosowanie sił i środków do jego możliwości oraz potrzeb (Taraszkiewicz 1999: 85).

Jak wspomiano w rozdziale V.1., nauczyciel na II etapie edukacyjnym powinien dostosować metody kształcenia do potrzeb rozwojowych uczniów. Celowy dobór stosowanych przez niego metod kształcenia oznacza, że:

- w *środkowym wieku szkolnym* powinno stosować się model uczenia się oparty na współpracy, wykorzystując na przykład tutoring rówieśniczy oraz wdrażając uczniów do poznawania poznawczych strategii uczenia się,
- we *wczesnej fazie dorastania* priorytetem staje się model uczenia się problemowego, poprzez przygotowanie do pracy metodą projektów; w tym czasie uczniowie wdrażani są do metapoznawczych strategii uczenia się (planowanie, monitorowanie, realizacja i ocena własnych efektów uczenia się),
- w *późnej fazie dorastania* rekomendowanym modelem jest uczenie się wspierające własny rozwój ucznia, do czego wykorzystuje się dyskusję oraz wdraża się uczniów do stosowania strategii zarządzania zasobami (własnymi i otoczenia) (opracowano na podstawie: Brzezińska Ibidem 2014).

Przedstawione powyżej założenia dotyczące stosowanych metod zgodne są także z podejściem eklektycznym, które oznacza twórcze łączenie różnorodnych rozwiązań dydaktycznych, metod i technik nauczania, umożliwiając tym samym realizację i osiągnięcie celów uwzględniających potrzeby i możliwości uczniów. Bardzo dużą rolę w stosowaniu tej metody odgrywają recepcja oraz rozumienie języka. Dlatego istotne jest umożliwienie uczniowi najczęstszego kontaktu z językiem obcym, wykorzystując materiały autentyczne w ten sposób, aby w uczniu rozwinąć naturalną chęć i potrzebę ich przyswojenia i zrozumienia (Konderak 2017: 203).

Kształcenie językowe w podstawie programowej z zakresu języka obcego dotyczy opisanych wcześniej pięciu obszarów (znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi, przetwarzanie wypowiedzi). Rozwijaniu poszczególnych sprawności językowych (słuchanie, czytanie, pisanie, mówienie) służą konkretne *techniki*. Techniki z kolei przekładają się na określone czynności uczniów, które są pochodnymi różnych ćwiczeń, ich form, typów, stopnia trudności itd. Z tego względu autorzy programu prezentują techniki nauczania w podziale na poszczególne sprawności językowe. Dodatkowo omówiono także techniki, które pomogą w nauczaniu słownictwa, gramatyki, wymowy oraz pisania.

W zakresie rozwijania **sprawności rozumienia ze słuchu** zakłada się, że uczeń na II etapie edukacyjnym rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka. Należy zauważyć, że w podstawie programowej wymienione zostały przykładowe formy wypowiedzi, co nie wyklucza odnoszenia się do innych form, np. dialog, wywiad. Nauka rozumienia ze słuchu powinna odbywać się w warunkach maksymalnie zbliżonych do naturalnej komunikacji. Należy pamiętać, że uważne słuchanie będzie możliwe wtedy, gdy nauczyciel wyraźnie określi cel i powód słuchania. Ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu poprzedzone

powinno być ukierunkowaniem na dany temat, co pozwoli na późniejsze osiągnięcie sukcesu przez ucznia. W tym zakresie można przygotować obrazek ilustrujący główny temat, zaproponować pracę ze słowem kluczowym, objaśnić trudniejsze słownictwo bądź wykorzystać asocjogram. Pozwoli to na zmniejszenie poziomu frustracji uczniów, związanej z niezrozumieniem niektórych elementów językowych. Rekomendowane techniki pracy w momencie słuchania tekstów to:

- dopasowanie, dobieranie obrazka do wysłuchanego tekstu (szczególnie w klasach młodszych),
- układanie obrazków według treści tekstu,
- ustne dyktando – rysowanie według instrukcji słownej,
- uzupełnianie niekompletnego obrazka (Konderak 2015: 125–126),
- wyszukiwanie szczegółów, np. dat, nazw własnych,
- notowanie,
- samodzielne kończenie zdań.

Techniki, które stosuje się po usłyszeniu tekstu, mogą dotyczyć globalnego bądź szczegółowego rozumienia tekstu. W tym celu wykorzystać można następujące techniki:

- odpowiedź na pytania sprawdzające rozumienie tekstów słyszanych; dla uczniów młodszych można wesprzeć tę technikę pomocami wizualnymi, przedmiotami lub rekwizytami,
- oznaczenie prawdziwości zdań,
- notowanie słów z tekstu słuchanego i tworzenie na ich podstawie opowieści, wiersza itd.,
- odgrywanie ról,
- wyrażenie własnego zdania na temat poruszony w tekście (szczególnie dla uczniów klas VII i VIII).

W doborze tekstów do słuchania istotne będzie także włączenie uczniów, którzy zaproponować mogą materiały audio z Internetu, piosenek, których lubią słuchać. Zachętą do rozwijania sprawności rozumienia tekstów słuchanych może być zorganizowanie np. listy przebojów na określony temat. Nauczyciel może w zasobach sieci internetowej znaleźć wiele stron, które są zbiorem autentycznych tekstów rozwijających sprawność słuchania (np. Musik und Lieder für den Deutschunterricht – <http://bit.ly/GzSXJe>; <http://www.audio-lingua.eu>; <http://www.vorleser.net/kiju.php>) (Kleban Ibidem 2015:40). Niektóre z nich wsparte są materiałami graficznymi oraz transkrypcjami tekstów, co jest istotne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (słabo słyszący).

W przypadku **sprawności rozumienia tekstów pisanych** uczeń kończący szkołę podstawową powinien rozumieć proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile,

SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie). Różnicowanie tekstów prowadzi do wypracowania dużej ilości strategii, które pozwalają na rozwiązywanie określonych zadań. Należy pamiętać, że różnorodność zadań będzie czynnikiem decydującym w rozwijaniu omawianej sprawności. Proponowane przez nauczyciela zadania będą różniły się w zależności od tego, czy tekst będzie czytany w celu znalezienia w nim określonych informacji, odkrywania pewnych reguł gramatycznych, poznawania słownictwa bądź dla przyjemności (Janowska 2010: 567). Najczęściej stosowanymi strategiami czytania są strategie globalne, których celem jest określenie ogólnego sensu tekstu oraz szczegółowe, które polegają na wyszukiwaniu w nim określonych informacji. W zakresie przygotowania uczniów do czytania tekstów rekomenduje się następujące techniki:

- przedstawienie obrazka lub zdjęcia ilustrującego tematykę tekstu,
- zaprezentowanie kluczowych wyrażen zapewniających zrozumienie tekstu (Kleban Ibidem 2015:41),
- rozmowa na temat tytułu lub grafiki zamieszczonej w tekście,
- zebranie skojarzeń na podany temat.

W przypadku uczniów na II etapie edukacyjnym spośród wielu technik w czasie czytania i po czytaniu autorzy rekomendują następujące:

- wyszukiwanie w tekście i zaznaczanie w nim słów-kluczy,
- znalezienie głównej myśli tekstu/informacji szczegółowych,
- dopasowanie do fragmentów tekstu odpowiednich tytułów, napisów itd.,
- uzupełnianie informacji w tabeli,
- pisemne lub ustne streszczenia tekstu,
- wnioskowanie o treści tekstu z kontekstu, przewidywanie treści (dla uczniów klas VII i VIII),
- uzupełnianie zdań,
- udzielanie odpowiedzi na pytania,
- zadania zamknięte typu: prawda/fałsz, wielokrotnego wyboru.

Na tym etapie edukacyjnym rekomenduje się także zadania wsparte elementami graficznymi. O zrozumieniu tekstu przez uczniów świadczyć będzie pokolorowanie obrazka lub wskazanie obrazka prezentującego sytuację opisaną w tekście. Należy także pamiętać o tym, że dzieci spędzają wiele czasu przed ekranem (smartfonu, komputera). Można wykorzystać fakt, że grając w ulubioną grę muszą także czytać fragmenty tekstów, aby ją kontynuować. Wiele gier dla uczniów można znaleźć na stronach internetowych Goethe Institut www.goethe.de lub projektu Deutsch Wagen Tour: <http://www.deutsch-wagen-tour.pl>. (Kleban Ibidem 2015: 41).

W przypadku tekstów pisanych rekomenduje się odpowiednie przygotowanie ich dla potrzeb uczniów słabowidzących (np. powiększona czcionka, przygotowanie tekstów w formie komputerowej itd.).

W zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych zakłada się, że uczeń na zakończenie II etapu edukacyjnego będzie w stanie tworzyć krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne. Rozwijanie umiejętności mówienia powinno być w każdym przypadku poprzedzone refleksją nauczyciela nad tym, czy:

- istnieją tematy, do których większość uczniów w grupie potrafi się odnieść (np. muzyka, hobby, szkoła), gdyż w innym przypadku może dochodzić do izolacji lub wykluczenia uczniów,
- temat, na który uczniowie będą rozmawiać wymaga np. wyrażenia swojej opinii, argumentowania, a nie tylko powtarzania utartych, znanych większości uczniów zwrotów,
- uczniowie poradzą sobie z tematem zgodnie z ich możliwościami?

Taka refleksja jest istotna, gdyż mówienie jest najbardziej złożoną umiejętnością, która dodatkowo jest ściśle powiązana ze sprawnościami receptywnymi (słuchanie, czytanie). Rozwijanie sprawności mówienia wymaga stworzenia pozytywnej atmosfery oraz zaufania, gdyż uczniom potrzebne jest wsparcie ze strony nauczyciela oraz rówieśników. Zmodyfikowaniu powinny ulegać przedstawione poniżej techniki, w szczególności w stosunku do uczniów wycofanych, załęczonych, aby oszczędzić im kpin bądź wyśmiewania.

Ćwiczenia poprzedzające mówienie powinny aktywizować struktury leksykalno-gramatyczne.

Techniki, które rekomenduje się w celu rozwijania sprawności mówienia u uczniów na II etapie edukacyjnym, są następujące:

- luka informacyjna – oznacza to, że pomiędzy rozmówcami istnieje nierównowaga w zakresie informacji posiadanych przez obie strony; na przykład jedna osoba zna datę rozpoczęcia seansu filmowego, a druga chce się tego dowiedzieć,
- odgrywanie ról, np. rola bohatera bajki, opowiadania,
- streszczanie tekstu (szczególnie w przypadku uczniów uzdolnionych); modyfikacją tego zadania jest streszczanie tekstu przez całą grupę lub klasę. W takim przypadku jeden uczeń może wypowiedzieć tylko jedno zdanie streszczenia, które jest kontynuowane przez kolegę lub koleżankę (Kleban Ibidem 2015: 44).
- wypowiedź na podstawie materiałów autentycznych (np. karta dań, plan miasta itd.),
- układanie dialogów na podstawie materiału stymulującego,
- karty pracy z niedokończonymi zdaniami,

- przygotowywanie wywiadów,
- wypowiedź zgodnie z przygotowanym schematem, planem,
- streszczenie tekstu słuchanego lub pisanego,
- debata (polecana dla uczniów w klasach VII i VIII).

Poprawianie błędów uczniów w zakresie mówienia powinno odbywać się tak szybko, jak to tylko możliwe. Rozpocząć można od zwrócenia uwagi gestem i zachęcić ucznia do samodzielnej poprawy. Nauczyciel może także powtórzyć wypowiedź ucznia, akcentując błędną strukturę i pozostawić chwilę na korektę. Dopiero po wyczerpaniu tej możliwości można zasugerować inną, lepszą formę (Stanowski Ibidem 2017: 35–36). Pozytywne efekty przyniesie stosowanie na zajęciach zabaw rozwijających sprawność mówienia. Przykładowe zabawy rekomendowane dla uczniów na II etapie edukacyjnym (Kokocińska 2016: 33–36):

- **Zabawa w detektywa** – uczniowie pracują w parach, jedna osoba otrzymuje listę czynności, które ma pantomimicznie przedstawić; druga osoba jest detektywem, który ją śledzi. Detektyw dokładnie obserwuje i notuje wszystkie czynności. W fazie prezentacji detektywi opowiadają w czasie przeszłym, co robiła osoba śledzona.
- **6 krajów** – nauczyciel wypisuje na tablicy nazwy sześciu krajów. Prosi uczniów, żeby każdy sam ułożył je w kolejności od najbardziej do najmniej atrakcyjnego, gdyby mógł wyjechać gdzieś na 6 miesięcy, pracować i uczyć się. Następnie w parach uczniowie porównują swoje wybory, a nauczyciel zmienia perspektywę wyjazdu na dłuższy czas, np. 5 lat. Uczniowie w innych parach dyskutują o swoich wyborach.
- **Co wiesz o...?** – każdy uczeń otrzymuje jedno nazwisko znanej osoby i rusza z nią po klasie na zbieranie informacji, wypytując wszystkich, co wiedzą na jej temat: uczeń drążąc temat zbiera fakty, opinie, plotki. Na koniec uczniowie relacjonują to, co wiedzą o tej osobie.

Integralną część nauki języka obcego powinno stanowić **nauczanie wymowy**.

Istotne w nauczaniu wymowy jest zapewnienie poprawnych wzorców wymowy, dlatego w dołączonych do programu scenariuszach proponuje się wykorzystanie autentycznych materiałów audio-wizualnych. Ważne z punktu widzenia efektywności nauczania wymowy staną się takie elementy, jak: zwracanie uwagi na poprawne wymawianie poszczególnych dźwięków, słów oraz fraz zarówno ćwiczonych indywidualnie, jak i chóralnie. Powtarzanie określonych słów i fraz można uatrakcyjnić, zachęcając uczniów do powtarzania: na wesoło, na smutno, ze zdziwieniem, z rozczarowaniem itd. Rekomendować należy także głośne odczytywanie tekstów, zwracając uwagę na rytm, intonację oraz akcent. Elementem

nauczania wymowy będą także ćwiczenia do samodzielnej pracy domowej, co może być istotne w nauczaniu języka przez osoby nieśmiałe. Nauczaniu wymowy towarzyszą następujące techniki (Chłopek 2018: 218 i nast.):

- słuchanie autentycznych nagrań z udziałem rodzimych użytkowników języka,
- imitowanie,
- śpiewanie,
- powtarzanie indywidualne i chóralne usłyszanych słów, fraz, zdań,
- stukanie w stół lub klaskanie w rękę,
- wizualizacja melodii zdania,
- rymowanki i łamańce językowe,
- zaznaczanie usłyszanego słowa,
- tworzenie zdań z konkretnymi słowami, wyrażeniami.

W zakresie sprawności pisania uczeń kończący szkołę podstawową tworzyć powinien krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historyjkę, list prywatny, wpis na blogu). W czasach, gdy wysyłanie wiadomości tekstowych, wpisy na portalach społecznościowych, blogach, czy pisanie listów elektronicznych są powszechne, sprawność pisania zyskuje na znaczeniu. Rozwijanie tej sprawności nie może jednak ograniczać się do tworzenia lakonicznych wypowiedzi na zadany z góry kontekst sytuacyjny. W kontekście egzaminu ósmoklasisty można zauważyć, że uczniowie często są komunikatywni w tym zakresie, ale ich wypowiedzi są bardzo stereotypowe i zawierają znaczne ilości błędów leksykalnych i gramatycznych. Istotnym będzie przygotowywanie przez nauczyciela zadań, które pobudzają kreatywność uczniów. Początek II etapu edukacyjnego będzie raczej czasem, kiedy uczniowie będą rozwiązywać zadania w formach kontrolowanych przez nauczyciela, wsparte modelowaniem. Do tych celów należy stosować techniki uzupełnienia tekstu brakującymi fragmentami zdań. Uczniowie powinni także na tym etapie mieć możliwość odwzorowywania tekstu napisanego przez nauczyciela lub zamieszczonego w podręczniku. Podczas podpisywania obrazka uczniowie mogą wykorzystać zdanie napisane przez nauczyciela na tablicy, a opisując własną osobę mogą skorzystać z gotowego tekstu, w którym uzupełnią dane o sobie (Kleban Ibidem 2015: 45–46). Stopniowo rozwijając sprawność pisania, nauczyciel może stosować następujące techniki:

- uzupełnianie luk w tekstach, krzyżówkach,
- opisywanie osób (np. ubiór, charakter itp.),
- uzupełnianie dialogów,
- konstruowanie tekstów z podanych elementów,
- sporządzanie notatki z usłyszanych lub przeczytanych tekstów,
- tworzenie tekstów do historyjek obrazkowych, komiksów,
- pisanie listów, e-maili, bloga.

Ułatwieniem dla uczniów w zakresie kształcenia sprawności pisania jest stosowanie dla nich czytelnych symboli (np. oznaczenia różnego rodzaju błędów, skreślenia, dopiski itd.). W tym zakresie można rekomendować oznaczenia stosowane przez egzaminatorów, którzy poprawiają prace ósmoklasistów z języka niemieckiego (szczegóły w *Informatorze o egzaminie ósmoklasisty z języka niemieckiego od roku szkolnego 2018/2019*). Należy też, jeśli to możliwe, zrezygnować ze stosowania czerwonego koloru przy korekcie prac pisemnych, gdyż wpływa to na motywację do podjęcia trudu w zakresie pisania testów przez uczniów.

Kształcenie sprawności pisania łączy się także z **nauczaniem pisowni** – ortografii oraz interpunkcji. Ocenianie ortografii jest częścią oceny poprawności językowej na egzaminie ósmoklasisty, a błędy w tym zakresie mogą powodować obniżenie ilości zdobytych punktów za prace pisemne uczniów. Ze szczególną uwagą nauczyciel powinien traktować uczniów ze stwierdzoną dysleksją bądź zagrożonych dysleksją, dla których przygotowuje się dodatkowe zestawy ćwiczeń kształtujących nauczanie pisowni. Spośród technik, które rekomenduje się w programie, należy wymienić:

- odgadywanie słów z rozsypanek językowych,
- węże literowe,
- uzupełnianie luk,
- porównywanie słów,
- krzyżówki, rebusy,
- korekty tekstu,
- gra „wisielec”,
- dyktanda.

Szczególną rolę w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczniów ma **nauczanie słownictwa**. Bez znajomości leksyki w określonych kontekstach tematycznych trudno wyobrazić sobie skuteczną komunikację. Nauczanie słownictwa to z jednej strony opanowanie pojedynczych słów, ale dużą wagę przywiązywać należy do nauczania całych zwrotów bądź wyrażen. Takie podejście ma wiele zalet, spośród których najistotniejszymi są: doskonalenie płynności językowej oraz poprawności gramatycznej. Nauczanie słownictwa podzielić można na trzy etapy: prezentacja nowego słownictwa, jego ćwiczenie oraz wykorzystanie w sytuacjach komunikacyjnych. Każdemu etapowi mogą służyć różne techniki. Pierwszy etap nauczania słownictwa powinien być wsparty środkami audiowizualnymi, obrazkami, gestami/ruchami, wykorzystaniem przedmiotów itd. Istotne na tym etapie jest odniesienie nowego słownictwa do określonego kontekstu, w którym ono może się pojawić. Dlatego często nauczaniu słownictwa towarzyszą konkretne sytuacje komunikacyjne. Na etapie ćwiczenia słownictwa stosuje się wielorakie techniki, spośród których rekomendować można następujące:

- śpiewanie piosenek,
- odgrywanie ról i symulacji,
- tworzenie skojarzeń i haków pamięciowych,
- układanie dialogów,
- skreślanie słów niepasujących do określonej kategorii,
- stosowanie gier: memory, domino, niektóre gry planszowe,
- uzupełnianie luk w zdaniach,
- rozwiązywanie krzyżówek,
- transformacja zdań (rekomendowane w przypadku uczniów w klasach VII i VIII),
- omawianie obrazków,
- tworzenie map wyrazowych.

Wykorzystanie poznanego słownictwa w sytuacjach komunikacyjnych należy po etapie ćwiczenia słownictwa zintegrować z zadaniami, które rozwijają sprawności mówienia oraz pisanie.

W nauczaniu gramatyki autorzy programu proponują podejście komunikatywne, czyli ilustrowanie reguł gramatycznych wsparte określoną liczbą przykładów, a następnie jej utrwalenie. W ten sposób tworzone są automatycznie nawyki, a poprzez analogię możliwe jest odnoszenie ich do nowych kontekstów lub sytuacji. Etap wprowadzania określonych zagadnień gramatycznych powinien być wsparty materiałami obrazkowymi, pomocne będzie także wykorzystanie koloru, np. nauka szyku w zdaniach podrzędnie złożonych bądź wykorzystanie techniki haków pamięciowych. Podkreślić należy, że na tym etapie kształcenia dużą rolę będzie odgrywało posługiwanie się dużą ilością przykładów oraz zachęcenie uczniów do eksperymentowania z gramatyką. To eksperymentowanie powinno być przez nauczyciela kontrolowane ze względu na tworzące się nawyki językowe. Zadania gramatyczne mogą mieć postać następujących:

- tworzenie zdań z rozsypanek,
- uzupełnienie zdań odpowiednią formą gramatyczną (np. końcówka przymiotnika, odpowiednia forma czasownika itd.),
- kończenie rozpoczętych zdań,
- wybieranie poprawnej wersji słowa, zdania spośród podanych możliwości,
- transformacja zdań.

Zadania komunikacyjne, których celem jest nauczanie gramatyki, powinny być osadzone w określonym kontekście, co można osiągnąć poprzez oparcie ich na konkretnych wątku lub historyjce. Ćwiczenia mogą mieć następującą postać (Kleban Ibidem 2015: 54–55):

- tworzenie przez uczniów komiksów z dymkami słownymi, w których wykorzystane zostaną określone konstrukcje gramatyczne,

- skecz, scenka dramowa,
- nagrania audio, video na własne telefony komórkowe,
- wykonanie plakatu,
- wykonywanie ćwiczeń online (na przykład na stronie internetowej: <http://www.deutsch-wagen-tour.pl/>).

VIII. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Prezentowany w programie model oceniania nawiązuje do założeń oceniania holistycznego, którego podstawowym założeniem jest ocena różnych sprawności językowych uczniów z zastosowaniem różnych metod. Fundamentem oceniania jest przekazanie uczniom rzetelnej informacji o stosowanych przez nauczyciela kryteriach oceniania zawartych w Przedmiotowym Systemie Oceniania. Rekomenduje się włączenie uczniów oraz w miarę możliwości rodziców w tworzenie tego dokumentu w celu osiągnięcia spójności oczekiwań różnych stron oraz zapewnienia zrozumienia przedstawianych założeń. PSO powinny odnosić się do wszystkich obszarów aktywności uczniów – istotne, aby określić w nim zasady oceny poszczególnych sprawności językowych oraz wskazać na sposoby oceny aktywności pozaszkolnych, np. udział w konkursach, projektach, wymianach międzynarodowych itd. W praktyce szkolnej można rekomendować zawarcie na początku nauki kontraktu klasowego, który będzie także stanowił element ewaluacji na kolejnych etapach rozwijania sprawności językowych. Konstruując PSO należy przestrzegać zasady, że oprócz jego spójności z Wewnątrzszkolnym Systemem Oceniania ocenianiu powinny podlegać obszary wiedzy, umiejętności oraz postawy uczniów – wówczas taki dokument będzie odnosił się do kompetencji wielojęzyczności. Rekomenduje się zawarcie w PSO zasad gromadzenia informacji o postępach uczniów w nauce języka niemieckiego, w tym na przykład tworzenie i wykorzystanie *Europejskiego Portfolio Językowego* (więcej informacji w: Głowacka, Wajda 2015: 17). Istotnym elementem portfolio jest biografia językowa, dzięki której uczeń:

- opowie o swoich doświadczeniach w poznawaniu języków obcych i spotkaniach z innymi kulturami (strefa doświadczeń),
- zapisze własne postępy w poznawaniu języków obcych na różnych etapach nauki (strefa autonomii w zakresie samooceny),
- przedstawi swoje sposoby i strategie uczenia się języków obcych (strefa autonomii w zakresie strategii),
- sprawdzi, co potrafi wykonać samodzielnie oraz przedstawi własne przemyślenia na temat uczenia się różnych języków i kontaktów z innymi językami (strefa refleksji).

Bieżące ocenianie postępów uczniów odbywać się może z wykorzystaniem tradycyjnych metod i form oceny. Nauczyciel przygotowuje sprawdziany, pracy klasowe, testy, kartkówki itd. Stosowanie tych form będzie miało szczególne znaczenie w kontekście przygotowania uczniów do egzaminu ósmoklasisty z języka niemieckiego, lecz nie może stanowić jednego sposobu na ocenę stopnia opanowania języka. Konstruowanie tradycyjnych narzędzi oceny powinno być oparte na zasadzie, że zadania, które stawia się uczniom, nie przekraczają ich możliwości; uczniowie powinni mieć poczucie o docenieniu ich wysiłku. Należy więc stosować narzędzia

dostosowane do wcześniej zdiagnozowanych przez nauczyciela potrzeb edukacyjnych, w szczególności uwzględniając potrzeby uczniów zdolnych lub wymagających wsparcia. Szczególną rolę powinno przywiązywać się do zadań domowych i określić z uczniami standardy ich wykonywania. Zadania domowe doskonale nadają się do wykorzystania w przypadku zróżnicowanych grup; dzięki różnym zadaniom realizuje się także zasady edukacji włączającej.

W szkole podstawowej ważnym elementem w ocenianiu tej grupy uczniów na lekcjach języka obcego będzie ocenianie kształtujące. Ta metoda oceniania polega na systematycznym pozyskiwaniu informacji o przebiegu procesu uczenia się. Dzięki temu nauczyciel może modyfikować dalsze nauczanie i przekazywać uczniom informację zwrotną pomagającą im w nauce. W tym ocenianiu istotne jest monitorowanie, eksponowanie celów lekcji i kryteriów oraz dobre relacje nauczyciel-uczeń. Podstawą oceniania kształtującego są następujące elementy (Moss, Brookhart 2014: 13–17):

- cele i kryteria sukcesu: określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu,
- dialog: organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań przynoszących informacje, czy i jak uczniowie się uczą,
- **informacja zwrotna:** udzielanie uczniom **informacji zwrotnej**, aby ocena pracy ucznia mogła być przez niego wykorzystana w procesie uczenia się, powinna mieć formę wyczerpującego komentarza; w tym aspekcie istotne jest wykorzystywanie przez nauczyciela ciągłej oceny postępów ucznia poprzez ocenę zaangażowania pracy na lekcji (np. stosowanie systemu plusów, emotikonów itd.) oraz w każdym przypadku udzielanie pozytywnej informacji zwrotnej w sytuacjach, w których uczeń zasługuje na pochwałę.

Osiągnięcie celów oceniania kształtującego nie jest możliwe bez współpracy z uczniami. Szczególną rolę w tej metodzie ma korzystanie przez uczniów ze swojej wiedzy oraz umiejętności, stąd też duży nacisk w programie kładzie się na umiejętności współpracy w parach, grupach, czy tworzenie projektów dydaktycznych.

Autorzy programu rekomendują, aby ocenianie wiedzy, umiejętności i postaw uczniów opierać o zintegrowane formy oceny uczniów. Jedną z takich form jest karta oceny ucznia. To narzędzie, stosowane łącznie z omówionym wcześniej portfolio językowym, może stanowić podstawę oceny bieżącej oraz być podstawą oceniania sumującego, np. na zakończenie okresu bądź roku szkolnego/etapu nauczania.

Proponuje się, aby nauczyciel oceniał częściowo następujące obszary:

- sprawności językowe (słuchanie, czytanie, pisanie, mówienie),
- znajomość leksyki i gramatyki,

- testy,
- aktywność,
- zadania domowe,
- zaangażowanie w naukę języka niemieckiego (projekty, konkursy itd.),
- inne, uznane za istotne elementy kształcenia językowego.

Proponowane obszary mogą przyjąć formę tabelaryczną. W każdym z obszarów zaproponować można uczniom następującą skalę ocen:

(6) – wspaniale; (5) – bardzo dobrze, (4) – dobrze, (3) – wystarczająco, (2) – przeciętnie, (1) – niewystarczająco.

Warto, aby także uczniowie otrzymali możliwość samooceny w wymienionych obszarach. W klasach starszych można także zaproponować elementy samooceny koleżeńskiej w wybranych obszarach.

Szczególną rolę nauczyciel powinien przywiązywać ocenie tych kompetencji, które wzmacniają motywację wewnętrzną uczniów w procesie uczenia się. Wzmocnieniu roli motywującej i wspierającej ucznia powinna służyć ocena jego udziału w wydarzeniach związanych z nauką języka obcego organizowanych w szkole oraz poza nią (np. konkursy, wystawy, dni języków obcych, zajęcia teatralne, innowacje pedagogiczne, udział w wymianach uczniowskich itd.). Doceniać należy także postawy uczniowskie, które świadczą o właściwej postawie w stosunku do nauki języka obcego, która przejawiać się będzie pracą własną uczniów (np. wykorzystanie Internetu, filmów, książek niemieckojęzycznych, komunikatorów i mediów społecznościowych). Tak rozumiane propozycje wpisują się w ideę oceniania wspierającego, dzięki któremu uczeń odkrywa możliwości dalszego kształcenia, a jednocześnie czyni kolejne kroki, które pomagają mu w procesie nauczania.

Elementem oceny może być także ocena kompetencji kluczowych, zgodnie z zaleceniami Rady Europy. Dla oceny kompetencji w zakresie wielojęzyczności, narzędziem, które powinno się wykorzystać, jest portfolio językowe uczniów. Można w tym celu wykorzystać tradycyjną formę oceny, ankietę lub przygotować cykl zajęć podsumowujących dany etap kształcenia (np. rok szkolny, etap edukacyjny) w formie alternatywnej (np. wykorzystując mini debatę, sesję plakatową itd.). Uczniowie na takie zajęcia mogą zaprosić rodziców. Oceniane powinny być: wiedza, umiejętności oraz postawy uczniów w zakresie kompetencji wielojęzyczności. Następujące pytania/stwierdzenia powinny zostać poddane ocenie:

- **ocena kompetencji wielojęzyczności (wiedza)**
 - co świadczy o tym, że znasz słownictwo oraz gramatykę? Podaj kilka przykładów.

- co świadczy o tym, że znasz i rozumiesz zasady tworzenia wypowiedzi ustnej i pisemnej? Podaj kilka przykładów.
- co świadczy o tym, że posiadasz podstawową wiedzę o krajach niemieckojęzycznego obszaru językowego? Podaj kilka przykładów.
- **ocena kompetencji wielojęzyczności (umiejętności)**
 - w jakich sytuacjach potrafisz skutecznie się porozumieć? Podaj kilka takich przykładów.
 - jakie rodzaje tekstów słyszanych opanowałeś w stopniu wystarczającym? Co o tym świadczy?
 - jakie rodzaje tekstów czytanych opanowałeś w stopniu wystarczającym? Co o tym świadczy?
 - jakie rodzaje tekstów pisanych opanowałeś w stopniu wystarczającym? Co o tym świadczy?
 - w jaki sposób doskonaliłeś naukę języka niemieckiego poza szkołą? Jak wpłynęło to na rozwój twoich umiejętności językowych?
- **ocena kompetencji wielojęzyczności (postawy)**
 - w jakich sytuacjach komunikowałeś się ostatnio poza szkołą w języku niemieckim?
 - w jaki sposób angażowałeś się w pozyskiwanie wiedzy na temat krajów niemieckojęzycznych?
 - w jaki sposób inicjowałeś i podtrzymywałeś kontakty związane z rozwijaniem przez siebie znajomości języka niemieckiego?

Nauczyciel planując procesy edukacyjne powinien mieć świadomość, że każda decyzja o przyjęciu proponowanych rozwiązań powinna być powiązana z wartościowaniem wysiłku edukacyjnego ucznia. W przypadku każdego ucznia sekwencja działań nauczyciela związanych z ocenianiem wiąże się z: kontrolą wykonywania zadania, oceną pracy, udzielaniem informacji zwrotnej oraz wdrażaniem ucznia do samooceny (autoewaluacji) zgodnie z modelem: *To już wiem, potrafię; Tego jeszcze nie wiem, nie potrafię, nie jestem pewien – pomóż mi.*

IX. EWALUACJA PROGRAMU

Prezentowany program wykorzystuje model badania w działaniu (*action research*) autorstwa Kurta Lewina, który może być rozumiany jako zespołowy i uczestniczący proces autorefleksji, w toku którego następuje zmiana zarówno indywidualnych, jak i grupowych wzorów myślenia i działania. W tym kontekście należy zauważyć, że ewaluacja staje się procesem, który wpływa na rozwijanie umiejętności uczniów oraz zmianę ich postaw. Stosowanie tego podejścia pozwala także na ocenę stopnia realizacji celów i osiągniętych efektów kształcenia w zakresie języka niemieckiego. Spełnienie powyższych warunków będzie uzależnione od umiejętnego doboru przez nauczyciela metody i narzędzia ewaluacji, spośród których rekomendować można tak zwane alternatywne metody badawcze (zestaw narzędzi badawczych można znaleźć tutaj: http://nauczycielbadacz.wzks.uj.edu.pl/data/various/files/narzedzia_badawcze_nb/metody_alternatywne.pdf).

Pierwszy obszar ewaluacji związany jest z **oceną realizacji celów kształcenia**. Rekomendowanym narzędziem w tym zakresie może być wykorzystanie tak zwanego koła kompetencji (opis narzędzia: <https://jaksierozwijac.wordpress.com/>); pozytywne efekty przyniesie także wykorzystanie narzędzia *róża wiatrów*. Jeśli za kryterium ewaluacyjne przyjąć przykładowo ocenę zaangażowania uczniów w pracę grupową (projektową) na zajęciach, to pytania narzędziowe dla uczniów wyglądałyby następująco:

- w jakich sytuacjach ostatnio pracowałeś(-aś) w grupie?
- jak czułeś(-aś) się podczas pracy w grupie?
- jaką rolę przyjmowałeś(-aś) najczęściej podczas pracy w grupie?
- jakie umiejętności rozwijałeś(-aś) podczas pracy w grupie?
- który z projektów zrealizowanych na zajęciach języka niemieckiego był dla Ciebie najciekawszy?
- jak nauczyciel zachęcał Cię do wzięcia udziału w projektach realizowanych na zajęciach języka niemieckiego?

Kolejnym przykładem narzędzia badawczego z zakresie *oceny realizacji celów kształcenia* może być wykorzystanie *listu do nauczyciela*. Poniżej przedstawiono przykładowe pytania, które mogą być treścią listu w zakresie oceny aktywności uczniów na zajęciach języka niemieckiego:

- co świadczyło o tym, że chętnie uczestniczyłeś w lekcjach języka niemieckiego?
- co powodowało, że aktywnie uczestniczyłeś w lekcjach języka niemieckiego?
- co świadczyło o tym, że treści przedstawiane na lekcjach języka niemieckiego były zrozumiałe?
- co świadczyło o tym, że treści przedstawiane na lekcjach języka niemieckiego były interesujące?

- czy podczas zajęć mogłeś samodzielnie podejmować decyzje?
- w jaki sposób obserwowałeś na lekcjach rezultaty swojej pracy?

W zakresie oceny realizacji celów kształcenia można rekomendować inne alternatywne narzędzia badawcze, np. obserwacja koleżeńska, cień, ustalanie priorytetów, walizka, kosz itd.

- Innym obszarem ewaluacji jest **ocena umiejętności uczniowskich**. Przykładowe narzędzia (techniki) zaprezentowano poniżej:
- *Narzędzie: Zdania podsumowujące* (nauczyciel prosi uczniów o dokończenie jednego ze zdań):
- Dzisiaj na lekcji dowiedziałem(-am) się, że.....
- Chciał(a)bym zapamiętać.....
- Trudne było
- Zaskoczyło mnie

[itp.]

Narzędzie: Błotniste punkty – uczniowie zapisują na kartkach jeden lub dwa niejasne punkty z ostatniej lekcji, nauczyciel zbiera karteczki, a uczniowie w grupach (lub z pomocą nauczyciela) wyjaśniają niejasności (Sterna 2014: 130),

Narzędzie: Termometr – uczeń ocenia swój wkład pracy w grupie na skali -5 do +5 na termometrze, który narysowany został przez nauczyciela,

Narzędzie: Kanapka – uczniowie przedstawiają swoje prezentacje, a pozostali mają za zadanie ocenić je w formie kanapki, to znaczy na górze i na dole wpisuje się to, co docenia się w prezentacji, w środku umieszcza się sugestie, co można by było zrobić lepiej, (Sterna D., 2014, s. 62).

Do badań ewaluacyjnych w zakresie rozwijania umiejętności uczniów stosować można wiele innych alternatywnych narzędzi badawczych, np. identyfikacja przeszkód, ruchoma tarcza, róża wiatrów, gadająca ściana itd.

Kolejny cel ewaluacji związany jest z **kształceniem postaw uczniów**. W przypadku, gdy uczniowie uczestniczyli na przykład w wymianie uczniowskiej, warto, stosując narzędzie *wirujące plakaty*, ocenić następujące aspekty tego przedsięwzięcia:

- sytuacje, w których porozumiewałem(-am) się w języku niemieckim w domu kolegi/koleżanki.
- sytuacje, w których porozumiewałem(-am) się w języku niemieckim poza domem kolegi/koleżanki.
- sytuacje, w których inicjowałem(-am) najczęściej rozmowę.

- sytuacje, w których otrzymywałem(-am) pomoc w sytuacji problemów z komunikacją w języku niemieckim.

Innym badanym zakresem może być ocena przez uczniów ich stopnia świadomości w zakresie bezpiecznych warunków poruszania się na drodze. Realizacja tej problematyki odbywać się powinna w korelacji z cyklem zajęć z wychowawcą; w zakresie języka niemieckiego realizuje się jednocześnie tematykę związaną z zakresem tematycznym podróżowanie i turystyka. Wykorzystując przykładowo narzędzie *gadająca ściana*. Uczniowie opracowują na przygotowanych przez nauczyciela post-itach różne tematy, np. zasady zachowania na drodze, niebezpieczne sytuacje drogowe, bezpieczeństwo w drodze do szkoły.

W ocenie zmiany postaw uczniów wykorzystywać można inne alternatywne narzędzia badawcze, np. książka raportowa, identyfikacja przeszkód, trójkąt wywiadu, wędrujący pamiętnik, prędkościomierz itd.

Autonomia ucznia w procesie uczenia się opiera się na dokonywaniu przez ucznia samooceny wiedzy i umiejętności. Temu służyć mogą inne narzędzia badawcze, takie jak karty samooceny – przygotowane przez nauczyciela lub samodzielnie przez uczniów. Należy zaznaczyć, że przedstawione narzędzia mogą być modyfikowane przez nauczyciela w zależności od celu, jakim służyć powinna ewaluacja. Ważne jest także uwzględnianie specyficznych potrzeb edukacyjnych różnych grup uczniów. Może to oznaczać potrzebę modyfikacji niektórych narzędzi badawczych i stosowanie różnych narzędzi w zależności od tych potrzeb.

X. LITERATURA

- Badanie w działaniu: <https://www.npseo.pl/action/dictionary/make/view/item/12/> [dostęp online: 09 czerwca 2019].
- Brzezińska A., I. (red.), (2014), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria III. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, Warszawa, IBE.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna: Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka niemieckiego od roku szkolnego 2018/2019: <https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_niemiecki.pdf> [dostęp: 10 czerwca 2019].
- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (2003). *Europejski System opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa. CODN.
- Chłopek, Zofia (2018). *Metodyka nauczania języka niemieckiego: podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chojnacka-Gärtner J. (2009), *Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość*. [w:] M. Derenowski, M. Pawlak, B. Wolski (red.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, (s. 67–77). Poznań, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Coste D., North B., Sheils J. (Eds.), (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie; tłumaczenie* Waldemar Martyniuk, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T. (Eds.), (2013), *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cybulska R., Dryjańska J., Gotlin K. (Eds.), (2016), *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dziubańska R. (brak roku wydania) *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*. Scholaris.pl <http://static.scholaris.pl/main-file/102/533/podniesienie_efektywnosci_66011.pdf> [dostęp 10 czerwca 2019].
- Filipiak, Ewa (2011). *Z Wygotkim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gałązka, Alicja, Gębka-Suska, Anna, Suska, Czesław (2017). *Języki obce. Zestaw materiałów. Teoria w pigułce. Zestaw 1. Zeszyt 1*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Głowacka B., Wajda E. (red.), (2015), *Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Janowska, Iwona (2010). *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 17, s. 561–569.

- Kleban, Marcin (2015). Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych II etapu edukacyjnego. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kokocińska, Justyna (2016). To speak or not to speak? Sprawność mówienia na lekcjach języków obcych. „Problemy oświaty i wychowania”, nr 1, s. 31–36.
- Komorowska, Hanna (2002). Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa. Fraszka Edukacyjna.
- Konderak, Tatiana (2015). Edukacja obcojęzyczna najmłodszych a rozwijanie sprawności receptywnych: rozumienie ze słuchu. „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” nr 2, s. 121–128.
- Konderak, Tatiana (2017). Koncepcje, podejścia i metody nauczania języka obcego dzieci. „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” nr 3, s. 190–206.
- „Miękkie”, „alternatywne” metody ewaluacji, dostęp online, <http://nauczycielbadacz.wzks.uj.edu.pl/data/various/files/narzedzia_badawcze_nb/metody_alternatywne.pdf>, [dostęp online: 05 czerwca 2019].
- Moos Connie M., Brookhrt Susan M., (2014). Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję. Warszawa. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Okoń, Wincenty (1995). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Petlák Erich. (2012), Neuropedagogika i neurodydaktyka – tendencje XXI wieku. „Chowanna”, nr 2, s. 59–66.
- Popławska, Agata (2003). W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów. Białystok. Wydawnictwo NWSP.
- Popławska, Agata. (2007), Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole. „Edukacja” nr 4, s. 38–46.
- Poradnik aranżacji sal lekcyjnych do nauki języka niemieckiego. Warszawa, Goethe Institut. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf165/gi-dhk-ratgeber-1-pl.pdf> [dostęp online: 01 czerwca 2019].
- Rozporządzenie 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 (Dz. U. z 2017r., poz. 356, ze zm.).
- Rozporządzenie 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 (Dz.U. 2017 poz. 1578 ze zm.).
- Skura M., Lisiecki M. (red.), (2012) Za progiem. Jak rozwija się dziecko i co z tego wynika dla nauczyciela klasy IV. Warszawa. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Sozańska, Agnieszka (2018). Rady nie od parady, czyli jak uczyć języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Stanowski, Marcin (2017). Języki obce. Zestaw materiałów. Teoria w pigułce. Zestaw 2. Kompetencje kluczowe, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Sterna, Danuta (2014). Uczę (się) w szkole. Warszawa. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Taraszkiewicz, Małgorzata (1999). Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu. Warszawa, Wydawnictwo CODN.
- Walat, Wojciech. (2010), Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu. „Edukacja-Informatyka-Technika”, nr 1, s. 28–38.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01). Eur-lex.europa.eu <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)> [dostęp 1 kwietnia 2019].

Anna Kentnowska – Nauczyciel dyplomowany. Od 2002 roku nauczyciel języka niemieckiego w Zespole Szkół Nr 3 im. rtm. Witolda Pileckiego w Zabrze. 2014–2017 nauczyciel języka niemieckiego W Zespole Szkół Specjalnych Nr 42 w Zabrze. Autor trzech innowacji pedagogicznych. Egzaminator OKE w Jaworznie.

Rafał Otręba – doktor ekonomii w zakresie nauk o zarządzaniu, nauczyciel dyplomowany; 1999–2018 – nauczyciel języka niemieckiego, dyrektor szkoły (Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 3 im. Jana Pawła II w Rudzie Śląskiej); od 2018 Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach; edukator z zakresu języka niemieckiego, egzaminator i trener OKE w Jaworznie, trener w zakresie m.in. kompetencji kluczowych, ewaluacji w edukacji, przywództwa edukacyjnego; (współ)autor publikacji: *Organizacja nauczania języka obcego w gimnazjum – doniesienie badawcze*, *Języki obce w szkole* (2009), *Testy i inne materiały praktyczne w nauce języka niemieckiego*, RODN Katowice (2004).