



NIEMIECKI?  
KEIN PROBLEM.

ANNA KENTNOWSKA,  
RAFAŁ OTRĘBA

## Program nauczania do języka niemieckiego dla III 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 – Witkowska Elżbieta

Recenzja merytoryczna – dr Danuta Koper

Agnieszka Szawan-Paras

Katarzyna Szczepkowska-Szczęśniak

dr Beata Rola

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](http://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

Wstęp.....	4
I. Język niemiecki jako drugi język obcy nowożytny.....	6
II.Podstawy teoretyczno-naukowe programu.....	7
III. Cele i treści kształcenia .....	10
IV. Podmiotowość ucznia w realizacji programu nauczania.....	23
V. Organizacja warunków i realizacji kształcenia .....	33
VI. Formy, metody i techniki pracy.....	36
VI. Ocenianie osiągnięć uczniów .....	47
VIII. Ewaluacja procesu kształcenia .....	51
Bibliografia .....	55

## WSTĘP

Nadrzędnym celem kształcenia językowego, zarówno w mowie, jak i w piśmie jest na wszystkich etapach edukacyjnych skuteczne porozumiewanie się w języku obcym. Ten cel został określony w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r., poz. 467). Prezentowany program opiera się na podstawie programowej w wariantach III.2., który oznacza kontynuację 2. języka obcego ze szkoły podstawowej. Drugi język obcy nauczany jest od klasy 7. szkoły podstawowej w wymiarze odpowiednio 2 godzin tygodniowo w klasach VII i VIII. Adresatami programu są uczniowie 4-letniego liceum ogólnokształcącego oraz 5-letniego technikum. W liceum oraz technikum każdy uczeń uczy się obowiązkowo dwóch języków obcych. Uczeń rozpoczynający kolejny etap edukacyjny (trzeci etap edukacyjny) powinien mieć możliwość kontynuacji nauki języka wybranego na wcześniejszym etapie i powinien uczyć się go w grupie osób reprezentujących zbliżony poziom umiejętności językowych. Rolą nauczyciela będzie więc określenie i wykorzystanie wiedzy i umiejętności uczniów zdobytych w szkole podstawowej.

W liceum ogólnokształcącym oraz technikum na naukę drugiego języka obcego przeznaczono łącznie 8 godzin w całym cyklu nauczania (odpowiednio po dwie godziny tygodniowo w klasie I, II, III, IV w liceum ogólnokształcącym oraz dwie godziny tygodniowo w klasach I, II, III i jedna godzina tygodniowo w klasach IV, V w technikum), co daje łącznie około 240 godzin efektywnej nauki języka obcego.

Wszystkie warianty podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego nawiązują do poziomów biegłości językowej w zakresie poszczególnych umiejętności językowych, które opisane zostały w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, opracowanym przez Radę Europy. Należy zauważyć, że to nawiązanie nie ma charakteru powiązania formalnego, pomaga jednak w orientacji dotyczącej osiągnięć ucznia w zakresie kształcenia językowego na poszczególnym etapie kształcenia. ESOKJ opiera się na trzech standardach biegłości językowej: poziom podstawowy (A1-A2), poziom samodzielności (B1-B2), poziom biegłości językowej (C1-C2). Program zakłada realizację podstawy programowej III.2., co w nawiązaniu do ESOKJ oznacza osiągnięcie poziomu A2+ po zakończeniu nauki na trzecim etapie edukacyjnym. Rozwijanie kompetencji językowych według twórców ESOKJ odbywa się dzięki tak zwanym działaniom językowym. Działania te zostały podzielone na cztery grupy: receptywne, produktywne, interakcyjne oraz mediacyjne. Działania receptywne oraz produktywne związane są z rozumieniem i tworzeniem tekstów (w formie ustnej i pisemnej). Działania interakcyjne związane są z faktem, że w komunikacji pojawiają się co najmniej dwie osoby, które wymieniają między sobą informacje. Interakcja oznacza prowadzenie działań receptywnych oraz produktywnych, które

właścista w komunikacji ustnej mogą się wzajemnie przenikać (Coste i in. 2001: 24). Interakcja oznacza nie tylko słuchanie oraz mówienie, ale przede wszystkim czynne uczestnictwo w rozmowie, kierowanie jej na właściwe tory itd., po to, by osiągnąć określone cele komunikacyjne. Ostatnia grupa działań dotyczy mediacji rozumianej jako przetwarzanie różnego rodzaju tekstów. Oznacza to podejmowanie takich aktywności jak tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie itd. Nauka języka niemieckiego na poziomie III.2., jak wspomniano wcześniej, zakłada osiągnięcie poziomu A2+. Oznacza to, że uczeń kończący trzeci etap edukacyjny:

- rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np. podstawowe informacje dotyczące rozmówcy, jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy),
- potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe,
- potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego (Coste i in. 2001, ibidem: 24).

Poziom A2+ jako pośredni między A2 i B1 będzie oznaczał przede wszystkim, że uczeń posługiwał się będzie większym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych).

Debaty edukacyjne na poziomie Unii Europejskiej sprowadzały się od końca lat 90-tych ubiegłego stulecia do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: co może łączyć wszystkich absolwentów szkół w Unii Europejskiej w kontekście szybko postępujących zmian globalnych oraz co umożliwi im elastyczne dostosowanie się do tych zmian? Odpowiedzią na te pytania jest idea kompetencji kluczowych rozumianych jako wiedza, umiejętności oraz postawy. Zmodyfikowane ostatnio przez Radę Europy w 2018 r. kompetencje kluczowe są odpowiedzią na jednolity rynek pracy w Unii Europejskiej oraz rozwijanie jej gospodarki w oparciu o społeczeństwo wiedzy. Uwzględnione przez twórców podstawy programowej kompetencje kluczowe w obecnym kształcie nazwano następująco (Zalecenie Rady ... 2018):

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

Należy zauważyć, że kompetencje te mają charakter interdyscyplinarne. Oznacza to ich wzajemne przenikanie się, uzupełnianie i dopełnianie. Istotna w związku z tym jest ich krytyczna analiza oraz oparcie nauczania języka obcego

na rozwijaniu wszystkich kompetencji kluczowych. Elementem łączącym wszystkie kompetencje kluczowe są następujące umiejętności: krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, komunikacyjne i negocjacyjne, analityczne, kreatywności, międzykulturowe. Oparcie nauczania o ideę kompetencji kluczowych jest także odniesieniem do postulatów uczenia się przez całe życie, której wdrażanie może odbywać się za pomocą powyższych umiejętności.

## I. JĘZYK NIEMIECKI JAKO DRUGI JĘZYK OBCY NOWOŻYTNY

Kompetencja wielojęzyczności zaliczona została, na co wskazano we wstępie, do kompetencji kluczowych. Twórcy programu rozumieją wielojęzyczność jako proces przyswajania drugiego języka obcego, w tym przypadku języka niemieckiego. Mając na względzie fakt, iż na przyswajanie języka obcego istotny wpływ mają pozostałe języki (ojczysty i inny obcy), warto jest omówić specyfikę polskiej szkoły w tym zakresie, zakładając, że pierwszym językiem obcym jest język angielski. Twórcy programu Niemiecki? Kein Problem mają pełną świadomość mniejszej skali nauczania języka niemieckiego w szkole ponadpodstawowej. Mniejsza, niż w przypadku pierwszego języka obcego liczba godzin oraz fakt, że jednym z celów nauczania na poziomie III.2. nie jest przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego powodują, że tak często, jak to możliwe, można odnosić się do języka, który uczniowie opanowali wcześniej na znacznie lepszym poziomie zaawansowania językowego (najczęściej jest tym językiem angielski). Za istotne uznaje się, aby przyjąć założenie, że w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych pojawiają się błędy, które wynikają z pomieszania dwóch języków. To podejście może także zmniejszyć obawy nauczycieli języka niemieckiego przed popełnianiem błędów w momentach, kiedy podejmą próby komunikowania się z uczniami za pomocą podobnych (przenoszonych z innych języków obcych) struktur leksykalnych czy gramatycznych. W ten sposób realizuje się idee nowoczesnego uczenia (się). W badaniach naukowych z zakresu dydaktyki języka obcego pojawiają się dowody na to, że uczący się języka angielskiego łatwiej przyswajają sobie język niemiecki. Ma to związek z podobieństwem obu języków, ale, co istotne, także z wypracowanymi przez uczniów wcześniej strategiami i technikami uczenia się (więcej w: Ilość ma znaczenie, dostęp online). Podobieństwo języka angielskiego oraz niemieckiego widoczne jest przede wszystkim w zakresie leksyki (przykład słownictwa do pobrania: [http://jows.pl/sites/default/files/zielinska\\_leksyka.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/zielinska_leksyka.pdf)), struktur i zasad gramatycznych (np. stosowanie rodzajników w języku niemieckim oraz przedimków w języku angielskim, zasada pojedynczego przeczenia itd.) czy zasad słowotwórczych (np. język niemiecki- pünktlich: unpünktlich, język angielski- punctual: unpunctual)

(Zielińska 2015: 37-41). Uwrażliwienie uczniów na podobieństwa między językami obcymi jest jednym z filarów kształcenia w zakresie wielojęzyczności. Oprócz tego należy u uczniów kształtować świadomość tego, jak przebiega proces nauki języka obcego, aby przyswajać sobie i wykorzystywać nowe strategie nauczania. W tym kontekście warto w praktyce szkolnej stosować w nauczaniu języka niemieckiego jako drugiego następujące praktyki (Ilość ma znaczenie, dostęp online):

- nauczyciel powinien zachęcać uczniów do kreatywnego odkrywania podobieństw między językami; w ten sposób uczniowie rozwijają zdolność do samodzielnej refleksji na temat znajomości pierwszego języka obcego,
- struktury językowe powinny być omawiane w kontekście treści i aspektów tekstualnych, gdyż uczący się języka niemieckiego znają już jeden język obcy, dlatego nie ma potrzeby upraszczania materiału,
- na początku nauki należy ćwiczyć przede wszystkim umiejętności bierne; dzięki temu uczniowie szybko rozpoczną czytanie tekstów, które teoretycznie są na ich poziomie o wiele za trudne, co znacznie zwiększa motywację do nauki.

Rozwijanie kompetencji wielojęzyczności, oprócz odniesień do innych języków obcych, będzie oznaczało także poszukiwanie skutecznych metod i technik nauczania. W realizacji programu na poziomie III.2. autorzy uznali uczenie wspierane technikami cyfrowymi za czynnik dodatkowo motywujący do nauki języka obcego na tym poziomie. W scenariuszach zajęć z języka niemieckiego pokazano przykłady wykorzystania na zajęciach technik multimedialnych, takich jak posługiwanie się kodami QR, wykorzystanie komputera oraz smartfonu itd. Rolą tych technik jest z jednej strony uatrakcyjnienie procesu nauczania o nowoczesne technologie oraz- ze względu na niewielką liczbę godzin zajęć- sprawną realizację programu nauczania. To rozwiązanie wpisuje się także w omówioną wcześniej ideę interdyscyplinarności kompetencji kluczowych.

## II. PODSTAWY TEORETYCZNO-NAUKOWE PROGRAMU

Współczesnym trend w edukacji, który bierze pod uwagę osiągnięcia zarówno w dziedzinie neurobiologii, jak i psychologii, nazywany jest konstruktywizmem. Odkrycia neurobiologów dowiodły, że ludzki mózg uczy się wprawdzie cały czas, ale tylko tego, co dana jednostka uzna za subiektywnie ważne oraz nowe. Zewnętrzne argumenty mają na ten proces ograniczony wpływ. Jak pisze M. Żylińska, nasze mózgi same się włączają, gdy tylko napotkają coś dla nich nowego i ważne. W świecie rzeczywistym zadajemy pytania wtedy, gdy chcemy się czegoś dowiedzieć, a to, co jest mówione, ma najczęściej zabarwienie subiektywne. Dydaktyka oparta o konstruktywizm wskazuje na związek między szczegółowo planowaną lekcją i warunkami, które konieczne są do prowadzenia skutecznej rozmowy. Prawdziwy

dialog nie opiera się na gotowych schematach odpowiedzi, gdyż komunikacja rozumiana jest jako wymiana poglądów. Stąd też nauczyciel powinien oddawać często inicjatywę uczniom, a także zrezygnować z zamkniętego planowania lekcji na rzecz formuły otwartej (Żylińska 2009: 10-13).

Jednocześnie świat, w którym żyjemy, jest zbudowany poprzez nasze działanie. Działanie z kolei ma dwa wymiary: indywidualny (wewnętrzne przeżycia), jak i społeczny (świat wspólny dla wszystkich). Takie podejście oznacza, że ta indywidualna konstrukcja nie jest odzwierciedleniem rzeczywistości, lecz bazuje na wcześniejszych procesach działań, doznań, myślenia czy wreszcie komunikacji. W prezentowanym podejściu konstruktywistycznym zakłada się, że wszelkie zmiany zachowania są nieprzewidywalne oraz niemożliwe do zaplanowania. Wiedza jest tworzona indywidualnie, dlatego nie można mówić o transferze informacji (Wolski 2009: 77). Człowiek więc nie magazynuje wszystkich informacji, tylko buduje własne struktury wiedzy z dostępnych informacji pochodzących ze świata zewnętrznego (Katz i Chard 2000: 26). Oznacza to, że każdy człowiek aktywnie konstruuje własną wiedzę z wykorzystaniem już wcześniej posiadanej. Założenia konstruktywizmu można bezpośrednio przełożyć na działania pedagogiczne. Zasady, którymi należy się kierować, są następujące (Frosztęga-Ryszawy 2016: 8):

- formułowanie odpowiednich problemów, które będą atrakcyjne dla uczniów,
- organizowanie nauczania wokół podstawowych pojęć; trudniej jest dla wielu uczniów zbudować wiedzę na bazie szczegółowych zagadnień, lepiej jest sięgnąć po bardziej ogólne pojęcia,
- poszukiwanie i docenianie uczniowskiego punktu widzenia w procesie kształcenia.

Ostatnia z prezentowanych zasad zakłada, że uczeń jest podmiotem autonomicznym, której indywidualizm opiera się, jak już wspomniano wyżej, na posiadanej wiedzy oraz doświadczeniach. W teorii konstruktywizmu uczenie się jest indywidualnym procesem aktywnym, w którym zachodzi konstruowanie lub swoiste odkrywanie wiedzy. Proces ten angażuje cały organizm uczącego się, dlatego ważne w nauczaniu jest zindywidualizowane podejście do uczącego się, a także uwzględnianie w procesie dydaktycznym różnych czynników zewnętrznych, które mają istotny wpływ na przebieg tego procesu (np. emocje, środowisko, pasje, oczekiwania itd.). Zgodnie z ideą konstruktywizmu nauczyciel nie jest osobą, która przekazuje uczniom gotową wiedzę, lecz tworzy warunki do świadomego uczenia się, co z kolei oznacza krytyczne myślenie, refleksję, a w konsekwencji prowadzi do samodzielności w procesie uczenia się. Rola nauczyciela języka obcego ulega w związku z tym modyfikacji (Chojnacka-Gärtner 2009: 68). S. Bruner uważa, że nauczyciel powinien wszystkimi sposobami próbować i zachęcać uczniów do samodzielnego odkrywania różnych zasad, co oznacza, że uczeń i nauczyciel wchodzi i angażują się w aktywny ze sobą dialog. W tej koncepcji efekty procesu uczenia są wynikiem interakcji następujących 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,- natura i tempo udzielania informacji zwrotnych oraz system wzmocnień stosowany przez nauczyciela (Filipiak 2011: 77).

Ważną rolę w nauczaniu języka obcego ma integracja wszystkich sprawności językowych, ze sprawnościami pozajęzykowymi i interpersonalnymi włącznie. To podejście wspierać ma autonomię uczącego się. W realizacji tego celu pomaga odpowiednie podejście (sposób nauczania), który oparty jest o zadania dydaktyczne mające charakter bardziej lub mniej rozbudowanych. Zadania pojmować należy jako „każde celowe działania, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie bądź zrealizować dążenie” (Coste i in. 2001, ibidem: 21). Naukę języka obcego w takim ujęciu cechuje holistyczne podejście i jednocześnie postulowany w teorii konstruktywizmu rozwój autonomii ucznia. Szczególną rolę na tym etapie kształcenia przypisywać należy takim pojęciom jak samodzielność oraz zdobywanie własnych doświadczeń przez ucznia, mając na względzie założenie, że proces uczenia się możliwy jest tylko wtedy, gdy uczeń jest aktywnym uczestnikiem tego procesu.

Poczucie autonomii ucznia będzie zależne od tego, jaką postawę przyjmie nauczyciel w procesie uczenia się uczniów i jakie obszary wyboru pozostawi uczniom. Przykładowe obszary autonomii dotyczą:

- konkretnych zadań i ćwiczeń do rozwiązywania,
- tematów do dyskusji,
- alternatywnych źródeł materiałów,
- sposobów rozwiązywania zadań,
- form współpracy z innymi uczniami,
- terminu wykonania i form prezentacji zadania domowego,
- kolejności podejmowania działań i ich intensywności,
- form sprawdzania opanowania materiału,
- sposobów oceny opanowania materiału,
- strategii uczenia się konkretnego zagadnienia (Gałązka i in. 2017: 9).

W teorii konstruktywizmu zmienia się także podejście do informacji. Jej posiadanie nie jest już celem samym w sobie- istotniejsze staje się jej zdobywanie, interpretacja, porządkowanie lub przekształcenie (Chorab 2017: 51).

W nawiązaniu do wcześniej prezentowanych założeń ESOKJ autorzy opierają program o podejście działania. W rozwijaniu podejścia działania należy pamiętać o tym, że uczniowie nie mogą działać w odosobnieniu, gdyż potrzebują siebie nawzajem, aby wykonać pomyślnie zadania. Drugim fundamentem opiera się na tym, iż każdy uczeń jest odpowiedzialny za swój indywidualny wkład pracy oraz wynik całego zespołu. Z tego względu wartością, która uczy tolerancji oraz

wzajemnego zrozumienia i przyczynia się do rozwijania kompetencji kluczowych jest współpraca. Współpracy mają z kolei sprzyjać elastyczne formy pracy na lekcji, których celem jest ułatwianie wsparcia zachowań komunikacyjnych.

Przyjęcie przedstawionych założeń teoretycznych gwarantuje realizację dwóch podstawowych wymiarów nauczania języka obcego: działaniowy i społeczny. Działanie należy rozumieć szeroko, jako działania uczestników życia społecznego, działania językowe, działania, którym towarzyszą procesy (Miodunka 2013: 83). Prezentowane scenariusze lekcji wzbogacone zostały niejednokrotnie o kontekst wielokulturowej rzeczywistości, co buduje świadomość językową uczniów. Służyć temu mają konkretne propozycje ćwiczeń zawartych w scenariuszach lekcji, związane z tworzeniem podczas zajęć języka obcego sytuacji, w których uczeń ma możliwość przełamania stereotypów, uczenia się tolerancji i wzajemnego zrozumienia.

Słowa-klucze, które charakteryzują ogólnie przyjęte na tym etapie kształcenia podejście do nauczania można określić następująco (Filipiak i Siadak 2015: 5):

- (1) indywidualizacja,
- (2) kompetencje cyfrowe,
- (3) kompetencje pracownika przyszłości,
- (4) metoda dyskusji,
- (5) myślenie formalne i postformalne,
- (6) nauczyciel-tutor,
- (7) przeciążenie informacyjne,
- (8) strategię zarządzania zasobami.

Słowa te wskazują, jakie aspekty należy uwzględnić w przypadku uczniów na trzecim etapie edukacyjnym. Tworzą one spójną koncepcję dydaktyczno-wychowawczą, dla której oparciem są opisane powyżej założenia teoretyczne. Autorzy programu Niemiecki? Kein Problem oparli swoje rozważania na tych pojęciach, mając na względzie także istotną rolę nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Na tym etapie kształcenia głównym zadaniem nauczyciela będzie wsparcie nastolatka w odkrywaniu nowych pól zainteresowań i zdolności oraz towarzyszenie mu w pierwszych próbach realizacji ról i zadań dorosłości (Filipiak i Siadak 2015, Ibidem: 5).

### III. CELE I TREŚCI KSZTAŁCENIA

#### 1. Cele kształcenia - wymagania ogólne i szczegółowe

Rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej jest jednym z najważniejszych zadań liceum ogólnokształcącego i technikum. Kompetencje te stanowią kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy, a istotne w tym zakresie jest łączenie teorii i praktyki językowej. Wzbogacanie słownictwa,

w tym poznawanie terminologii właściwej dla każdego przedmiotu służy rozwojowi intelektualnemu ucznia, a wspomaganie i dbałość o ten rozwój należy do obowiązków każdego nauczyciela.

Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest:

- traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności;
- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.;
- rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin;
- zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;
- łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi;
- rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej;
- rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie;
- rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą:

- myślenie- zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego rozwija zarówno myślenie percepcyjne, jak i myślenie pojęciowe; synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia;
- czytanie- umiejętność łącząca zarówno rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi;
- umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych zarówno w mowie, jak i w piśmie to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
- kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki;
- umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni;
- umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł;

- nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
- umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych.

Podstawa programowa w wariantcie III.2. wyznacza szczegółowe cele kształcenia w nauczaniu języka obcego w pięciu obszarach opisanych następująco:

1. 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.
2. Rozumienie wypowiedzi- uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
3. Tworzenie wypowiedzi- uczeń samodzielnie tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
4. 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.
5. Przetwarzania wypowiedzi- uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Powyższe obszary zdefiniowane i szczegółowo opisane zostały także w ESOKJ. Według założeń 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 zostały zintegrowane i poszerzone o inne elementy:

- wiedza: znajomość środków językowych w zakresie określonych tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych,
- recepcja: rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- produkcja: tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- interakcja: reagowanie językowe w formie ustnej i pisemnej,
- mediacja: przetwarzanie wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej.

## **2. Treści kształcenia (nauczania)**

Treści kształcenia określone w podstawie programowej są dla nauczyciela podstawą do planowania procesu dydaktycznego na lekcjach języka niemieckiego. Autorzy proponują, aby podzielić je na dwa obszary: językowy i pozajęzykowy. Rozwijanie kompetencji językowej odbywa się w czasie kształcenia na tym etapie edukacyjnym w obu obszarach łącznie, jednocześnie oba te obszary są od siebie niezależne. Obszar językowy określony został w podstawie programowej w ramach

14 zakresów tematycznych, funkcji komunikacyjnych oraz zagadnień gramatycznych. Wybierając określone treści kształcenia, które będą realizowane na zajęciach języka niemieckiego należy kierować się kilkoma założeniami. Najważniejszym założeniem jest, na co zwracano uwagę wcześniej, fakt, że proponuje się uczniom naukę kolejnego języka obcego. Z tego względu dużą rolę będzie miało odwoływanie się do wcześniejszych doświadczeń uczniów, w szczególności związanych z nauką języków obcych oraz korzystanie ze znanych uczniom strategii rozwijania języka obcego. Ważne będzie pobudzanie ciekawości poznawczej uczniów w przypadku doświadczeń negatywnych. Przy wyborze określonych treści kształcenia istotne będzie podjęcie decyzji o wykorzystaniu przez nauczyciela materiałów dydaktycznych wspierających proces nauczania. Decyzja o wyborze podręcznika poprzedzona powinna być refleksją nad adekwatnością prezentowanych treści i proponowanych rozwiązań dydaktycznych do potrzeb ucznia (np. podręcznik, który nauczyciel zaproponuje uczniom liceum ogólnokształcącego może być inny, niż ten, który zostanie wybrany do nauczania w grupie uczniów technikum; jeśli taki sposób okaże się skuteczny, można całkowicie zrezygnować z podręcznika na rzecz materiałów przygotowywanych przez nauczyciela). Oprócz adekwatności stosowanych przez nauczyciela materiałów dydaktycznych ważną będzie także ich atrakcyjność dla ucznia. Dlatego autorzy programu zamieścili w scenariuszach zajęć wiele rozwiązań dydaktycznych opartych o wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języka obcego.

Obszar pozajęzykowy dotyczy elementów związanych z kulturoznawstwem oraz krajoznawstwem. W tym obszarze jest także miejsce na rozwijanie bądź wzmocnienie świadomości językowej uczniów oraz dotyczy rozwijania kompetencji kluczowych (w szczególności w zakresie uczenia się). Ten obszar działań nauczycieli jest także kształcony w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych.

Zaproponowany w podstawie programowej układ treści zakłada, że uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych). Zróżnicowanie w obrębie tematów będzie zależne od wieku uczniów i ich zainteresowań - w klasach starszych uczniowie będą zaciekawieni w znacznie większym stopniu tematyką związaną np. ze zjawiskami społecznymi, uczniowie technikum hotelarskiego będą zainteresowani bardziej pogłębianiem tematyki jakości usług hotelarskich, niż rówieśnicy z liceum ogólnokształcącego. Niezbędnym w zakresie kształcenia językowego na III etapie kształcenia w przypadku uczniów technikum jest wzbogacanie treści kształcenia o aspekty nawiązujące do zakresu tematycznego związanego z wybranymi efektami kształcenia, określonymi w podstawie programowej kształcenia w zawodach, np. bezpieczeństwo i higiena pracy, kompetencje personalne i społeczne, prowadzenie działalności gospodarczej. Zgodnie z zapisami podstawy programowej kształcenie w zakresie języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ w podstawie programowej kształcenia w zawodach) musi odbywać się w ramach języka obcego

nauczanego jako przedmiot obowiązkowy w szkole (jeden z dwóch w przypadku technikum). Przykładowo w przypadku zawodu technik fotografii i multimedialnych moduł kształcenia Wykonywanie projektów multimedialnych może zostać częściowo realizowany z wykorzystaniem języka niemieckiego; na lekcjach języka niemieckiego nauczyciel może przygotować instrukcje obcojęzyczne stosowane w branży fotograficznej bądź przygotować uczniów do korzystania z zasobów Internetu związanych z branżą fotograficzną. W przypadku, przykładowo, przygotowania do wejścia na rynek pracy istotne staną się w zawodzie technik budownictwa umiejętności określania przyczyn powstawania wypadków, awarii i katastrof czy opisywania przedsiębiorstw i instytucji występujących w branży budowlanej. Zakres modyfikacji przedstawionych treści kształcenia dla uczniów techników będzie więc podyktowany zainteresowaniami uczniów, ich indywidualnymi potrzebami oraz wykorzystaniem wiedzy językowej w praktyce zawodowej.

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, praca dorywcza, wybór zawodu);
5. życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, konflikty i problemy);
6. żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, 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, hotel, wycieczki, zwiedzanie);
9. kultura (np. 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. wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych);
13. świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego);
14. życie społeczne (np. wydarzenia i zjawiska społeczne).

Proponowane w podstawie programowej treści kształcenia w zakresach tematycznych nie mają charakteru wyczerpującego dane zagadnienie (na to wskazuje użycie skrótu „np.”). Ta sytuacja powoduje, że nauczyciel autonomicznie podejmuje decyzję dotyczącą realizowanych w tym zakresie treści szczegółowych. Powyższe zestawienie można przedstawić uczniom jako propozycję potencjalnych tematów, które będą rozwijane podczas nauki języka niemieckiego. Dodatkowe propozycje rozszerzenia tematyki mogą być podstawą tworzenia projektów edukacyjnych rozumianych jako długofalowe, zróżnicowane aktywności uczniów, także w ramach innych zajęć edukacyjnych. Nauczanie w oparciu o metodę projektów będzie w wielu przypadkach wymagało poszerzenia podstawy programowej o treści, które nie są w niej ujęte (w przypadku wiedzy o społeczeństwie będą to na przykład tematy: mniejszości narodowe, globalizm, w przypadku biologii: człowiek i jego funkcjonowanie, w przypadku podstaw przedsiębiorczości: funkcjonowanie przedsiębiorstw, polityka społeczna). W tych przypadkach treści szczegółowe mogą być integrowane w zakresie następujących zakresów tematycznych:

Język niemiecki- wiedza o społeczeństwie- ustrój polityczny, naród i mniejszości narodowe, Unia Europejska, globalizm, wybory demokratyczne, media, gospodarka wolnorynkowa, praca, pieniądz, system bankowy, szkolnictwo, życie zawodowe, podstawowe problemy społeczne, rodzina,

Język niemiecki- biologia- rośliny, zwierzęta, człowiek: budowa i funkcjonowanie, ochrona zdrowia, ekologia,

Język niemiecki- podstawy przedsiębiorczości- funkcjonowanie gospodarki rynkowej, rynku finansowego oraz przedsiębiorstw, społeczna odpowiedzialność biznesu, polityka społeczna.

Drugim rozwiązaniem w zakresie integracji treści nauczania języka niemieckiego z treściami innym przedmiotów może być wspieranie treści innych zajęć edukacyjnych. To rozwiązanie prześledzić można na przykładzie zajęć edukacyjnych z geografii.

- Geografia- język niemiecki- wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do prezentacji danych; wyjaśnianie roli ważniejszych międzynarodowych organizacji w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym różnych regionów świata, w tym znaczenie Unii Europejskiej w przemianach społeczno-gospodarczych państw zintegrowanych; charakterystyka struktury językowej ludności świata oraz wyjaśnienie procesu upowszechniania się wybranych języków na świecie; przedstawienie zasady rolnictwa ekologicznego; wyróżnianie rodzajów usług turystycznych oraz wyjaśnienie przyczyn i skutków społeczno-kulturowego i gospodarczego szybkiego ich rozwoju na świecie; charakterystyka nowych wyzwań dla świata; analiza przyczyn i skutków bezrobocia ze szczególnym uwzględnieniem problemu bezrobocia wśród ludzi młodych.

Rozumienie wypowiedzi tworzy drugi obszar działań językowych. W zakresie wypowiedzi ustnych zakłada się, że uczeń realizujący wariant III.2. podstawy

programowej będzie rozumiał proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka. Szczegółowe umiejętności prezentują się następująco:

Uczeń:

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

W zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnej zakłada się, że uczeń będzie rozumiał proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-mail, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie). Szczegółowe umiejętności w tym zakresie prezentują się następująco:

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

Kolejny obszar umiejętności językowych wiąże się z tworzeniem wypowiedzi. W zakresie wypowiedzi ustnej zakłada się, że uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne. Szczegółowe umiejętności prezentują się następująco:

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 zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych zakłada się, że uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie,



zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartkę pocztową, e-mail, historyjkę, list prywatny, wpis na blogu). Szczegółowe umiejętności przedstawiają się następująco:  
 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.

Reagowanie językowe w formie ustnej dotyczy typowych sytuacji. 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 z opiniami innych osób;
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.

Uczeń realizujący wariant III.2. podstawy programowej powinien wykazać się umiejętnością reagowania w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, krótki list prywatny, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach. 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 z opiniami innych osób;
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). Zakłada się, że uczeń będzie w stanie przetwarzać prosty tekst ustnie lub pisemnie. Uszczegółowione umiejętności stanowią, 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 w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;
3. przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.

Zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego język jest narzędziem społecznym, które służy porozumiewaniu się. Jeżeli głównymi celem nauczania ma być podejmowanie prób naturalnej komunikacji, to nauczanie nie może polegać na uczeniu reguł, wzorców zdaniowych. Z tego względu zagadnienia gramatyczne wspierają wykorzystywane w nauczaniu metody. Przedstawiona poniżej lista zagadnień gramatycznych jest propozycją. Autorzy, tworząc tę listę, kierowali się założeniem, że poszerzenie jej o nowe zagadnienia będzie odbywało się w nowym 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 poziomu zaawansowania językowego uczniów. Może to być uzasadnione także ilością godzin języka niemieckiego, szczególnie w przypadku, gdy na naukę języka niemieckiego przeznaczone zostaną dodatkowe godziny z puli do dyspozycji dyrektora szkoły bądź

organu prowadzącego. W przypadku ucznia zdolnego niektóre 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:

Rodzajnik- użycie rodzajnika z rodzajnikiem nieokreślonym, użycie rodzajnika z rodzajnikiem określonym, użycie rodzajnika bez rodzajnika;

Rzeczownik- deklinacja mocna, deklinacja słaba, tworzenie liczby mnogiej, rzeczowniki złożone, rzeczowniki zdrobniałe: -chen, -lein, rzeczowniki określające zawód i wykonawcę czynności, rzeczowniki z przyrostkami np. -e, -ei, -heit, -keit, -ler, -schaft, -ung, rzeczowniki tworzone od nazw miast, krajów, rzeczowniki tworzone od czasowników,

Zaimek- zaimki osobowe, zaimek nieosobowy, zaimek zwrotny, zaimki dzierżawcze, zaimki wskazujące, zaimki pytające,

Przymiotnik- przymiotnik jako orzecznik, przymiotnik jako przydawka: z rodzajnikiem określonym i zaimkiem wskazującym, z rodzajnikiem nieokreślonym, zaimkiem dzierżawczym i z przeczeniem kein, bez rodzajnika, w formie stopnia wyższego i najwyższego, regularne i nieregularne stopniowanie przymiotnika,

Liczebnik- liczebniki główne, liczebniki porządkowe, liczebniki mnożne i nieokreślone,

Przymimek- przyimki z celownikiem, przyimki z biernikiem, przyimki z celownikiem lub biernikiem;

Przysłówek- przysłówki zaimkowe w pytaniu i odpowiedzi, regularne i nieregularne stopniowanie przysłówek,

Czasownik- formy czasowe Präsens, Präteritum, Perfekt, czasowniki posiłkowe sein, haben, werden, czasowniki regularne i nieregularne, czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone, czasowniki zwrotne, czasowniki modalne w formach czasowych: Präsens, Präteritum, czasowniki modalne w trybie przypuszczającym w czasie Präteritum, czasownik lassen, formy imiesłowowe czasownika: Partizip II, tryb rozkazujący, bezokoliczniki z zu i bez zu, strona bierna (Vorgangspassiv):

Präsens, Präteritum, tryb przypuszczający Konjunktiv II Präteritum, tryb warunkowy Konditional I (würde + Infinitiv I), rekcja czasownika;

Składnia- zdanie pojedyncze: oznajmujące, pytające, rozkazujące, szyk wyrazów:

prosty, przestawny oraz szyk zdania podrzędnie złożonego, przeczenia nein, nicht,

kein, zdania złożone współrzędnie ze spójnikami aber, dann, denn, oder, und,

zdania złożone współrzędnie ze spójnikami sondern, deshalb, sonst, trotzdem,

zdania podrzędnie złożone: zdania dopełnieniowe ze spójnikami dass, ob, zdania

dopełnieniowe z zaimkami pytającymi, np. wer, was, wann, wo, zdania okolicznikowe przyczyny ze spójnikami weil, da, zdania okolicznikowe czasu ze spójnikami wenn, als,

zdania warunkowe rzeczywiste: wenn + Präsens, zdanie przyzwalające: obwohl.

Obszar pozajęzykowy związany jest z kwestiami kulturoznawstwa oraz krajoznawstwa, co znalazło swoje odzwierciedlenie w scenariuszach lekcji. Rozwijanie tego obszaru wpisuje się także w ideę kształcenia międzyprzedmiotowego oraz

tworzy możliwości do rozwijania kompetencji kluczowych. W podstawie programowej zwraca się w tym obszarze uwagę na następujące kwestie:

- uczeń posiada 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,
- uczeń posiada świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową - odniesienie do kompetencji wielojęzyczności, społecznej, obywatelskiej, w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej,
- uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym) - odniesienie do kompetencji rozumienia i tworzenia informacji, osobistej, społecznej i w zakresie uczenia się,
- uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych) - odniesienie do kompetencji osobistych, społecznych, obywatelskich, w zakresie przedsiębiorczości,
- uczeń 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,
- uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych) - odniesienie do kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, wielojęzyczności, w zakresie umiejętności uczenia się,
- uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami) - odniesienie do kompetencji wielojęzyczności, społecznej, świadomości i ekspresji kulturalnej.

### 3. Podstawa programowa a kompetencje kluczowe

Treści szczegółowe w obszarze pozajęzykowym tworzą sposobność do rozwijania kompetencji kluczowych, wskazując na elementy, które są istotne z punktu widzenia rozwijania kompetencji w zakresie wielojęzyczności. Z drugiej strony w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego oraz technikum znaleźć można także wiele odniesień do innych

kompetencji kluczowych w kontekście zadań szkoły. Odniesienia te dotyczą konkretnych kompetencji kluczowych, ale ze względu na ich przenikanie oraz wzajemne uzupełnianie są one w podstawie programowej integrowane.

Jak już wspomniano, jednym z najważniejszych zadań liceum ogólnokształcącego i technikum jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej stanowiących kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy. Należy zaznaczyć, że takie podejście do kompetencji wielojęzyczności oznacza, że zdolność komunikowania się i porozumiewania z innymi osobami są istotne w nauczaniu nie tylko języków obcych, co tworzy ramy do integracji treści przedmiotowych i na co zwracano uwagę wcześniej.

Kolejne ważne zadanie szkoły dotyczy przygotowania uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz dokumentowania swojej pracy, z uwzględnieniem prawidłowej kompozycji tekstu i zasad jego organizacji, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Realizacja tych zadań ma swoje odniesienie do kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, która związana jest ze zdolnością uczniów do identyfikacji, rozumienia, wyrażania, tworzenia oraz interpretacji pojęć i uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie. Wsparciem w rozwoju tej kompetencji będzie wykorzystywanie przez nauczyciela języków obcych obrazów, dźwięków oraz różnorodnych materiałów cyfrowych. Wspomniana kompetencja łączy się z kompetencją cyfrową, której w prezentowanym programie przypisano szczególną rolę. W zakresie doskonalenia tej kompetencji kształtowana jest przykładowo umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji. Istotna 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. Ze względu na adresatów programu proponuje się włączenie w lekcje aplikacje internetowe, które wspomagają proces uczenia się, szczególnie w kontekście samooceny i samodzielnej pracy nad językiem (np. Babbel, Etutor, TinyCards, Kahoot). W scenariuszach lekcji znaleźć można wiele przykładów wykorzystania QR w nauczaniu.

Kolejnym obszarem rozwijania tej kompetencji jest tworzenie warunków do inicjowania współpracy z uczniami z zagranicy poprzez np. pisanie blogów, udział w videokonferencjach lub organizowanie wspólnych kampanii społecznych. Warto wspomnieć, że w takich przedsięwzięciach wiodącym językiem nie musi być język niemiecki.

Inne zadanie szkoły związane jest z kształtowaniem u uczniów postaw, które sprzyjają ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu. Do tych postaw zaliczyć można: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawczą, kreatywność, przedsiębiorczość, kulturę osobistą, gotowość do uczestnictwa w kulturze,

podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. To szeroko opisane w podstawie programowej zadanie szkoły dotyczy rozwijania kolejnych kompetencji kluczowych, w szczególności kompetencji obywatelskiej, w zakresie przedsiębiorczości oraz świadomości i ekspresji kulturalnej. Zaangażowanie uczniów w działania publiczne może być kształtowane na zajęciach z języka niemieckiego poprzez tworzenie warunków do uczestnictwa w działaniach na poziomie lokalnym regionalnym, krajowym bądź międzynarodowym. Sprzyjać rozwijaniu kompetencji obywatelskiej będą akcje społeczne organizowane na terenie szkoły; doskonałym narzędziem jest także promowanie idei współpracy międzynarodowej oraz organizowanie działań we współpracy z partnerami z zagranicy. Kompetencja w zakresie przedsiębiorczości oznacza zdolność do wykorzystywania szans oraz pomysłów i przekształcenia ich w wartość dodaną dla innych osób. Poprzez wykorzystywanie na zajęciach odpowiednich metod i technik pracy wspiera się kreatywność uczniów, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów. Przyjmowaniu różnych ról służą wykorzystywane na lekcjach niemieckiego: praca w grupie, praca projektowa, podejmowanie działań we współpracy z innymi instytucjami, organizacjami oraz organizowanie zajęć poza klasą szkolną. Na rozwój wspomnianej kompetencji wpłyną pozytywnie także różne ćwiczenia umiejętności prezentowania treści, negocjowania oraz kierowania grupą. Przejawem inicjatywności uczniowskiej będzie także ich partycypacja w aranżacji przestrzeni do nauki w klasie szkolnej, szkole. Na zajęciach języka niemieckiego uczniowie powinni otrzymać możliwość rozwijania sposobów kreatywnego wyrażania i komunikowania pomysłów za pomocą różnych rodzajów sztuki i innych form kultury. Rozwijaniu kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej służyć będą projekty, konkursy, festiwale, przeglądy poświęcone kulturze krajów niemieckojęzycznych. Motywacja do udziału w tych przedsięwzięciach uczniów może być mniejsza ze względu na ograniczoną liczbę godzin nauki języka niemieckiego. Dlatego w rozwijaniu tej kompetencji rekomenduje się organizowanie lekcji z wykorzystaniem autentycznych materiałów audiowizualnych, fragmentów dzieł literackich lub filmów niemieckojęzycznych. Przygotowywanie przez uczniów plakatów czy rekwizytów służy rozwijaniu ekspresji słownej bądź artystycznej uczniów.

Duże znaczenie w kształceniu na trzecim etapie edukacyjnym przypisano zadaniom szkoły, których celem jest nabywanie i rozwijanie kompetencji osobistych, społecznych oraz w zakresie uczenia się. Strategia uczenia się przez całe życie wymaga umiejętności podejmowania ważnych decyzji, poczynając od wyboru szkoły ponadpodstawowej, kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej poprzez decyzje o wyborze miejsca pracy, sposobie podnoszenia oraz poszerzania swoich kwalifikacji aż do ewentualnych decyzji o zmianie zawodu. Istotne w tym

zakresie są także: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami. Ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, której celem jest rozwijanie u uczniów postawy dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu. W obszarze rozwijania kompetencji w zakresie uczenia się w scenariuszach lekcji porusza się kwestie związane z autorefleksją, skutecznym zarządzaniem czasem oraz informacjami. Istotnymi czynnikami w procesie uczenia się jest umiejętność stawiania sobie celów, rozwijania motywacji wewnętrznej oraz udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej. Wsparciu procesu uczenia się posłużyć mogą między innymi (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.

Ważnym zadaniem szkoły jest także tworzenie warunków do rozwijania kompetencji matematycznych oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii. Dla rozwijania tej kompetencji istotne są umiejętności związane z argumentowaniem, wyciąganiem wniosków oraz logicznym myśleniem. Doskonaleniu tej kompetencji służyć będzie interpretacja grafik, wykresów czy tabel. Tworząc podczas zajęć z języka niemieckiego sposobność do analizy tekstów obcojęzycznych, które dotyczą współczesnych problemów środowiska naturalnego, wpływu technologii i techniki na rozwój społeczny zwraca się uwagę uczniów na rozumienie różnych korzyści i ograniczeń płynących z rozwoju cywilizacyjnego oraz promuje postawy krytycznego myślenia.

#### **IV. PODMIOTOWOŚĆ UCZNIA W REALIZACJI PROGRAMU NAUCZANIA**

Człowiek jako podmiot posiada „zdolność do samodzielnego kierowania własnym życiem, zdolność poznawania, rozumienia i kreowania otaczającej go rzeczywistości, potencjał samodoskonalenia się i rozwoju” (Pilch 2005: 452). Kluczowe znaczenie dla nowoczesnych nurtów pedagogicznych w kontekście konstruktywizmu ma uznanie ucznia jako jednostki autonomicznej. Autonomia z kolei oznacza, że uczeń traktowany jest w szkole podmiotowo. Autonomia ucznia oraz jej kształtowanie to jeden z ważniejszych elementów, który powinien być

uwzględniany w procesie edukacyjnym, ponieważ stanowi wartość oraz prawo ucznia „do budowania niepowtarzalnego kształtu własnej osoby i osobistej wersji swojego życia” (Dykcik 2006: 365). Podmiotowość ucznia pojawi się wszędzie tam, gdzie będzie on miał prawo do decydowania o sobie oraz uczyni się go równouprawnionym w podejmowaniu decyzji. Praktyka pedagogiczna pokazuje także, że uznanie podmiotowości ucznia powinno iść w parze z określoną sylwetką nauczyciela, który:

- koncentruje się na procesie uczenia się i osobie uczącego się,
- włącza uczniów w organizację oraz ewaluację procesu uczenia się i jego rezultatów,
- za swoje naczelne zadanie uznaje zasadę „uczyć, jak się uczyć”;
- mobilizuje ucznia do wzięcia odpowiedzialności za własne uczenie się;
- kładzie nacisk na twórczy proces rozwiązywania problemów,
- wdraża uczniów do efektywnej współpracy z innymi w uczeniu się i rozwiązywaniu sytuacji problemowych;
- rozwija klimat otwartości, zaufania i zainteresowania drugim człowiekiem (Jastrzębska, 2011: 84).

Niezbędna do kształtowania podmiotowości ucznia, a w rezultacie uznania go za jednostkę autonomiczną, jest adekwatność proponowanych rozwiązań do etapu rozwojowego ucznia oraz indywidualizacja pracy z uczniem, w szczególności w koncepcji edukacji włączającej.

## 1. Charakterystyka późnej fazy dorostania

Uczeń liceum ogólnokształcącego i technikum znajduje się w późnej fazie dorostania (14/15 lat- 19/20 lat). Dużym wyzwaniem nastolatka w tym wieku jest samodzielne zbudowanie indywidualnej ścieżki rozwoju oraz przygotowanie się do pełnienia nowych ról społecznych. Zadanie to jest utrudnione w kontekście zmieniających się warunków otoczenia, trudności w podejmowaniu nowych wyzwań i natłoku często sprzecznych ze sobą informacji. Szerokie możliwości dostępu do informacji dają z jednej strony większe możliwości odniesienia potencjalnego sukcesu, ale z drugiej strony wymagają myślenia perspektywicznego, określenia własnych sił i słabości oraz wiążą się z podejmowaniem prób samookreślenia się. Istotnym będzie więc zrozumienie czynników, które spowodują powodzenie w uczeniu się. Zaliczyć do nich należy na tym etapie kształcenia:

- metody i strategie dostosowane do specyfiki potrzeb późnej fazy dorostania,
- współtworzenie z uczniami klimatu sprzyjającego uczeniu się,
- współtworzenie z uczniami społecznego środowiska uczenia się,
- indywidualizacja procesu kształcenia,
- poznanie przez ucznia swoich mocnych i słabych stron oraz swojego indywidualnego stylu uczenia się (Filipiak i Siadak, 2014 Ibidem: 12).



Podczas nauki na III etapie edukacyjnym zauważyć można istotne zmiany w zakresie kompetencji poznawczych ucznia (więcej: Bardziejewska 2005: 345–377). Nastolatek, który rozpoczyna naukę na III etapie edukacyjnym, w zakresie myślenia formalnego posiada:

- zdolność do myślenia hipotetycznego w odniesieniu do edukacji szkolnej,
- zdolność do logicznego, abstrakcyjnego ujmowania rzeczywistości,
- umiejętność rozwiązywania problemów z różnych dziedzin wiedzy (przedmiotów szkolnych).

Absolwent szkoły ponadpodstawowej w zakresie myślenia formalnego charakteryzuje się tym, że:

- dostrzega różne opcje,
- zadaje wnikliwe pytania,
- poszukuje racjonalnych rozwiązań,
- włącza w wypowiedzi metaforę, ironię jako środki wzbogacające treść przekazu.

Zauważalne zmiany dostrzega się także w kategorii związanej z myśleniem refleksyjnym. Uczeń na wejściu do szkoły ponadpodstawowej wyobraża sobie sytuacje hipotetyczne oraz różne możliwe konsekwencje własnych działań. Absolwent szkoły ponadpodstawowej posiada już w tym zakresie zdolność do wyobrażenia sobie własnej ścieżki rozwoju, przyszłych studiów oraz pracy zawodowej.

Ponadto ucznia, który rozpoczyna naukę w szkole ponadpodstawowej charakteryzuje egocentryzm w myśleniu, czyli koncentrację na sobie i własnych poglądach w odniesieniu do różnych sytuacji i relacji z różnymi osobami. U absolwenta szkoły ponadpodstawowej zauważa się zdolność do decentracji, która oznacza stopniowe dostrzeganie innych punktów widzenia, perspektywy innych osób, różnych racji.

Należy zaznaczyć, że uczeń kończący szkołę ponadpodstawową posiada także zdolność do myślenia postformalnego, które oznacza:

- zdolność do realistycznego ujmowania rzeczywistości,
- zdolność do rozumienia niektórych zasad społecznych jako umownych,
- umiejętność zestawiania opozycyjnych opinii, argumentów w spójną całość.

Wspomnianych zdolności nie zauważa się u nastolatka, który rozpoczyna naukę na III etapie edukacyjnym.

Szczególne znaczenie w tym wieku rozwojowym posiada zmiana kompetencji społecznych nastolatka, szczególnie kompetencji samoorganizacji. Uczeń rozpoczynający trzeci etap edukacji posługuje się strategiami metapoznawczymi w następującym zakresie:

- planowanie własnego procesu uczenia się, np. podział materiału na mniejsze partie, problem z organizacją całego dnia- skupienie się na warunkach wykonania danego zadania,
- stosowanie strategii notowania, opracowania tekstu,
- wdrażanie strategii ułatwiających zapamiętanie materiału (mnemotechniki).

Uczeń kończący trzeci etap edukacyjny powinien posługiwać się, dzięki działaniom edukacyjnym nauczyciela, strategiami zarządzania zasobami, które oznaczają:

- zarządzanie własnym czasem (planowania dnia tygodnia),
- umiejętność współpracy z innymi, np. korzystanie z doświadczeń osób dorosłych, umiejętność zwracania się o pomoc do kolegów bardziej kompetentnych w jakimś obszarze,
- zarządzanie elementami otoczenia zewnętrznego w odniesieniu do edukacji szkolnej i własnego życia, np. organizacja przestrzeni do nauki, umiejętność znalezienia odpowiedniej dla siebie muzyki itp.

Trzeci etap edukacyjny oznacza także zmianę w stosowanych przez ucznia strategiach samoorganizacji. Uczeń rozpoczynający naukę na tym etapie kształcenia wdraża zazwyczaj strategie, które zostały przekazane przez osoby dorosłe, zazwyczaj w niezmienionej formie. Kończąc naukę w liceum ogólnokształcącym i technikum uczeń będzie znajdował się na etapie testowania strategii samoorganizacji, które dotyczą wyboru najdogodniejszych ze względu na swoje potrzeby strategii oraz umiejętności dostosowania strategii do własnych potrzeb (Ledzińska i Czerniawska 2010: 213-225).

## **2. Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

Jednym ze słów-kluczy w przyjętym programie jest indywidualizacja procesu kształcenia. Realizacja wymagań i założeń edukacji włączającej w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych określona została 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.

Należy zauważyć, że w przypadku nauki drugiego języka obcego prawo dopuszcza możliwość zwolnienia z nauki języka obcego następujące grupy uczniów: z wadą słuchu, z głęboką dysleksją rozwojową, z afazją, z niepełnosprawnościami sprzężonymi lub z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Na podstawie zapisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych

(Dz. U. z 2017, poz. 1534) zwolnienie z nauki drugiego języka obcego nowożytnego do końca danego etapu edukacyjnego odbywa się na wniosek rodziców albo pełnoletniego ucznia oraz na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, z której wynika potrzeba zwolnienia z nauki tego języka obcego nowożytnego. Zapisy prawa pokazują, że wspomniane grupy uczniów mogą skorzystać z prawa do zwolnienia. Z tego względu autorzy programu przedstawili także sposoby indywidualizacji kształcenia dla opisanych wyżej uczniów.

Indywidualizacja kształcenia może dotyczyć aspektów ogólnych warunków edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oznacza to między innymi (na podstawie: Solecka 2019: 1-2).

- specyficzną organizację przestrzeni edukacyjnej oraz warunków zewnętrznych (np.: dostosowanie oświetlenia w klasopracowni, tworzenie prawidłowych warunków akustycznych, usadowienie ucznia w klasie i poza klasą),
- dostosowanie wymagań edukacyjnych do specjalnych potrzeb ucznia, dostosowanie poziomu trudności zadań lub/i działań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia (np.: dzielenie materiału nauczania na mniejsze partie, zmniejszenie liczby zadań do wykonania, zwiększenie liczby ćwiczeń i powtórzeń materiału),
- rozpoznawanie i wykorzystanie potencjału ucznia do pokonywania deficytów (np.: wzmacnianie pozytywnych kroków ucznia, wykorzystywanie mocnych stron ucznia, stwarzanie sytuacji będących źródłem pozytywnych emocji i doświadczeń),
- zmianę form aktywności ucznia (np.: minimalizacja metod podających na rzecz metod aktywizujących, wykorzystanie narzędzi dydaktyki cyfrowej, metody eksponujące)

Osobne miejsce zajmuje dostosowanie warunków dla uczniów wybitnie zdolnych, co przedstawione zostało w końcowej części rozdziału.

Poniżej zaprezentowano przykłady szczegółowych 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).

Uczniowie z dysfunkcją słuchu- w nauce języków obcych słabostyszących i niesłyszących uczniów jednym z celów powinno być wyposażenie ucznia w umiejętność rozumienia i tworzenia wypowiedzi w aspekcie pragmatycznym. Pracę z uczniem z tej grupy ułatwią zasady:

- uczeń słabostyszący 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 podkowie, 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 i jak najczęściej używać 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 koledze,
- 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 słabowidzący 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 słabowidzącym 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 (kształcenie 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 większej ilości 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). Wspomagające uczenie się tych uczniów środki dydaktyczne 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 i in. 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 procesu nauczania,
- pomaganie 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 pisany albo obrazem, ilustracją, filmem,
- przedstawianie nowych pojęć lub materiału abstrakcyjnego w sposób możliwie najbardziej konkretny,
- należy wykorzystać kreatywne zainteresowania ucznia, jeżeli to możliwe, należy łączyć nowe zagadnienia z zainteresowaniami ucznia,
- należy chwalić i nagradzać ucznia, budować pozytywną więź z dzieckiem, - należy wdrażać i oczekiwać od ucznia przestrzegania zasad panujących w szkole,
- możliwie wspierać i umożliwiać uczniowi kontakty społeczne (nie ma potrzeby wspierania ucznia w sferach, w których radzi sobie dobrze i stopniowo w tych obszarach należy udzielać mu pomoc),
- w ocenianiu należy oddzielać te obszary, w których trudności wynikają z zaburzeń.

Uczniowie z dysleksją lub zagrożeni dysleksją- 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 większej ilości 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 większej ilości czasu na prace pisemne, upewnianie się, że 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 ucznia ustnie.

Uczniowie szczególnie uzdolnieni- wysokie oceny szkolne nie mogą być traktowane jako jedyny lub główny wyznacznik uzdolnień uczniowskich. W praktyce szkolnej nauczyciel często spotyka się z uczniami, dla których ocena szkolna nie jest czynnikiem motywującym ani ważnym, a uzdolnienia ucznia znajdują swoją realizację w niezauważanych lub niewspieranych 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, nieuleganiem 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 pojawia 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,
- 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 uczniom, 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 uczniom informacji o skutecznych sposobach uczenia się oraz prowadzenie z nimi rozmów o metodach sprzyjających ich 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.).

## V. ORGANIZACJA WARUNKÓW I REALIZACJI KSZTAŁCENIA

### 1. Czas realizacji

Organizując naukę pod względem czasu należy mieć na uwadze możliwości organizacji zajęć w rytmie lekcyjnym, to znaczy najczęściej 45 minut. Ponieważ uczniowie uczą się języka obcego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo (z wyjątkiem klas 4. i 5. technikum), nie zaleca się kumulowania nauki w jeden blok zajęć 90-minutowych. Lekcje języka obcego będą organizowane w grupach oddziałowych oraz międzyoddziałowych. To drugie rozwiązanie pozwala szkołom na bardziej efektywne tworzenie grup o podobnym stopniu zaawansowania językowego. Mając na względzie uwarunkowania organizacyjne można rekomendować w szkole naukę języka obcego w tym samym czasie, gdyż uczniowie na różnych poziomach zaawansowania językowego będą mogli realizować wspólnie cele kształcenia językowego.

Kolejne rozwiązanie to nauczanie na tej samej godzinie lekcyjnej poszczególnych grup dwóch innych języków, np. jedna grupa uczy się języka angielskiego, a druga równoległe języka niemieckiego. Takie rozwiązanie pozwoli nauczycielom języków obcych na pełniejsze włączenie uczniów w proces uczenia się poprzez integrację i podniesienie stopnia świadomości językowej. Oznacza to, że uczniowie z grup o różnym stopniu zaawansowania językowego będą mogli być włączeni we wspólne projekty edukacyjne, co z kolei przełoży się na rozwijanie różnych

kompetencji kluczowych (kompetencje uczenia się, osobiste, społeczne, w zakresie przedsiębiorczości itd.).

Dobre rezultaty może także przynieść wykorzystanie potencjału grup realizujących program rozszerzony. Uczniowie z takiej grupy mogą tworzyć ze swoimi rówieśnikami realizującymi wariant III.2. podstawy programowej wspólne przedsięwzięcia, np. samopomoc koleżeńską lub mini-projekty edukacyjne. Dla obu stron takie rozwiązania przynoszą pozytywne efekty w postaci większej świadomości językowej uczniów czy nawiązywania relacji koleżeńskich.

## 2. Organizacja miejsca do nauki i sposób realizacji zajęć

Miejsce do nauki, najczęściej klasa szkolna, to przestrzeń, która powinna być przestrzenią pozytywnych relacji oraz emocji. W przyjaznej przestrzeni do nauki znika powoli tradycyjny układ ławek w klasie, powstają „centra pracy zespołowej”, półka z książkami, miejsca spotkań i rozmów, strefy kreatywności, rozwoju, nauki itd. Jednocześnie uczenie się zachodzi na korytarzu, gdzie pojawiają się kanapy albo fotele, na podłodze rysuje się plansze do gier, a na ścianach- graffiti albo wystawy uczniowskich prac. Potrzebna młodzieży otwartość przestrzeni fizycznej sprzyja nie tylko przełamywaniu indywidualizmu, lepszej komunikacji i wspólnej pracy, ale prowadzi często do kształtowania nowych relacji uczniów z nauczycielami i uczniów między sobą. Uczeń czuje się zachęcany do poruszania się, twórczości grupowej (happeningów i flash mobów), publicznej aktywności, występów czy spotkań grup projektowych. Szkoła staje się otwarta na wszelkie formy zaangażowania młodzieży. Ważne, aby w kreowaniu przestrzeni edukacyjnej nie zabrakło pomysłów uczniów, gdyż oprócz obiektywnej otwartości przestrzeni szkoła staje się bardziej otwarta także w odczuciach subiektywnych młodzieży oraz dorosłych (Eduspace21 2016:20-21).

Kontekst społeczny uczenia się wymaga dopasowania sal lekcyjnych do pełnienia przez nie nowych funkcji- przestrzeń edukacyjna powinna więc być podporządkowana wprowadzaniu przez nauczyciela przyjaznych mózgowi technik uczenia się i nauczania, zgodnie z zasadami neurodydaktyki. W nowoczesnej sali lekcyjnej:

- 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.).

W warstwie psychologicznej ważne będzie dążenie ucznia i nauczyciela do tworzenia w przestrzeni edukacyjnej przyjaznej atmosfery, wynikającej z aranżacji przestrzeni i z wzajemnych relacji. Przyjazna atmosfera zależy również od odejścia

od kultury błędu. Uczniom, na co zwracano uwagę wcześniej, należy przyznać prawo do błędu i zachęcić tym samym do komunikacji w języku obcym (Goethe-Institut: 10).

Proces uczenia się powinien być organizowany tak, aby uczniowie mieli możliwość pracy zespołowej na zajęciach i poza nimi, tak by młodzież miała możliwość i mogła korzystać nawzajem ze swojej wiedzy i umiejętności. W klasie szkolnej stoliki powinny być ułożone w następujący sposób:

- podkowa: sprzyja koncentracji uczniów i wpływa na lepsze relacje w grupie,
- krąg: stwarza warunki do dobrej komunikacji w trakcie dyskusji i jej dynamiki oraz pozwala lepiej obserwować uczniów,
- układ segmentowy: usadzenie uczniów wokół stolików tworzy ośrodki pracy zespołowej oraz indywidualnej; dzięki temu rozwiązaniu integruje się także zespół klasowy i zwiększa się liczbę uczniów zaangażowanych w działania edukacyjne.

Uczenie się rozumiane jako proces poznawczy nie zakłada, że zachodzi tylko w klasie szkolnej. Z tego względu do uczenia dochodzi wszędzie tam, gdzie nauczyciel umożliwi uczniowi możliwość kontaktu bądź też uczeń będzie miał możliwość spotkania się z innym uczniem. W scenariuszach lekcji zaprezentowano rozwiązania, w których uczenie się odbywa się poza klasą szkolną. Miejsce nauki może być miejscem formalnym i wtedy jest nim najczęściej klasa szkolna, ale może też być to miejsce nieformalne, np. korytarz szkolny, firma, centrum miasta itd. Miejsca nieformalne mogą sprzyjać efektywnej nauce, jeśli nauczyciel właściwie wykorzysta walory takiego miejsca. Takie miejsca mogą być pretekstem do podejmowania różnych tematów w języku obcym bądź stanowić miejsca spotkań uczniów (np. lekcja w muzeum w języku obcym, tworzenie krótkich wywiadów nagranych w języku obcym na smartfonie w autobusie), którzy uczą się języka obcego w danym momencie i chcą pracować bądź rozwiązywać określone zadania edukacyjne. Wskazane jest także wdrażanie modelu otwarcia na język, także poprzez kulturę „otwartych drzwi”.

Podkreślić należy, że sposób organizacji miejsca pracy będzie miał szczególne znaczenie w kształtowaniu kompetencji kluczowych- wychodzenie do grupy i wychodzenie z niej, przywództwo w grupie i role grupowe czy relacje grup z resztą klasy lub pozostałymi zespołami sprzyjać będą rozwijaniu kompetencji w zakresie przedsiębiorczości, obywatelskiej oraz kompetencji osobistej, społecznej w zakresie uczenia się. W ten sposób nauczyciel języka obcego staje się odpowiedzialnym za kształcenie nie tylko kompetencji w zakresie wielojęzyczności.

Podczas lekcji wskazane jest, aby nauczyciel używał języka obcego nie tylko jako treści swoistej dla przedmiotu nauczania, ale również jako języka komunikacji podczas zajęć w różnych rodzajach interakcji, tj. zarówno nauczyciel- uczeń, jak i uczeń – uczeń. Prowadzenie zajęć w sali lekcyjnej powinno umożliwiać uczniom dostęp do słowników (należy także w miarę potrzeb i możliwości proponować uczniom wykorzystanie aplikacji internetowych, słowników internetowych podczas zajęć).

Sposób organizacji miejsca nauki i sposób realizacji zajęć powinny uwzględniać zasady edukacji włączającej, które omówiono szczegółowo wcześniej.

## VI. FORMY, METODY I TECHNIKI PRACY

Zawód nauczyciela wymaga „bycia trendy” w nauczaniu. Uczeń, z którym współpracowaliśmy kilka lub kilkanaście lat temu tak bardzo różni się od młodzieży, z którą współpracujemy teraz i będziemy pracować w niedalekiej przyszłości. Pokolenie „Z” to ludzie świadomi, pewni siebie i otwarci na nowości w życiu prywatnym i szkolnym. Z tych względów ważne jest otwarcie nauczyciela na poznawanie technik, metod i formy pracy z uczniami. Przygotowując lekcje nauczyciel powinien zadbać o to, by były one przystosowane do wieku i poziomu językowego uczniów. Powinny być one narzędziem w rękach nauczyciela, które służą uczniom do zrealizowania celów komunikacyjnych. Zróżnicowanie metod, form i technik pracy służy docelowo rozwijaniu u uczniów świadomości znaczenia języków obcych w różnych dziedzinach życia społecznego, w tym w szczególności w odniesieniu do ich planowanej własnej ścieżki kariery zawodowej. Dynamika form pracy jest także istotna w kontekście edukacji włączającej, której istotą jest optymalne przystosowanie osób niepełnosprawnych do najszerzej rozumianego współżycia i samodzielności- nawiązywania kontaktów interpersonalnych, nabywania wiedzy i umiejętności, nowych doświadczeń oraz ciągłego doskonalenia procesu myślenia (Szafrńska 2012: 46). W zakresie form, metod i technik pracy należy pamiętać o tym, że realizacji idei edukacji włączającej sprzyjać będą następujące zasady:

- uczenie się oparte na współpracy z innymi- uczniowie pomagają sobie na różne sposoby – przy elastycznym i dobrze pomyślanym podziale uczniów na odpowiednie grupy,
- rozwiązywanie problemów w oparciu o współpracę z innymi; uwzględnia ono systematyczną pracę nauczyciela nad sprawnym zarządzaniem aktywnością uczniów podczas zajęć,
- podział uczniów na grupy „wewnętrznie zróżnicowane” oraz zindywidualizowane podejście do potrzeb każdego z uczniów,
- skuteczne metody nauczania oparte na odpowiednim doborze celów, uwzględnieniu alternatywnych ścieżek kształcenia, elastyczności technik nauczania oraz zastosowaniu jasnego przekazywania uczniom informacji zwrotnej (Zaremba: 3-4).

## 1. Formy pracy

Nauczanie języka niemieckiego w prezentowanym programie odbywa się w różnych formach. Praca z całą klasą będzie efektywna w sytuacjach, gdy nauczyciel prezentuje nowy materiał nauczania. Ta forma sprawdzi się także podczas gier dydaktycznych, zabaw czy prezentacji wyników pracy grupowej. W szczególności pracę z całą klasą może proponować uczeń (zdolny) lub w sytuacji szczegółowego opracowania wybranego tematu.

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. Współpraca w parach wykorzystywana powinna być przez nauczyciela w sytuacjach, w których uczniowie przygotowują i prowadzą dialogi, wywiady oraz w sytuacjach, kiedy utrwalają słownictwo. Należy także w procesie nauczania zaplanować element samooceny koleżeńskiej, do czego wykorzystuje się pracę w parach.

Pracy w grupach będą sprzyjały projekty realizowane w szkole i poza nią, gry, zabawy oraz zadania problemowe. Należy podkreślić, że stosowanie odpowiedniej formy pracy musi być dostosowane do danej sytuacji dydaktycznej- nauczyciel powinien zadbać także o to, aby zmieniać składy osobowe grup, par. Praca w grupie może być organizowana na kilka sposobów. Istotne jest, aby, planując i wdrażając tę formę pracy, przestrzegać następujących zasad:

- uczniowie zostają podzieleni na niewielkie grupy (optymalna liczba uczniów: 3-4),
- każdą grupą kieruje jej lider,
- wszystkie grupy pracują nad rozwiązywaniem tych samych zagadnień bądź każda grupa realizuje inne zagadnienie.

Do najczęściej stosowanych form pracy grupowej należą:

- praca partnerska- wspólnie w parach wykonuje się pewne zadanie (partnerzy dzielą zadania między siebie; jeden uczeń przekazuje informacje drugiemu),
- małe grupy formowane na krótko w trakcie lekcji,
- grupy współpracujące ze sobą dłużej, na czas określonego projektu, modułu itd.

Nauczyciel powinien mieć świadomość, że różne sposoby podziału na grupy mają znaczenie dla motywacji uczniowskiej i wiążą się także z celami, które osiągamy dzięki stosowaniu tej formy pracy. Dobrowolny podział na grupy sprzyja dobrej atmosferze podczas pracy, lecz często okazuje się, że niektórzy uczniowie nie potrafią umiejętnie ze sobą współpracować. W grupach, w których zależy nauczycielowi na tym, aby uczniowie lepiej się poznali i mieli możliwość współpracy z różnymi osobami sprawdzi się losowy przydział uczniów do grupy. Ten sposób doboru do pracy w grupie zapewni dużą mobilizację grupy i może przynosić bardziej interesujące rezultaty (Łoś i Reszka 2010: 30-31).

W prezentowanym programie zaplanowano różne formy pracy w zależności od tego, czy uczeń uczęszcza do liceum ogólnokształcącego bądź technikum. Praca indywidualna będzie w klasach liceum realizowana jako praca jednolita. Uczniowie

będą sami pracować nad takim samym zadaniem w jednym momencie i wspólnie sprawdzać na forum pracy jego wyniki. O pracę indywidualną nauczyciel może prosić uczniów przy powtarzaniu treści z poprzednich zajęć z języka niemieckiego, przy rozumieniu tekstu słuchanego czy też czytanego. W ewaluacji każdy uczeń indywidualnie ocenia swój poziom zdobytej wiedzy oraz ewentualne problemy ze zrozumieniem treści lekcji. Na lekcji języka niemieckiego z uczniami technikum praca indywidualna będzie pracą niejednolitą ze względu na ich ukierunkowanie pod kątem wykonywanego w przyszłości zawodu. Przygotowując temat dla technikum budowlanego związany z tematyką „dom”, możemy podzielić pracę indywidualną uczniów, gdzie każdy będzie miał do wykonania inne zadanie, np. jeden uczeń pracuje na tworzeniu pytań związanych z wynajmem mieszkania, drugi uczeń przygotowuje możliwe odpowiedzi, inny robi listę zakupów niezbędnych do wyremontowania wynajętego mieszkania, następny listę mebli potrzebnych do wyposażenia itp. Nauczyciel, który będzie pracował z uczniami przygotowującymi się do wykonywania pracy w hotelarstwie może podzielić pracę następująco: jeden uczeń sporządza listę gości, inny uczeń przygotowuje się do obsługi telefonicznej gościa, następny uczeń sporządza zamówienia specjalne, a jeszcze inny występuje w roli menedżera. Po wykonaniu ćwiczeń indywidualnie zostają one prezentowane na forum klasy. Należy jednak pamiętać, że pracujący samodzielnie uczeń odpowiedzialny jest tylko za swoją pracę. Wiedząc, że uczniowie czują się pewniej w grupie, powinniśmy motywować uczniów do tej formy pracy, stosując np. „plusy” za aktywność.

Różnica w pracy w parach na lekcji w liceum i technikum będzie polegała głównie na różnych tematach, których dotyczyć będą dialogi. W liceum będą to rozmowy, które przydadzą się uczniom do codziennej komunikacji, np. wizyta u lekarza, w aptece, w sklepie spożywczym, w klubie fitness itp. W technikum dialogi, które uczniowie tworzą w parach będą poszerzone o tematykę związaną z ich przyszłym zawodem np. w recepcji hotelowej, w restauracyjnej kuchni, projektowanie mody itp. Zadanie na tworzenie dialogów może mieć różnorodną formę. Mogą być to dialogi zapisywane przez uczniów w zeszytach bądź tylko w formie ustnej, czy rozmowa poprzez aplikację Whatsapp lub wysłanie sobie kilku SMS-ów. Praca w parach będzie również realizowana w trakcie ćwiczeń gramatycznych. Pamiętając o tym, by uczniowie czuli się na zajęciach pewnie i swobodnie, powinni mieć wsparcie kolegi bądź koleżanki.

## **2. Metody i techniki nauczania**

Autorzy programu podkreślają fakt, iż jest on przeznaczony dla tej samej wiekowo młodzieży, ukierunkowanej w różnym stopniu, jeśli chodzi o swoją przyszłość zawodową. Praktyka pedagogiczna pokazuje, że metody i techniki nauczania stosowane przez nauczycieli są bardzo zróżnicowane. Ich głównym celem

powinno być nie tylko kontrolowanie stopnia wykonania jakiegoś zadania. Dużo istotniejsze jest wspieranie rozwoju komunikacji językowej uczniów.

Metody, które najczęściej stosuje się w praktyce szkolnej, określa się mianem metod aktywizujących. Współcześnie efektywne metody nauczania powinny spełniać dwa warunki: uwzględniać wiedzę o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu oraz wiedzę o mechanizmach motywacyjnych. Pierwszy z tych warunków wynika z faktu, że dokładniej i głębiej przetworzona informacja zostanie lepiej i na dłuższy czas zapamiętana. W tym kontekście metoda nauczania staje się aktywna, gdy angażuje zmysły, emocje oraz wyobraźnię. Z drugiej strony wybór przez nauczyciela metod, które są motywujące dla ucznia, czyli rozbudzają jego chęć uczenia się, jest równie trudny. W tym zakresie rekomendować można metody, które:

- angażują ucznia poprzez różnego rodzaju gry; proponuje się, aby uczniowie mogli sami tworzyć proste gry, np. dotyczące zagadnień gramatycznych bądź środków leksykalnych; dzięki temu nauczyciel osiągnie także inny efekt, dostrzegając i wykorzystując indywidualne predyspozycje uczniów,
- nie są typowymi metodami aktywizującymi; przykładem takiej metody może być nagrywanie przez uczniów dialogu na własne telefony komórkowe, angażowanie innych w zadanie domowe (poszukiwanie wspólnych odpowiedzi na zadane pytania),
- będą przydatne uczniom w przyszłości, na przykład na rynku pracy, np. metoda profilu jako forma debaty publicznej na określony temat,
- angażują jednocześnie wiele zmysłów, np. haki mentalne, które angażują między innymi emocje, zmysł przestrzenny i uczą logicznego myślenia, kształtując kompetencję matematyczną oraz uczenia się,
- odwołują się do możliwych doświadczeń uczniów, np. opowiadanie o ostatnio przygotowanym obiedzie.

Należy pamiętać, 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. Najistotniejsze w stosowaniu metod aktywizujących jest spełnienie podstawowego warunku komunikacji z drugim człowiekiem, czyli swoiste podążanie za nim, dostosowanie sił i środków do jego możliwości oraz potrzeb (Taraszkiewicz 1999: 85).

Oprócz metod aktywizujących powinniśmy zauważyć, iż pokolenie Z to pokolenie nowoczesnych technologii i Internetu. Podręcznik na zajęciach dla ucznia nie jest już atrakcyjny, ale kiedy wprowadzimy na zajęcia ćwiczenia z wykorzystaniem tablicy multimedialnej, to wykonanie zadania będzie dla ucznia czymś naturalnym. Uczniowie na co dzień korzystają ze smartfonów i tabletów częściej, niż z zeszytu czy z podręcznika. Ćwiczenia z użyciem tablicy multimedialnej mogą sprawdzić się w grupie, podczas prezentacji tematu, w parze czy podczas rywalizacji w grze językowej. Tę metodę możemy także zastosować w trakcie

ćwiczenia techniki rozumienia ze słuchu, czytania, pisania i mówienia. Dzięki filmom video uczniowie technikum mogą oglądać scenki związane z ich przyszłym zawodem, np. u fryzjera, w pracowni krawieckiej itp.

Metody, które wybieramy na zajęciach powinny służyć uczniom w przyszłości w pracy, dlatego proponuje się także wykorzystanie w nauczaniu języka obcego metody e-learning. Jej wykorzystanie przyniesie oczekiwane efekty, gdy zaproponuje się wykonywanie zadań domowych z użyciem platform e-learningowej. Mając dostęp do platformy, uczeń sam decyduje o tym, czy będzie na przykład powtórzenia materiału wykonywał systematycznie, co wpływa na rozwijanie kompetencji osobistych. Dzięki możliwości samodzielnego sprawdzenia zadań, uczeń ma możliwość wglądu w błędy, które popełnił oraz otrzymuje możliwość ich poprawy. Po zrobieniu zadań wysyła pracę nauczycielowi.

Kolejną metodą nowoczesnych technologii będzie korzystanie z aplikacji, np. *Learningapps.org*, dzięki którym po pobraniu kodów QR uczeń na zajęciach, ale także poza nimi, ćwiczy i powtarza treści lekcji.

Dzięki wprowadzaniu na zajęciach nowoczesnych metod nauczania wspartych technologiami informacyjno-komunikacyjnymi wprowadzamy na zajęciach element zaskoczenia, prowadzimy zajęcia w sposób niekonwencjonalny, motywujemy ucznia do kreatywnego myślenia i samodzielnego rozwiązywania problemów, wzmacniając jednocześnie poczucie własnej wartości.

Technika utożsamiana jest najczęściej z ćwiczeniem językowym (Komorowska 2003: 134), które z kolei w praktyce przełożyć można na określone czynności uczniów. Czynności te będą więc pochodną różnych ćwiczeń, ich typów, form, stopnia ich trudności. W programie Niemiecki? Kein Problem proponuje się zestaw technik nauczania w podziale na tradycyjne sprawności językowe (słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie). Ich dopełnieniem są techniki, których celem jest rozwijanie znajomości słownictwa, gramatyki, nauka wymowy oraz pisowni. Należy zauważyć, że przyjęty podział jest spójny z zawartymi w podstawie programowej obszarami kształcenia językowego (znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi, przetwarzanie wypowiedzi). To odniesienie pomoże nauczycielom w doborze odpowiedniej techniki do rozwijanych na lekcji sprawności językowych.

Sprawność rozumienia ze słuchu- dobierając ćwiczenia służące kształtowaniu sprawności rozumienia ze słuchu należy mieć na uwadze zapis podstawy programowej dotyczący form wypowiedzi (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) oraz fakt, że uczeń realizujący wariant III.2. podstawy programowej będzie rozumiał proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka. Należy zauważyć, że rozumienie innych form wypowiedzi, np. dialog, wywiad itd. będzie propozycją rozszerzenia podstawy programowej w tym zakresie i może być przedmiotem zadań dodatkowych.



Rozwijanie sprawności rozumienia tekstów słuchanych dla uczniów, którzy realizują wariant podstawy programowej III.2. będzie następowało stopniowo. Na początku nauki rozumienia tego rodzaju tekstów istotne będzie odwoływanie się do wiedzy i doświadczeń uczniów, w szczególności będących efektem nauki języków obcych na poprzednich etapach edukacyjnych. Warto zwracać uwagę uczniom na internacjonalizmy, a przygotowując uczniów do słuchania powinno się zaprezentować materiał obrazkowy czy zastosować pracę ze słowem-kluczem. Takie techniki będą bardzo istotne w utrzymaniu odpowiedniej, wysokiej motywacji uczniów do wykonywania zadań związanych z rozumieniem tekstów słuchanych. Uczniowie powinni mieć możliwość nagrania swojego głosu, na przykład na smartfony i następnie wzajemnego odsłuchiwania. Warto na etapie diagnozy grupy uczniowskiej w zakresie tej sprawności kontrolować postępy uczniowskie ze względu na oczekiwania dotyczące poprawności wymowy. Rekomendowane ćwiczenia przygotowujące do rozumienia tekstów ze słuchu, prócz opisanych wcześniej, są następujące:

- burza mózgów na temat pojęć pojawiających się w tekście,
- praca z ilustracją- opis, podkreślenie tematu i odniesienie do treści,
- praca z tytułem,
- stymulowana rozmowa na temat treści,
- podanie nowego słownictwa,
- wypisanie cyfr, dat,
- wstępne słuchanie (bez podawania ćwiczeń),
- wykorzystanie asocjogramu bądź mapy myśli (odwołanie się do doświadczeń uczniów).

Dostępne techniki, które wykorzystywać można podczas słuchania tekstów są następujące:

- uzupełnianie wykresów,
- rysowanie elementów opisywanych w treści,
- oznaczenie określonej trasy na mapie,
- wyszukiwanie szczegółów: dat, nazwisk itd.,
- uzupełnianie tekstów z lukami,
- notowanie,
- samodzielne kończenie zdań (technika wprowadzana na późniejszym etapie kształcenia).

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

- odpowiedź na pytania sprawdzające rozumienie tekstów słyszanych,
- oznaczenie prawdziwości zdań,
- notowanie słów z tekstu słuchanego i tworzenie na ich podstawie opowieści, wiersza itd. (dla uczniów szczególnie zdolnych),

- odgrywanie ról,
- wypełnienie ankiety,
- wyrażenie własnego zdania na temat poruszony w tekście.

Nie należy oczekiwać, że uczniowie znajdą wszystkie informacje w tekstach słuchanych. Dlatego należy uczniom zwracać uwagę na to, że podczas słuchania będą decydowali samodzielnie, które elementy tekstu są istotne, a które nie. Uczniowie powinni także mieć świadomość, że słuchając tekstów często będą zmagali się z nieznanym słownictwem, skomplikowanymi strukturami bądź będą mieli do czynienia z brakiem spójności wypowiedzi. Przygotowując teksty ze słuchu nauczyciel powinien zadbać o to, żeby nie były zbyt długie, a uczniowie powinni mieć szansę wysłuchania nagrania wystarczającą ilość razy, aby mieć poczucie, że są w stanie sprostać wymaganiu (Stanowski 2017, Ibidem: 28). Należy pamiętać o tym, aby wykorzystywane teksty były autentyczne. Różne możliwości dostosowań tekstów słuchanych do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przedstawiono w scenariuszach zajęć.

Sprawność rozumienia tekstów pisanych- zakłada się, że uczeń kończący szkołę ponadpodstawową, realizujący wariant podstawy programowej III.2. będzie rozumiał proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-mail, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie). Na początkowym etapie kształcenia tej sprawności istotne będzie, jak w przypadku rozumienia tekstów słuchanych, odwołanie się do doświadczeń i wiedzy uczniów.

W zakresie rozwijania tej sprawności na początku nauki powinno stopniować się zadania, wykorzystując prostsze formy wypowiedzi (np. SMS-y, napisy, kartki pocztowe), a następnie rozwijać sprawność, korzystając z tekstów o bardziej złożonej formie (np. artykuł, recenzja, wywiad). Decyzja w tym zakresie będzie należała do nauczyciela. Poprzedzić ją należy diagnozą umiejętności uczniów na „wejściu”.

Technikami, które przygotowują ucznia do czytania tekstów są:

- rozmowa na temat tytułu lub grafiki zamieszczonej w tekście,
- zebranie skojarzeń na podany temat,
- rozmowa wprowadzająca w tematykę tekstu.

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 streszczenie tekstu (dla uczniów szczególnie uzdolnionych),
- uzupełnianie zdań,
- udzielanie odpowiedzi na pytania,

- zadania zamknięte typu: prawda/fałsz, wielokrotnego wyboru.

Należy jednak pamiętać, że sukces w tym zakresie zależy od stopnia trudności zadania, które nauczyciel postawi uczniom. Istotne będzie także to, w jakim stopniu nauczyciel wzbudzi ciekawość poznawczą uczniów w tym zakresie. Celem stosowania różnych tekstów pisanych na zajęciach nie może być wyłącznie rozwiązywanie zadań, które znajdują się pod tekstem. W praktyce rekomenduje się wykorzystanie tekstów autentycznych, blogów, wpisów na forum itd. W przypadku tekstów pisanych rekomenduje się odpowiednie dostosowanie ich do potrzeb uczniów słabowidzących (np. powiększona czcionka, przygotowanie tekstów w formie komputerowej itd.).

Sprawność mówienia - w zakresie wypowiedzi ustnej zakłada się, że uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne. Mówienie to najbardziej złożona umiejętność ściśle powiązana ze sprawnościami receptywnymi (słuchanie, czytanie). Kształcąc sprawność mówienia należy mieć świadomość transferu słownictwa, struktur gramatycznych z innych języków. Ten fakt powinien, na co zwracano uwagę wcześniej, być umiejętnie wykorzystany przez nauczyciela. Rozwijanie sprawności mówienia dobrze jest rozpocząć od ćwiczeń wprowadzających, których głównym celem jest aktywizowanie struktur leksykalno-gramatycznych.

Skuteczność zadań doskonalących mówienie zależy od tego, czy:

- uczniowie mówią w języku obcym tak dużo, jak to tylko możliwe,
- uczniowie w równym stopniu biorą udział w ćwiczeniach umiejętności mówienia,
- uczniowie wykazują wysoki stopień gotowości i poziom motywacji do dzielenia się informacjami,
- język uczniów jest na akceptowalnym poziomie; użyte struktury leksykalne i gramatyczne są adekwatne do poziomu ucznia (Ur 2012: 120).

Ćwiczeniu tej umiejętności służą następujące techniki:

- wypowiedź na podstawie materiałów autentycznych (np. karta dań, plan miasta itd.),
- interpretacja obrazka, jego opis, formułowanie pytań do materiału zdjęciowego,
- układanie dialogów na podstawie materiału stymulującego,
- karty pracy z niedokończonymi zdaniami,
- symulacja i odgrywanie ról (inscenizacje),
- zbieranie argumentów za i przeciw,
- przygotowywanie wywiadów,
- wypowiedź zgodnie z przygotowanym schematem, planem,
- streszczenie tekstu słuchanego lub pisanego,

Zakłada się, że czas przeznaczony na mówienie uczniów powinien być co najmniej dwa razy dłuższy, niż czas dla nauczyciela (Stanowski 2017, Ibidem:36). Pomocne w rozwijaniu sprawności mówienia może być angażowanie uczniów do pracy w grupach. Ułatwi to uczniom podjęcie decyzji o rozpoczęciu wypowiedzi. Szczególną uwagę należy poświęcić uczniom nieśmiałym, którzy powinni odczuwać ze

strony uczniów oraz nauczyciela wsparcie oraz wzmacnianie pozytywnego przekazu związanego z wiarą w możliwości ucznia. Bardzo istotne w tworzeniu pozytywnej atmosfery w czasie kształcenia tej sprawności jest nastawienie nauczyciela do błędów. Nie zaleca się przerywania uczniom wypowiedzi, ale poprawianie błędów uczniów w zakresie mówienia powinno odbywać się najszybciej, jak to 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 2017, Ibidem: 35-36). Błędy poprawiać mogą także inni uczniowie.

Sprawność mówienia powinna być zintegrowana z nauczaniem wymowy - istotne znaczenie w tym zakresie będzie miało tworzenie warunków, które zminimalizują wszelkie trudności w opanowaniu poprawnej wymowy. Jest to istotne szczególnie w początkowym okresie nauki, aby zapobiegać w ten sposób powstawaniu niewłaściwych nawyków artykulacyjnych, które trudno wyeliminować na dalszym etapie nauki. Główną przyczyną utrudniającą opanowanie poprawnej wymowy jest negatywny wpływ systemu artykulacyjnego języka ojczystego oraz innych języków obcych, dlatego istotną jest identyfikacja potencjalnych trudności w nauce wymowy (Baranowska 2017:58).

Z tego względu ważne w nauczaniu wymowy jest zapewnienie poprawnych wzorców wymowy, stąd w dołączonych do programu scenariuszach proponuje się wykorzystanie autentycznych materiałów audio-wizualnych.

Powtarzanie określonych słów, 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 mogą towarzyszyć następujące techniki (Chłopek 2018: s. 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 ręce,
- wizualizacja melodii zdania,
- ćwiczenie wymowy zdań „od końca” (Chłopek 2018 Ibidem: s. 218 i nast.),
- łamańce językowe,
- zaznaczanie usłyszanego słowa,
- tworzenie zdań z konkretnymi słowami, wyrażeniami.

Sprawność pisania- dobór właściwych technik służących rozwijaniu tej sprawności będzie zależny od form wypowiedzi pisemnej (np. notatka, ogłoszenie,

zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartka pocztowa, e-mail, historyjka, list prywatny, wpis na blogu)- w przypadku uczniów realizujących wariant podstawowy III.2. wymagane jest tworzenie krótkich, prostych, spójnych i logicznych wypowiedzi pisemnych.

Od tej sprawności wymagać można większej precyzji, dokładności i spójności. Stosowanie odpowiednich technik służących kształceniu sprawności pisania powinno być, szczególnie na początkowym etapie kształcenia, podporządkowane prostszym formom wypowiedzi pisemnej (np. SMS, kartka pocztowa, notatka). Stopniowo należy stosować bardziej złożone formy, jak na przykład list prywatny, wpis na blogu, historyjka.

Techniki, które rekomenduje się w przypadku przygotowywania do rozwijania tej sprawności obejmują następujące czynności ucznia:

- przepisywanie słów, zwrotów, zdań,
- uzupełnienie zdań,
- wpisywanie słów w luki w oparciu o materiał obrazkowy,
- pisanie według schematu, planu,
- porządkowanie fragmentów zdań, dopasowywanie części zdań do siebie (Stanowski 2017, Ibidem: 41-42).

W celu doskonalenia sprawności pisania stosuje się wiele różnorodnych technik:

- uzupełnianie luk w zdaniach, tekstach, krzyżówkach,
- opisywanie osób (np. ubiór, charakter itp.),
- podpisywanie, opisywanie obrazków,
- pisanie tekstów na podstawie schematu, planu,
- uzupełnianie dialogów,
- konstruowanie tekstów z podanych elementów,
- tworzenie tekstów do historyjek obrazkowych,
- pisanie listów, e-maili, bloga,

Propozycją rozszerzenia podstawy w tym zakresie może być kształcenie sprawności tworzenia tekstów użytkowych, np.: ankiet, formularzy, kwestionariuszy. Na końcowym etapie kształcenia można rekomendować pisanie tekstów formalnych, które mogą być przydatne w przypadkach podejmowania przez młodzież pracy wakacyjnej, np. życiorys, podanie. Ułatwieniem dla uczniów w zakresie kształcenia sprawności pisania jest stosowanie dla nich czytelnych symboli (np. oznaczenia różnego rodzaju błędów, skreślenia, dopiski itd.), które powinny być znane uczniom. Należy też zrezygnować ze stosowania czerwonego koloru przy korekcie prac pisemnych.

Sprawność pisania związana jest z procesami nauczania pisowni: ortografii oraz interpunkcji, które dotyczą formalnej strony języka. 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 służących nauczaniu pisowni rekomendowanych w programie należy wymienić:

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

Nauczanie słownictwa odgrywa kluczową rolę w procesie uczenia się języka obcego. Komunikacja nie jest możliwa bez znajomości nawet podstawowego słownictwa, a zakłócenia w tym zakresie częstą powodowane są niedostatecznym zasobem leksykalnym (Komorowska 2003, Ibidem: 151). Efektywność nauczania słownictwa zależy od następujących czynników (Chłopek 2018, Ibidem: 187 i nast.):

- aktywacji uprzedniej wiedzy leksykalnej za pomocą asocjogramów, obrazków, przedmiotów, rozmowy na określony temat; w przypadku uczniów rozpoczynających naukę języka niemieckiego techniki te mogą odnosić się do internacjonalizmów bądź słów, które brzmią podobnie w innych językach,
- w miarę możliwości zrezygnować należy z tłumaczenia słów na język polski i zamiast tego używać synonimów, skojarzeń, antonimów, gestu itp.,
- zapewnienie kontekstu językowego (wprowadzanie nowego słownictwa w zdaniach lub tekstach słuchanych lub pisanych) i sytuacyjnego (używanie słownictwa w konkretnej sytuacji komunikacyjnej),
- personalizacji i indywidualizacji, czyli wprowadzanie słownictwa zgodnie z zainteresowaniami i doświadczeniami uczniów oraz dostosowanie wprowadzania słownictwa do tempa uczenia się, stylów poznawczych, umiejętności językowych,
- aktywnej pracy ze słownictwem poprzez zaangażowanie (także emocjonalne) w proces uczenia się słownictwa- nauczyciel osiągnie ten cel, jeśli wykorzysta środki dydaktyczne oddziałujące na zmysły (np. obrazki, plakaty, nagrania piosenek, filmy itd.),
- treningu strategii uczenia się słownictwa poprzez wiązanie nowych słów z już poznanymi, grupowanie nowych słów, zapamiętywanie dłuższych sekwencji słownych, układanie rymowanek, tworzenie kart obrazkowych itd.

Ćwiczenie nowego słownictwa będzie przynosiło na trzecim etapie edukacyjnym oczekiwane rezultaty w przypadku stosowania następujących technik:

- skreślanie słów niepasujących do określonej kategorii,
- stosowanie gier: memory, domino, niektóre gry planszowe,
- rozpoznawanie synonimów/antonimów,
- uzupełnianie luk w zdaniach,
- rozwiązywanie krzyżówek,

- transformacja zdań,
- śpiewanie piosenek,
- układanie dialogów,
- omawianie obrazków,
- odgrywanie ról i symulacji.

Nauczanie gramatyki- w nauczaniu gramatyki priorytetowe znaczenie ma dla uczących się utworzenie repertuaru środków, dzięki którym mogą wyrażać znaczenie i treści w języku obcym, nawet jeżeli popełniają przy tym błędy formalne (Budziak 2013: 255). Stosując w nauczaniu podejście komunikatywne zakłada się, że ilustrowanie danej reguły gramatycznej odpowiednią ilością przykładów, jej utrwalenie i automatyczne tworzenie nawyków spowoduje poprzez analogię odniesienie ich do nowych sytuacji lub kontekstów. W miarę przyswajania języka obcego uczniowie dokonują analizy i odkrywają reguły gramatyczne na bazie materiału leksykalnego, który należy do repertuaru ich aktywnych środków językowych. W ten sposób łatwiej jest stworzyć podstawy do generowania reguł gramatycznych oraz transferowanie tych reguł na inne konteksty, co stanowi podstawę do kreatywnego użycia języka (Budziak 2013, Ibidem: 256). Nauczanie gramatyki wesprzeć mogą następujące techniki:

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

## VI. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Ocenianie osiągnięć uczniów jest integralną częścią procesu kształcenia i wychowania. Nauczyciel potrzebuje mieć w swoich rękach narzędzia, dzięki którym otrzyma rzetelny obraz o przebiegu tego procesu. Źródłem informacji dotyczących treści nauczania, pracy nauczyciela i ucznia, doborze metod, technik i form pracy jest ocenianie osiągnięć uczniów. Informacje o uzyskanych ocenach będą stanowiły podstawę do zmian procesu kształcenia, jeśli zajdzie taka potrzeba. Kontrola i ocena powinna sprzyjać otwartości na nowe doświadczenia związane z doskonaleniem systemu szkolnego.

Istota oceniania szkolnego we współczesnych przemianach edukacyjnych traktowana jest również poprzez pryzmat potrzeb i zainteresowań młodzieży. Coraz bardziej widoczny staje się opór wobec selekcyjnego charakteru oceniania na rzecz jego funkcji wspierającej (Ostrowski 2009: 212). W prezentowanym

programie autorzy opierają się na ocenianiu holistycznym. Dzięki tej metodzie oceniania stajemy się otwarci na wszechstronną wiedzę ucznia, nie podchodzimy do zadań wykonywanych przez niego i jego wypowiedzi tylko przez pryzmat jego osiągnięć. Podejście holistyczne jest odzwierciedleniem myślenia dywergencyjnego, które dopuszcza różne dobre, poprawne rozwiązania, także takie, których nie spodziewaliśmy się. Tutaj niecelowe i sprzeczne z ideą takich zadań byłoby definiowanie stanu dojścia, efektu pracy ucznia. Raczej interesuje nas, w jaki sposób (czy poprawny pod względem metodologicznym) uczeń doszedł do swoich wniosków. Dzięki ocenie holistycznej nauczyciel uzyskuje informację, jak uczeń wykorzystuje swoją wiedzę i umiejętności zdobyte w czasie lekcji.

Na zajęciach z języka niemieckiego w technikum ocenianie holistyczne świetnie sprawdzi się w krótkiej formie wypowiedzi, na przykład we wpisie na blogu. Uczeń otrzymuje do wykonania konkretne zadanie z zakresu danej partii materiału, posiada wiedzę i umiejętności, lecz sam dokonuje wyboru, które wykorzysta to tej pracy pisemnej. Nauczyciel powinien różnicować tematykę w zależności od tego, czy będzie to wpis na blogu, na zajęciach w liceum, np. „Opis dnia otwartego w twojej szkole”, czy też na lekcji z uczniami w klasie technik przemysłu mody, np. „Nowe projekty modowe koleżanek z klasy.” Jeżeli z tej samej partii materiału nauczyciel będzie oceniał wiedzę uczniów w formie testu, dokonywać będzie oceny analitycznej, gdyż uczeń otrzymuje konkretne zadania do wykonania.

Autorzy rekomendują, aby w testach (sprawdzianach, pracach klasowych) pojawiały się zadania otwarte, które umożliwiają realizację spojrzenia holistycznego. Ocenianie to jest możliwe we wszystkich rozwijanych przez uczniów w czasie lekcji języka niemieckiego sprawności językowych. W czasie słuchania bądź czytania zadania powinny być tak sformułowane, by uczeń miał możliwość skorzystania w szeroki sposób z zakresu swojej wiedzy oraz posiadanych umiejętności. W rozmowie z nauczycielem, dialogu z kolegą czy koleżanką atmosfera w klasie powinna im umożliwić swobodne zadawanie pytań i odpowiedzi na nie. W zależności od poziomu uczniów z którymi współpracujemy, możemy uczniów wspierać dodatkowymi pytaniami czy pewnymi schematami odpowiedzi, uzupełnianymi przez nich, by wspierać ich rozwój językowy.

Z punktu widzenia formalnego oczekiwania wobec uczniów dotyczące spełnienia przez nich określonych wymagań opisywane są w przedmiotowych systemach nauczania. Metody i narzędzia oceniania postępów ucznia zależne będą przede wszystkim od tego, jakiej sprawności językowej będą dotyczyły. Wymagania edukacyjne powinny być znane wszystkim uczniom, a obowiązkiem nauczyciela jest zapoznanie z nimi także rodziców. Wymagania edukacyjne mogą być opracowane także razem z uczniami na początku procesu kształcenia językowego na trzecim etapie edukacyjnym. Takie rozwiązanie powinno wpłynąć pozytywnie na zwiększenie motywacji uczniów, jeśli dodatkowo będzie formułowane językiem zrozumiałym



dla uczniów. Przykładem wymagania, które spełnia ten warunek, jest opis sprawności pisania stworzony w języku „uczniowskim”:

#### Ocena celująca (6)

- nie mam żadnych trudności z redakcją krótkich form pisemnych (np. notatką, ogłoszeniem, listem prywatnym),
- moje wypowiedzi pisemne są zgodne z tematem, spójne i logiczne,
- pisząc, używam precyzyjnego oraz bogatego słownictwa i struktur gramatycznych,
- swobodnie reaguję w różnych formach pisemnych w określonych sytuacjach (np. opis ludzi, upodobań, faktów z przeszłości, intencji, emocji itp.).

#### Ocena bardzo dobra (5)

- nie mam żadnych trudności z redakcją krótkich form pisemnych (np. notatką, ogłoszeniem, listem prywatnym),
- moje wypowiedzi pisemne są często zgodne z tematem, spójne i logiczne,
- pisząc, używam bogatego słownictwa i struktur gramatycznych,
- swobodnie reaguję w różnych formach pisemnych w większości sytuacji (np. opis ludzi, upodobań, faktów z przeszłości, intencji, emocji itp.).

#### Ocena dobra (4)

- potrzebuję pomocy nauczyciela w redakcji krótkich form pisemnych (np. notatka, ogłoszenie, list prywatny),
- nie mam żadnych trudności z redakcją SMS-a, e-maila, krótkiego wpisu na blogu w języku niemieckim,
- moje wypowiedzi pisemne są często zgodne z tematem, czasami zaburzona jest ich spójność i logika,
- pisząc, używam bogatego słownictwa i podstawowych struktur gramatycznych,
- poprawnie reaguję w różnych formach pisemnych w większości sytuacji (np. opis ludzi, upodobań, faktów z przeszłości, intencji, emocji itp.).

#### Ocena dostateczna (3)

- mam trudności z formułowaniem tekstów pisanych, takich jak np. notatka, ogłoszenie, list prywatny,
- potrzebuję czasami pomocy nauczyciela w redakcji SMS-a, e-maila, krótkiego wpisu na blogu w języku niemieckim,
- moje wypowiedzi pisemne są często zgodne z tematem, lecz zaburzona jest ich spójność i logika,
- pisząc, używam podstawowego słownictwa i podstawowych struktur gramatycznych,
- w moich wypowiedziach pisemnych pojawiają się powtórzenia leksykalne i gramatyczne,

- poprawnie reaguję w różnych formach pisemnych w niektórych sytuacjach (np. opis ludzi, upodobań, faktów z przeszłości, intencji, emocji itp.).

#### Ocena dopuszczająca (2)

- mam duże trudności z formułowaniem tekstów pisanych, takich jak np. notatka, ogłoszenie, list prywatny,
- mam duże trudności z formułowaniem SMS-a, e-maila, krótkiego wpisu na blogu w języku niemieckim,
- moje wypowiedzi pisemne są często zgodne z tematem, mam duże problemy ze spójnością i logiką tekstów,
- pisząc, używam bardzo podstawowego słownictwa i podstawowych struktur gramatycznych,
- w moich wypowiedziach pisemnych bardzo często pojawiają się powtórzenia leksykalne i gramatyczne,
- poprawnie reaguję w różnych formach pisemnych w nielicznych sytuacjach (np. opis ludzi, upodobań, faktów z przeszłości, intencji, emocji itp.).

#### Ocena niedostateczna (1)

- nie spełniam większości wymagań określonych dla oceny dopuszczającej.

Prezentowane rozwiązanie wpisuje się także w ideę oceniania kształtującego, w którym określa się w języku uczniowskim cele i kryteria sukcesu. Doprecyzowaniu wymagają niektóre sformułowania, takie jak „większość”, „niektóre”, „często” itd. Należy wykorzystać tę sytuację do współdecydowania uczniów w procesie nauczania i wspólnie z nimi negocjować znaczenie tych słów- uczniowie stają się w ten sposób partnerem w ocenianiu.

Ocenianie ucznia nie zamyka się tylko do zajęć lekcyjnych. To, w jaki sposób będzie przez nas motywowany metodami, technikami pracy jego oceną na lekcji przełoży się na pracę poza nią. Ważne dla nas jest zaangażowanie ucznia w konkursy z języka niemieckiego, za co również powinien być oceniany. Jednak powinien mieć on także wybór, jakiego rodzaju konkursy ma do wyboru: olimpiady, konkursy recytatorskie, dyktanda, konkursy piosenki niemieckiej itp. Uczniowie znają swoje mocne strony i wiedzą, w czym czują się swobodnie i nad czym powinni pracować. Ważne jest, by ocenianie uczniów było dla nauczyciela narzędziem pracy, a dla ucznia wskazówką, wyzwaniem do dalszej pracy i dążenia do celów.

Przyjęcie określonych modeli oceniania uczniów powinno zawsze być powiązane z wartościowaniem wysiłku edukacyjnego ucznia. Sekwencja związana z ocenianiem zawsze sprowadza się do następujących działań: kontrola wykonywania zadania, ocena pracy, udzielanie informacji zwrotnej oraz wdrażanie ucznia do samooceny (autoewaluacji) zgodnie z modelem: To już wiem, potrafię; Tego jeszcze nie wiem, nie potrafię, nie jestem pewien- pomóż mi. Opisane czynności

dotyczą z jednej strony jakości wykonywanego przez ucznia zadania, ale mogą stanowić wskaźnik aktualnego poziomu rozwoju danej kompetencji (Filipiak 2011: 20). Należy zauważyć, że w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciel dostosowuje metody i formy sprawdzania i oceniania pracy ucznia zgodnie z jego potrzebami. Oznacza to konieczność spersonalizowania kryteriów sukcesu- w tym przypadku można tworzyć indywidualne portfolio ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ocena postępów w nauczaniu języka niemieckiego powinna iść w parze z oceną rozwijania kompetencji kluczowych. Przykładowy zestaw oczekiwań nauczyciela w stosunku do uczniów w zakresie oceny pracy zespołowej może być następujący (Marciniak-Kulka i in. 2017: 26-27):

Uczeń:

- określa samodzielnie swoją rolę w zespole,
- ocenia indywidualny wkład w realizację wspólnego zadania,
- udziela informacji zwrotnej swoim kolegom i koleżankom,
- zadaje pytania problemowe,
- decyduje w zespole o sposobie prezentacji wyników pracy,
- uczy się, w jaki sposób skutecznie porozumiewać się z uczniami,
- uczy się, w jaki sposób rozpoznawać emocje u siebie i innych,
- uczy się, w jaki sposób radzić sobie z emocjami,
- określa, jaka była jego rola w realizacji wspólnego celu,
- wyraża własne opinie i uczucia,
- wykazuje się zaangażowaniem i aktywnością,
- podejmuje próby radzenia sobie z konfliktami.

Monitorowanie, a później ocena powyższych wskaźników, może zostać dokonana dzięki stosowaniu różnych metod, np. wywiadu, obserwacji, ankiety.

## VIII. EWALUACJA PROCESU KSZTAŁCENIA

Ewaluacja może być rozumiana jako praktyczne badanie, którego celem jest pozyskanie użytecznych informacji na temat jakości prowadzonych działań, w tym przypadku dydaktycznych. Do osiągnięcia wysokiej jakości prowadzonych działań dydaktycznych niezbędna jest refleksja i analiza własnych działań nauczyciela. Warunkiem powodzenia badań ewaluacyjnych będzie określona postawa nauczyciela. Refleksyjny nauczyciel bowiem (Brzezińska 2014: dostęp online):

- potrafi wyobrazić sobie możliwe bliższe i dalsze konsekwencje podejmowanych przez siebie działań,
- jest wrażliwy na to, co zachodzi w grupie uczniów w trakcie zajęć,

- uważnie obserwuje to, co dzieje się z uczniami i pomiędzy nimi,
- próbuje odczytać i zrozumieć intencje ich zachowania oraz stara się uwzględnić płynące od nich sygnały do korekty swego działania.

Osiągnięcie praktyczności w prowadzonym badaniu oznacza, że nauczyciel stale pozyskuje informacje z różnych źródeł, wykorzystując różne metody na różnych etapach procesu dydaktycznego. Z kolei użyteczność badań ewaluacyjnych oznacza potrzebę ich wykorzystania do doskonalenia pracy własnej nauczyciela.

Badania ewaluacyjne w przypadku prezentowanego programu opierają się na założeniu, że uczniowie dostarczają rzetelnej wiedzy nauczycielom na temat efektów pracy pedagogicznej. Z drugiej strony postulowana w programie autonomia uczniowska możliwa jest dzięki dokonywaniu przez niego samooceny. Włączając ucznia w proces ewaluacji należy mieć na uwadze to, aby proponowane przez nauczycieli metody i narzędzia ewaluacyjne były atrakcyjne, proste oraz użyteczne. Dla ucznia powinny być one przede wszystkim źródłem wiedzy na temat procesów uczenia się oraz umożliwiać ocenę kompetencji kluczowych.

Mając na myśli powyższe warunki, twórcy programu proponują model ewaluacyjny oparty na badaniach w działaniu Kurta Lewina, z wykorzystaniem alternatywnych (miękkich) metod badawczych (zestaw narzędzi badawczych można znaleźć tutaj: [http://nauczycielbadacz.wzks.uj.edu.pl/data/various/files/narzedzia\\_badawcze\\_nb/metody\\_alternatywne.pdf](http://nauczycielbadacz.wzks.uj.edu.pl/data/various/files/narzedzia_badawcze_nb/metody_alternatywne.pdf)).

Ewaluacja procesu kształcenia odnosi się do następujących aspektów:

- ocena realizacji celów kształcenia,
- ocena zmian w zakresie kształcenia postaw uczniów,
- ocena kształcenia w zakresie rozwijania umiejętności uczniów oraz stopnia opanowania wiedzy z zakresu języka niemieckiego.

W zakresie oceny realizacji celów kształcenia przydatnym narzędziem może być wykorzystanie tzw. koła kompetencji (opis narzędzia: <https://jaksierozwijac.wordpress.com/>). Biorąc za obszar ewaluacji np. rozwijanie kompetencji cyfrowej na lekcjach języka niemieckiego można, zadając pytania uczniom, przeanalizować różne aspekty zagadnienia. Przykładowy zestaw pytań dla uczniów:

- jak często na lekcjach języka niemieckiego korzystałeś/łaś z aplikacji internetowych?
- które z aplikacji internetowych uważasz za wspierające rozwój twoich umiejętności językowych?
- co pomagało, a co przeszkadzało ci w korzystaniu z tablicy multimedialnej na zajęciach z języka niemieckiego?
- jak często korzystałeś/łaś z platformy internetowej do rozwiązywania zadań domowych?
- co pomagało, a co przeszkadzało Ci w korzystaniu z platformy internetowej?
- które elementy platformy internetowej pomogły Ci w uczeniu się?

Innym przykładem narzędzia badawczego w zakresie oceny realizacji celów kształcenia może być wykorzystanie listu do nauczyciela. To narzędzie może służyć

do oceny różnych aspektów oceny realizacji celów kształcenia. Przykładowo, jeżeli nauczyciel będzie chciał dowiedzieć się o efektywności wykorzystania na zajęciach języka niemieckiego technik pracy opartych o dyskusję, pytania należałoby sformułować w następujący sposób:

- jak często miałeś/łaś możliwość uczestnictwa w dyskusjach na zajęciach języka niemieckiego?
- jak oceniasz swoje przygotowanie do prowadzenia dyskusji na tematy tobie znane, bliskie twojemu doświadczeniu?
- jakie ważne dla ciebie tematy miałeś możliwość dyskutować?
- których tematów zabrakło podczas dyskusji na zajęciach języka niemieckiego?
- które z form pracy (praca w parach, grupach, poza klasą szkolną, inne) sprzyjały prowadzeniu dyskusji na zajęciach języka niemieckiego?
- w jaki sposób nauczyciel wspierał Twoje uczestnictwo w dyskusjach podczas zajęć języka niemieckiego?

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

Kolejnym celem ewaluacji jest ocena zmian w zakresie kształcenia postaw uczniów. W realizacji badań w tym zakresie pomocnym narzędziem może być gadająca ściana. Jeżeli nauczyciel będzie chciał zbadać postawy uczniów w zakresie korzystania ze smartfonów, może przygotować dla nich kolorowe karteczki, na których uczniowie zapisywać będą wady i zalety stosowania smartfonów. Rolą nauczyciela będzie grupowanie zebranych w badaniu ewaluacyjnym wyników. To zadanie można także przekazać uczniowi zdolnemu, którego rolą będzie podsumowanie wyników pracy grupy. Innym przykładem badania w zakresie kształcenia postaw uczniów może być określenie sił wspierających (w postaci strzałek) oraz utrudniających naukę języka niemieckiego. W tym celu rekomenduje się wykorzystanie narzędzia: identyfikacja przeszkód. Pogłębieniu przyczyn, które wpływają pozytywnie lub negatywnie na naukę języka niemieckiego może służyć wykorzystanie narzędzia rybi szkielet. Warto planować działania edukacyjne także w tych momentach, kiedy uczniowie uczą się języka niemieckiego poza klasą szkolną. Jeśli uczniowie będą rozwijali kompetencję inicjatywności podczas wizyty w pobliskim biurze podróży, użytecznym narzędziem może być na przykład tarcza strzelnicza. Ocenie ucznia poddane będą następujące aspekty:

- poziom obsługi klienta,
- prezentowane materiały reklamowe,
- różnorodność oferty,
- cena przedstawionych ofert.

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

Badanie ewaluacyjne w obszarze rozwijania umiejętności uczniów oraz stopnia opanowania wiedzy odbywać się może na bieżąco po każdej prowadzonej lekcji. Często w tym celu wykorzystuje się metodę niedokończonych zdań. Uczniowie zostają przez nauczyciela poproszeni o dokończenie na podsumowanie zajęć kilku zdań, np.: Dzisiaj dowiedziałem/łam się, że \_\_\_\_\_. Trudne było \_\_\_\_\_, a jako proste oceniam \_\_\_\_\_. Chciałbym/łabym na następnej lekcji doskonalić \_\_\_\_\_.

Innym skutecznym narzędziem może być wędrujący pamiętnik. Wykorzystanie tego narzędzia będzie polegało na zapisaniu przez ucznia (2- ,3-krotnie podczas zajęć) informacji o tym, co było ważne na zajęciach. Wyniki pracy uczniów mogą po zakończonych zajęciach być udostępnione dla wszystkich uczniów w postaci galerii. Nauczyciel może także przygotować narzędzia, dzięki którym dowie się, jak uczniowie oceniają jego pracę na lekcji. Pozyskiwanie informacji na ten temat może być początkiem dyskusji o tym, jakie czynności nauczyciela pozytywnie wpływają na rozwijanie umiejętności uczniowskich, a które hamują ten proces. Narzędziem, które można wykorzystać do zbadania np. tempa prowadzonych zajęć jest prędkościomierz, przygotowany i zawieszony na drzwiach sali lekcyjnej. Na określonej przez nauczyciela skali uczeń po ukończonych zajęciach oznacza (długopisem, flamastrem itd.) miejsce, które dotyczy tempa przeprowadzonych zajęć.

Efektywnym narzędziem stosowanym do ewaluacji umiejętności uczniów może być zastosowanie narzędzia ustalanie priorytetów. Jeśli istotne będzie przykładowo pozyskanie informacji o stopniu opanowania określonych umiejętności, np. w zakresie rozumienia tekstów pisanych, można przygotować uczniom stwierdzenia, które pozwolą im na określenie stopnia opanowania przez nich określonych umiejętności. Pytania ewaluacyjne można sformułować wówczas następująco:

- potrafię określić główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu;
- potrafię określić intencje nadawcy/autora tekstu;
- potrafię określić kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację);
- potrafię znaleźć w tekście określone informacje;
- potrafię ułożyć informacje w określonym porządku;
- potrafię rozróżnić formalny i nieformalny styl tekstu.

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

Należy pamiętać, że, planując badania ewaluacyjne w grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pewne narzędzia należy poddać modyfikacji. W tym przypadku ważne będzie także stosowanie kryteriów związanych z użytecznością oraz praktycznością badań.

## BIBLIOGRAFIA

- Baranowska, Monika. (2017). Metody i techniki nauczania wymowy języka angielskiego. „Języki obce w szkole”, nr 2, s. 58-62.
- Bardziejewska, M. (2005) Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?. [w:] A. Brzezińska (Eds.) Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa (s. 345–377). Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska Anna (2014), Ewaluacja w praktyce szkolnej i systemie edukacji, *Profnet.org.pl* < <https://www.profnet.org.pl/ewaluacja-w-praktyce-szkolnej-i-systemie-edukacji/> > [dostęp: 18 czerwca 2019].
- Budziak, Renata. (2013). Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych : spojrzenie na historię i współczesność. „Studia Germanica Gedanensia”, nr 29, s. 249-258.
- 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 (Eds.) Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych, (s. 67-77). Poznań-Kalisz, Polskie Wydawnictwo Neofilologiczne.
- Chorab, Gabriela. (2017). Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym. „Szkoła, Zawód, Praca”, nr 13, s. 45-54.
- 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.
- Dykcik, Władysław (red.) (2006). Pedagogika specjalna. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- 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 kwietnia 2019].

Eduspace21. (2016). *Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę!*, Warszawa.  
Filipiak, Ewa (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle : słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Filipiak, Ewa, Siadak, Goretta (2014). *Edukacja szkolna i pozaszkolna : późna faza dorastania: wiek 14/15-19/20 lat*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2014.

Frosztega-Ryszawy, Renata. (2016). *Uczenie się języków obcych w świetle neurobiologii*. „Przegląd Edukacyjny”, nr 3,4, s. 6-10.

Gałązka, Alicja, Gębka-Suska, Anna, Suska, Czesław (2017). *Języki obce. Zestaw materiałów. Teoria w pigułce. Zestaw 1. Zeszyt 1. Ośrodek Rozwoju Edukacji*, Warszawa.

Goethe-Institut Warszawa (brak roku wydania) *Poradnik aranżacji sal lekcyjnych do nauki języka niemieckiego*. *Goethe.de* <<https://www.goethe.de/resources/files/pdf165/gi-dhk-ratgeber-1-pl.pdf>> [dostęp 5 kwietnia 2019].

*Ilość ma znaczenie*. *Goethe.de* <<https://www.goethe.de/ins/pl/pl/spr/mag/21161178.html>> [dostęp 17 czerwca 2019].

Jastrzębska, Elżbieta (2011). *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*. Kraków, Impuls.

Katz, Lilian G., Chard, Sylvia C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Stamford-Connecticut: Ablex Publishing Corporation.

Komorowska, Hanna (2003). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.

Ledzińska, Maria, Czerniawska, Ewa (2011) . *Psychologia nauczania: ujęcie poznawcze: podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Łoś, Ewa, Reszka, Alina (2010). *Metody nauczania stosowane w kształtowaniu kompetencji kluczowych. Języki obce. Podręcznik metodyki operacyjnej*. Lublin, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.



Marciniak-Kulka, Ewa, Neyman, Olgierd, Wysocka, Jadwiga. (2017). Wspomaganie szkół w kształtowaniu kompetencji: innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa uczniów, Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Miodunka, Władysław. (2013). Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów. „Języki obce w szkole”, nr 2, s. 83.

Ostrowski, Kazimierz. (2009), Pedagogiczna analiza oceniania szkolnego. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1-2, s. 211-219.

Pilch, Tadeusz (Eds.) (2005). Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. t. IV. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018r., poz. 467).

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.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2017, poz. 1534).

Solecka, Bożena (2019). Ramowe wytyczne dla autorów w zakresie SPE. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji. [materiał niepublikowany].

Stanowski, Marcin (2017). Języki obce. Zestaw materiałów. Teoria w pigułce. Zestaw 2. Kompetencje kluczowe, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Szafrańska, Karina. (2012). Drama dla osób niepełnosprawnych. „Kultura i Edukacja”, nr 2, s. 46-69.

Taraszkiewicz, Małgorzata (1999). Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu. Warszawa, Wydawnictwa CODN.

Ur, Penny (2012). A course in language teaching. Practice and theory. Cambridge, Cambridge University Press.

Wolski P. (2009) Wirtualna rzeczywistość – nowa perspektywa konstruktywistyczna dydaktyki języków obcych?. [w:] M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (Eds.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, (s.77-86). Poznań-Kalisz, Polskie Wydawnictwo Neofilologiczne.

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 czerwca 2019].

Zaremba L. (brak roku wydania) Jak promować jakość w edukacji włączającej. *Ore.edu.pl* <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3223> [dostęp 3 czerwca 2019].

Zielińska, Katarzyna. (2015). Drugi język obcy. Kein Problem!. „Języki obce w szkole”, nr 2, s. 36-41.

Żylińska, Marzena. (2009). Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych. „Języki obce w szkole”, nr 1, s. 5-13.

*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).*