



KOMPETENTNI W JĘZYKU NIEMIECKIM

Rafał Otręba
Katarzyna Kober
Tomira Adamczyk

Program nauczania języka niemieckiego dla III etapu edukacyjnego (wariant III.1.R)

opracowany w ramach projektu

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

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

WARSZAWA 2019

Redakcja merytoryczna – Elżbieta Witkowska
Recenzja merytoryczna – Danuta Koper
Agnieszka Szawan-Paras
Urszula Borowska
Agnieszka Ratajczak-Mucharska

Redakcja językowa i korekta – Editio

Projekt graficzny i projekt okładki – Editio

Skład i redakcja techniczna – Editio

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

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



SPIS TREŚCI

Wstęp	5
I. Podstawy teoretyczno-naukowe programu	7
II. Cele i treści kształcenia	10
1. Cele kształcenia – wymagania ogólne i szczegółowe	10
2. Treści kształcenia (nauczania)	13
III. Podmiotowość ucznia w realizacji programu nauczania	26
IV. Organizacja warunków i realizacji kształcenia	35
1. Czas realizacji	35
2. Sposób organizacji miejsca do nauki i sposób realizacji zajęć	36
V. Formy, metody i techniki pracy	39
1. Formy pracy	40
2. Metody i techniki nauczania	40
VI. Ocenianie osiągnięć uczniów	50
VII. Ewaluacja programu	56
Bibliografia	60

WSTĘP

Wraz z wejściem w życie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r., poz. 467) określony został nadrzędny cel kształcenia językowego na wszystkich etapach edukacyjnych wyodrębnionych w podstawie programowej. Tym celem jest skuteczne porozumiewanie się w języku obcym nowożytnym zarówno w mowie, jak i w piśmie. Cel ten sprawia, że nauka języka obcego staje się narzędziem, które umożliwiać ma uczniowi osiągnięcie różnych, właściwych dla danej sytuacji i motywacji celów komunikacyjnych. To założenie, szczególnie w przypadku prezentowanego programu, nie wyklucza także dążenia do osiągnięcia przez ucznia coraz wyższego stopnia poprawności językowej.

Prezentowany program opiera się na podstawie programowej w wariantcie III.1.R (język niemiecki nauczany jako pierwszy – kontynuacja 1. języka obcego dla uczniów 4-letniego liceum ogólnokształcącego oraz 5-letniego technikum). Pierwszy język obcy jest nauczany od pierwszej klasy szkoły podstawowej. 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 zdobytych przez uczniów w szkole podstawowej. W liceum ogólnokształcącym oraz technikum na naukę pierwszego języka obcego przeznaczono łącznie 12 godzin w całym cyklu nauczania (odpowiednio po trzy godziny tygodniowo w klasie I, II, III, IV w liceum ogólnokształcącym oraz dwie godziny tygodniowo w klasach I, II, III i trzy godziny tygodniowo w klasach IV, V w technikum). Ponadto z puli godzin ujętych w ramowych planach nauczania jako przedmioty rozszerzone uczeń realizuje tygodniowo 6 godzin zajęć edukacyjnych z języka obcego nowożytnego w całym cyklu nauczania zarówno w liceum ogólnokształcącym, jak i w technikum. Zakłada się, że realizacja programu w zakresie podstawowym przyniesie realnie około 384 godzin efektywnej nauki języka; odpowiednio w zakresie rozszerzonym będzie to łącznie 576 godzin efektywnej nauki języka.

Program uwzględnia zasady określone w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ), który opisuje sześciostopniowy system biegłości językowej w zakresie poszczególnych sprawności językowych. Oceny biegłości językowej w tym dokumencie dokonuje się za pomocą standardów: dla poziomu podstawowego (A1–A2), poziomu samodzielności (B1–B2)

oraz poziomu biegłości językowej (C1–C2). Opis kompetencji na tych poziomach dotyczy następujących działań językowych (Coste i in., 2001: 24):

- rozumienie tekstów słuchanych i czytanych (działania receptywne),
- reagowanie na wypowiedzi w mowie i piśmie (działania interakcyjne),
- tworzenie wypowiedzi mówionych i pisanych (działania produktywne),
- przetwarzanie wypowiedzi (działania mediacyjne).

Program zakłada realizację podstawy programowej III.1.R w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Po zrealizowaniu programu w zakresie podstawowym uczeń osiągnie poziom B1+ (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi), co umożliwi mu przystąpienie do egzaminu maturalnego z języka niemieckiego na poziomie podstawowym. Realizacja programu dla zakresu rozszerzonego pozwoli uczniom osiągnąć poziom B2+ (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi) i da mu możliwość przystąpienia do matury również na poziomie rozszerzonym.

Program uwzględnia rozwój określonych przez Radę Europy w 2018 r. kompetencji kluczowych. Kompetencje rozumiane są współcześnie jako składowe wiedzy, umiejętności i postaw uczniów. Szerokie spojrzenie na problematykę kompetencji kluczowych w edukacji oraz włączenie ich w praktykę pedagogiczną uwarunkowane jest zmianami w otoczeniu edukacyjnym szkoły i wyzwaniem współczesnej Europy, szczególnie w kontekście potrzeb rynku pracy i funkcjonowania w gospodarce opartej na wiedzy. Dlatego autorzy programu uznają za istotne rozwijanie najbliższej przedmiotowi język niemiecki kompetencji w zakresie wielojęzyczności. Niemniej istotną kwestią jest także krytyczna analiza pozostałych siedmiu kompetencji kluczowych. Mogą one stanowić drogowskaz dla nauczycieli w kontekście rozwoju nauczania interdyscyplinarnego oraz nowoczesnego podejścia do procesów uczenia (się) i nauczania. Niezbędnym stało się więc dla autorów oparcie swoich rozważań na pozostałych kompetencjach kluczowych (Zalecenie Rady..., 2018):

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

Zgodnie z zapisami Rady Europy elementem wszystkich kompetencji kluczowych są umiejętności: krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, komunikacyjne i negocjacyjne, analityczne, kreatywności, międzykulturowe. Odwołanie się do koncepcji kompetencji kluczowych jest równocześnie realizacją postulatów idei uczenia się przez całe życie, której wdrażaniu pomóc mogą powyższe umiejętności.

I. PODSTAWY TEORETYCZNO-NAUKOWE PROGRAMU

Przedstawiony program nauczania, uwzględniając postulaty konstruktywizmu, zgodny jest z ogólnie przyjętym podejściem do procesu nauczania. Teoria uczenia się oparta na postulatach konstruktywizmu zakłada, że mózg ludzki jest autonomiczny pod względem działania, czyli odpowiedzialny jest za konstruowanie wszelkiej wiedzy. Takie założenie oznacza, że uczący się jest także jednostką autonomiczną, której indywidualizm opiera się na posiadanej już wiedzy oraz doświadczeniach. Konstruktywizm dotyczy także zdolności dopasowania się do otoczenia poprzez kontakt z innymi. W procesie uczenia się języka obcego chodzi więc o komunikację, dzięki której konstruuje się wiedzę. W myśl tej teorii uczenie się staje się indywidualnym procesem aktywnym, w którym zachodzi inicjowanie lub swoiste odkrywanie wiedzy. Te czynności angażują cały organizm uczącego się, stąd istotne jest podejście zindywidualizowane do niego, a także uwzględnianie w procesie dydaktycznym całej gamy czynników zewnętrznych, które mają duży wpływ na przebieg tego procesu (np. emocje, środowisko, pasje, oczekiwania itd.). Mając na myśli to założenie, należy uznać, że nauczyciel nie jest w stanie przekazać uczącym się gotowej wiedzy, lecz poprzez celowe działania uczniów, ich aktywność i kreatywność możliwe jest osiągnięcie sukcesu w procesie przyswajania języka. Dlatego prezentowany program zakłada, że sprawą priorytetową będzie stworzenie warunków do świadomego uczenia się, co oznacza samodzielny rozwój, krytyczne myślenie, refleksję nad przebiegiem procesu dydaktycznego.

Równie ważną sprawą jest w takim podejściu samodzielność w podejmowaniu decyzji oraz rozwiązywaniu problemów. Takie założenia stanowią jednocześnie wyzwanie dla nauczyciela języka obcego, którego rola zostaje zmodyfikowana (Chojnacka-Gärtner, 2009: 68). W świetle koncepcji S. Brunera nauczyciel musi wszystkimi sposobami próbować zachęcać uczniów do samodzielnego odkrywania różnych zasad, co oznacza, że uczeń i nauczyciel wchodzi i angażują się w aktywny dialog ze sobą. Należy zauważyć, że w tej koncepcji efekty procesu uczenia się zależą od interakcji następujących czynników:

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

Autorzy kładą szczególny nacisk w nauczaniu języka niemieckiego na integrację rozwijania wszystkich sprawności językowych ze sprawnościami pozajęzykowymi i interpersonalnymi. Takie podejście wspierać ma autonomię uczącego się. W realizacji tego celu pomagają odpowiednie podejście (sposób nauczania), który oparty jest o zadania dydaktyczne, mające charakter bardziej lub mniej rozbudowany. Termin „zadania” pojmować należy jako „każde celowe działania, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie bądź zrealizować dążenie” (Coste i in., 2001, tamże: 21). Naukę języka obcego w takim ujęciu cechuje holistyczne podejście i jednoczesny rozwój autonomii ucznia. Szczególną rolę na tym etapie kształcenia autorzy programu przypisują takim pojęciom jak samodzielność oraz zdobywanie własnych doświadczeń przez ucznia, wychodząc z założenia, że proces uczenia się możliwy jest tylko wtedy, gdy uczeń jest aktywnym uczestnikiem tego procesu, w szczególności prezentując aktywną postawę wobec uczenia się. 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 ucznia mogą dotyczyć:

- 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 przyswojenia materiału,
- strategii uczenia się konkretnego zagadnienia (Gałązka, 2017: 9).

Z punktu widzenia rozwijania autonomii ucznia dopuszczalne staje się popełnianie błędów uczniowskich, gdyż ich uświadomienie pomaga uczniom konstruować nowe strategie myślenia. Zgodnie z teorią konstruktywizmu nauczyciel buduje relacje z uczniami poprzez odwoływanie się do ich wiedzy, doświadczeń i opinii związanych z danym tematem, zagadnieniem. Nauczyciel musi jednocześnie posiadać gotowość do zmiany toku lekcji pod wpływem zainteresowań uczniów. W myśl przedstawionej teorii ważne staje się także podejście do informacji, której posiadanie nie jest celem samym w sobie – istotniejsze staje się jej zdobywanie, interpretacja, porządkowanie lub przekształcenie (Chorab, 2017: 51). Aktywność uczniów wymaga od nich na tym etapie kształcenia wewnętrznego zaangażowania, skupienia, ale także krytycznego myślenia oraz współpracy z kolegami i nauczycielem. Te warunki sprawiają, że rozwijane są nie tylko umiejętności praktyczne, ale poszerzany jest także zasób wiedzy teoretycznej.

W nawiązaniu do wcześniej prezentowanych założeń ESOKJ autorzy proponują oparcie programu o podejście działaniowe, które zakłada, że:

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

Dzięki przedstawionej koncepcji realizowane są dwa podstawowe wymiary zajęć języka obcego: społeczny i działaniowy. Działanie jest rozumiane jako działania uczestników życia społecznego, działania językowe, działania, którym towarzyszą procesy (Miodunka, 2013: 83). Wymiar społeczny dodatkowo wzbogacony zostaje o kontekst wielokulturowej rzeczywistości. Tworzenie podczas zajęć języka obcego sytuacji, w których uczeń ma możliwość przełamywania stereotypów, uczenia się tolerancji i wzajemnego zrozumienia służy uczeniu się krytycznego i świadomego spojrzenia na kulturę własnego kraju, jak i rzeczywistość krajów niemieckiego obszaru językowego. Wymiar społeczny nauczania języka obcego wiąże się także z problematyką rozwijania kompetencji kluczowych uczniów.

To podejście powoduje zmianę roli nauczyciela w nauczaniu języków obcych. Nauczyciel w realizacji przedstawionego programu skupiać się będzie na wyborze odpowiedniego podejścia, metod i technik nauczania, a uczniowie będą mogli wykonywać zaproponowane aktywności i zadania samodzielnie w przestrzeni, której kreatorem jest nauczyciel.

II. CELE I TREŚCI KSZTAŁCENIA

1. Cele kształcenia – wymagania ogólne i szczegółowe

Jednym z najważniejszych zadań liceum ogólnokształcącego i technikum jest rozwijanie kompetencji językowych i kompetencji komunikacyjnych, stanowiących kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy. Istotne w tym zakresie jest łączenie teorii i praktyki językowej. Wzbogacanie słownictwa, w tym poznawanie terminologii właściwej dla każdego z przedmiotów, 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 bazą 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 wyznacza szczegółowe cele kształcenia w nauczaniu języka obcego w pięciu obszarach:

1. Znajomość środków językowych.
2. Rozumienie wypowiedzi.
3. Tworzenie wypowiedzi.
4. Reagowanie na wypowiedzi.
5. Przetwarzanie wypowiedzi.

W szczególności kształcenie językowe w liceum ogólnokształcącym i technikum, w zależności od wariantu realizowanej podstawy programowej, ma spełniać następujące wymagania ogólne w zakresie powyższych celów kształcenia:

1) Znajomość środków językowych

- wariant III.1.P [zakres podstawowy] – uczeń posługuje się dość bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych;
- wariant III.1.R [zakres rozszerzony] – uczeń posługuje się bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych – w tym związków frazeologicznych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.

2) Rozumienie wypowiedzi

- wariant III.1.P [zakres podstawowy] – uczeń rozumie wypowiedzi ustne o umiarkowanym stopniu złożoności, wypowiedziane w naturalnym tempie, w standardowej odmianie języka, a także wypowiedzi pisemne o umiarkowanym stopniu złożoności, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych;

- wariant III.1.R [zakres rozszerzony] – uczeń rozumie różnorodne złożone wypowiedzi ustne wypowiedane w naturalnym tempie oraz różnorodne złożone wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

3) Tworzenie wypowiedzi

- wariant III.1.P [zakres podstawowy] – uczeń samodzielnie tworzy proste, spójne i logiczne, w miarę płynne wypowiedzi ustne oraz proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych;
- wariant III.1.R [zakres rozszerzony] – uczeń samodzielnie tworzy w miarę złożone, spójne i logiczne, płynne wypowiedzi ustne oraz w miarę złożone, bogate pod względem treści, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

4) Reagowanie na wypowiedzi

- wariant III.1.P [zakres podstawowy] – uczeń uczestniczy w rozmowie i reaguje ustnie w typowych, również w miarę złożonych sytuacjach oraz reaguje w formie prostego tekstu pisanego w typowych sytuacjach w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych;
- wariant III.1.R [zakres rozszerzony] – uczeń uczestniczy w rozmowie i reaguje ustnie w różnorodnych, również złożonych i nietypowych sytuacjach oraz reaguje w formie w miarę złożonego tekstu pisanego w różnorodnych sytuacjach, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

5) Przetwarzania wypowiedzi

- wariant III.1.P [zakres podstawowy] – uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych;
- wariant III.1.R [zakres rozszerzony] – uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Opisane wcześniej obszary definiuje i szczegółowo opisuje ESOKJ. Odnosząc się do terminologii 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)

Prezentowane w programie treści nauczania stanowią podstawę planowania przez nauczycieli procesów dydaktycznych na lekcjach języka niemieckiego. Treści nauczania zawarte w podstawie programowej podzielono na dwa obszary (językowy i pozajęzykowy), realizowane niezależnie od siebie w procesie nauczania. Takie ujęcie powoduje, że nauczyciel podczas planowania jednostki lekcyjnej uwzględnia kształtowanie obu obszarów łącznie. Pierwszy z obszarów – **językowy** – dotyczy tematyki realizowanych przez nauczyciela zajęć lekcyjnych w ramach proponowanych przez podstawę programową 14 tematów ogólnych, funkcji komunikacyjnych oraz zagadnień gramatycznych. Rozwijanie kompetencji językowych ucznia w tym obszarze zależne będzie od wielu czynników, do których zaliczyć należy między innymi:

- liczba godzin nauczania języka niemieckiego,
- stopień opanowania języka przez uczniów na wcześniejszym etapie kształcenia – koncepcja nauczania spiralnego (poruszanie się w ramach tych samych tematów na różnych poziomach zaawansowania) wskazuje na możliwość wyboru przez nauczyciela właściwych zagadnień gramatycznych oraz tematyki i realizowanych funkcji komunikacyjnych,
- materiały dydaktyczne stosowane na zajęciach (podręcznik i/lub materiały dodatkowe samodzielnie tworzone przez nauczyciela),
- wymagania egzaminacyjne zawarte w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego*.

Drugi obszar realizowanych treści nauczania – **pozajęzykowy** – związany jest z elementami nauczania w zakresie kulturoznawstwa oraz krajoznawstwa. Ten obszar działań nauczycieli jest także kształtowany w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych i wpisuje się w obszar zainteresowań problematyką kompetencji kluczowych w edukacji. Z tego względu jest rozwijany nie tylko podczas zajęć języka niemieckiego.

Zaproponowany **układ treści** w zakresie tematyki jest adekwatny do potrzeb uczniów realizujących odpowiedni wariant podstawy programowej. Na poziomie podstawowym, przy realizacji wskazanych tematów oczekuje się od ucznia, w miarę rozwiniętego zasobu środków językowych. Uczniowie realizujący wariant w zakresie rozszerzonym stosować powinni bogatsze środki językowe w obrębie tego samego tematu. Niektóre z tematów szczegółowych zaplanowane zostały tylko do realizacji przez drugą grupę uczniów (treści dla uczniów realizujących kształcenie w zakresie rozszerzonym zaznaczone zostały w tekście kursywą). Zróżnicowanie w obrębie tematów będzie zależne także od wieku uczniów i ich zainteresowań – w klasach starszych uczniowie będą zaciekawieni w znacznie większym stopniu tematyką związaną np. z mobilnością zawodową, uczniowie technikum budowlanego

będą zainteresowani bardziej pogłębianiem wiedzy na temat architektury niż rówieśnicy z liceum ogólnokształcącego. Należy pamiętać, że w przypadku uczniów technikum treści kształcenia należy wzbogacić o aspekty, które nawiązują 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 itd.). 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 przygotowania do wejścia na rynek pracy istotne staną się, na przykład 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, *społeczny i osobisty system wartości, autorytety, poczucie tożsamości*);
- 2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe, wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania, przeprowadzka, *architektura*);
- 3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się – w tym uczenie się przez całe życie, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne, system oświaty);
- 4) praca (np. zawody i związane z nimi czynności i obowiązki, miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu, poszukiwanie pracy, *kariera zawodowa, rynek pracy, warunki pracy i zatrudnienia, mobilność zawodowa*);
- 5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy);
- 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, nawyki żywieniowe – w tym diety, *zaburzenia odżywiania, lokale gastronomiczne*);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, *finanse, promocja i reklama, korzystanie z usług – w tym usług bankowych i ubezpieczeniowych, reklamacja, prawa konsumenta*);

- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie, awarie i wypadki w czasie podróży, ruch uliczny, *bezpieczeństwo w podróży*);
- 9) kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, *ochrona praw autorskich*, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);
- 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu, pozytywne i negatywne skutki uprawiania sportu, *problemy współczesnego sportu*);
- 11) zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby – w tym *choroby cywilizacyjne*, ich objawy i leczenie, niepełnosprawność, uzależnienia, pierwsza pomoc w nagłych wypadkach);
- 12) nauka i technika (np. ludzie nauki, odkrycia naukowe, wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych, *korzystanie z urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych*, oraz szanse i zagrożenia z tym związane, korzyści i zagrożenia wynikające z postępu naukowo-technicznego);
- 13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, *katastrofy ekologiczne*, klęski żywiołowe, przestrzeń kosmiczna);
- 14) państwo i społeczeństwo (np. wydarzenia i zjawiska społeczne, *struktura państwa*, urzędy, organizacje społeczne i międzynarodowe, *polityka, gospodarka*, problemy współczesnego świata, *prawa człowieka, religie, ideologie*).

Tematyka w zakresie obszaru językowego powinna być integrowana z treściami lekcji innych przedmiotów. Przykładowo w zakresie przedmiotu obowiązkowego geografia można uwzględnić treści międzyprzedmiotowe w taki sposób, aby wesprzeć realizację treści tego przedmiotu:

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 zasad rolnictwa ekologicznego; wyróżnianie rodzajów usług turystycznych oraz wyjaśnienie przyczyn i skutków społeczno-kulturowych i gospodarczych ich szybkiego rozwoju na świecie; charakterystyka nowych wyzwań dla świata; analiza przyczyn i skutków bezrobocia ze szczególnym uwzględnieniem problemu bezrobocia wśród ludzi młodych.

Integracja treści międzyprzedmiotowych wymagać może także poszerzenia podstawy programowej o elementy, 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 omawianych przypadkach treści szczegółowe mogą być integrowane w zakresie następujących obszarów 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.

Rozumienie wypowiedzi tworzy drugi obszar działań językowych. W tym zakresie zauważyć można różnice zarówno w płaszczyźnie stopnia opanowania przez ucznia poszczególnych umiejętności receptywnych, podstawa programowa wyznacza także dodatkowe umiejętności, które realizowane są tylko na poziomie rozszerzonym (w tekście zaznaczono dodatkowe umiejętności kursywą). W zakresie wypowiedzi ustnych uczeń na poziomie podstawowym rozumie wypowiedzi ustne o umiarkowanym stopniu złożoności (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje, relacje, wywiady, dyskusje, prelekcje), wypowiedziane w naturalnym tempie, w standardowej odmianie języka, od ucznia realizującego program na poziomie rozszerzonym wymaga się, aby rozumiał różnorodne złożone wypowiedzi ustne wypowiedziane w naturalnym tempie. Szczegółowe umiejętności w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych prezentują się następująco:

Uczeń:

- 1) reaguje na polecenia;
- 2) określa główną myśl wypowiedzi lub fragmentu wypowiedzi;
- 3) określa intencje, *nastawienie i postawę* nadawcy/autora wypowiedzi;
- 4) określa kontekst wypowiedzi (np. formę, czas, miejsce, sytuację, uczestników);
- 5) znajduje w wypowiedzi określone informacje;
- 6) układa informacje w określonym porządku;
- 7) wyciąga wnioski, wynikające z informacji zawartych w wypowiedzi;
- 8) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi;
- 9) odróżnia fakty od opinii;
- 10) rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio.

W zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych uczeń na poziomie podstawowym rozumie wypowiedzi pisemne o umiarkowanym stopniu złożoności (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje, komiksy, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie), natomiast uczeń realizujący wariant rozszerzony

podstawy programowej powinien rozumieć różnorodne złożone wypowiedzi pisemne. Szczegółowe umiejętności w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych prezentują się następująco:

Uczeń:

- 1) określa główną myśl tekstu lub jego fragmentu;
- 2) określa intencje, nastawienie i postawy nadawcy/autora tekstu;
- 3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację);
- 4) znajduje w tekście określone informacje;
- 5) rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu;
- 6) układa informacje w określonym porządku;
- 7) wyciąga wnioski, wynikające z informacji zawartych w tekście;
- 8) odróżnia fakty od opinii;
- 9) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu;
- 10) rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio oraz znaczenia przenośne.

Tworzenie wypowiedzi podobnie, jak w przypadku wcześniej omówionych obszarów, charakteryzuje zróżnicowanie w zależności od wariantu realizowanej podstawy programowej (dodatkowe umiejętności kształtowane tylko na poziomie rozszerzonym zaznaczono kursywą). W zakresie wypowiedzi ustnych uczeń na poziomie podstawowym tworzy proste, spójne i logiczne, w miarę płynne wypowiedzi ustne; od ucznia realizującego wariant rozszerzony podstawy programowej wymaga się, aby tworzył w miarę złożone, spójne i logiczne, płynne wypowiedzi ustne. Szczegółowe umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych 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 i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;
- 7) wyraża i opisuje uczucia i emocje;
- 8) przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań; stawia tezę, przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu, kończy wypowiedź konkluzją;
- 9) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości i przyszłości;

- 10) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady, objaśnia procedury związane z załatwianiem spraw w instytucjach);
- 11) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji;
- 12) rozważa sytuacje hipotetyczne.

W zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych uczeń na poziomie podstawowym tworzy proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartkę pocztową, e-mail, historyjkę, list prywatny, życiorys, CV, list motywacyjny, wpis na blogu), na poziomie rozszerzonym natomiast uczeń tworzy w miarę złożone, bogate pod względem treści, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. e-mail, list prywatny, list formalny – w tym list motywacyjny, życiorys, CV, wpis na blogu, opowiadanie, recenzję, artykuł, rozprawkę). Szczegółowe umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych 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 i poglądy, ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;
- 7) wyraża i opisuje uczucia i emocje;
- 8) przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań; stawia tezę, przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu, kończy wypowiedź konkluzją;
- 9) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
- 10) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady, objaśnia procedury związane z załatwianiem spraw w instytucjach);
- 11) stosuje zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze;
- 12) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji;
- 13) rozważa sytuacje hipotetyczne.

W zakresie reagowania językowego jako kolejnego obszaru działań językowych (interakcyjnych) można, jak w przypadku innych obszarów, zauważyć zróżnicowanie w zależności od wariantu realizowanej podstawy programowej (dodatkowe umiejętności kształtowane tylko na poziomie rozszerzonym zaznaczono kursywą). W zakresie wypowiedzi ustnych uczeń na poziomie podstawowym reaguje w typowych, również w miarę złożonych sytuacjach,

natomiast od ucznia realizującego wariant rozszerzony podstawy programowej wymaga się reakcji ustnej w różnorodnych, również złożonych i nietypowych sytuacjach. Szczegółowe umiejętności w zakresie reagowania językowego ustnie zaprezentowano poniżej:

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 i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z osądami innych osób, *komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji*, wyraża wątpliwość;
- 5) artykułuje i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
- 6) składa życzenia i gratulacje, potrafi także na nie odpowiedzieć;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego, *prowadzi negocjacje*;
- 9) prosi o radę i udziela rady;
- 10) pyta o zgodę, 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, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);
- 14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;
- 15) dostosowuje styl wypowiedzi do sytuacji.

Uczeń realizujący wariant podstawowy podstawy programowej reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, list prywatny, formularz, e-mail, komentarz, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach; uczeń realizujący wariant rozszerzony podstawy programowej reaguje w formie w miarę złożonego tekstu pisanego w różnorodnych sytuacjach. Szczegółowe umiejętności w zakresie reagowania językowego w formie pisemnej zaprezentowano poniżej:

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 poglądy i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się ze zdaniem innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji (np. na forum internetowym), wyraża wątpliwość;
- 5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
- 6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na nie;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego, prowadzi negocjacje;
- 9) prosi o radę i udziela jej;
- 10) pyta o zgodę, 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, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);
- 14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;
- 15) dostosowuje styl wypowiedzi do odbiorcy.

Ostatni obszar działań językowych stanowi **przetwarzanie językowe** (działania mediacyjne). Zakłada się, że niezależnie od poziomu realizowanego wariantu podstawy programowej uczeń będzie w stanie przetwarzać tekst ustnie lub pisemnie. Szczegółowe umiejętności, których wymaga się od uczniów realizujących odpowiedni wariant podstawy programowej, przedstawione zostały poniżej (dodatkowe umiejętności kształtowane tylko na poziomie rozszerzonym zaznaczono kursywą):

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;
- 4) przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film;
- 5) streszcza w języku obcym przeczytany tekst;
- 6) stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.

Zagadnienia gramatyczne we współczesnej metodyce nauczania języka obcego wspierają wykorzystywane w nauczaniu metody. W koncepcji metody komunikacyjnej stają się one pretekstem do poszerzania wiedzy w tym zakresie w konkretnym kontekście komunikacyjnym. Wiele zagadnień gramatycznych

jest znana uczniom z wcześniejszego etapu kształcenia. W związku z tym istotne w realizacji programu będzie tworzenie możliwości do utrwalania i powtarzania znanych już uczniom zagadnień gramatycznych. Poszerzenie o nowe zagadnienia będzie się odbywało 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 celu, którym jest np. przygotowanie do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Może to być uzasadnione także ilością godzin przeznaczonych na naukę języka niemieckiego. Ta sama uwaga dotyczy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przypadku ucznia zdolnego pewne elementy mogą być określone przez nauczyciela jako oczekiwane efekty nauki szkolnej i nieformalnej w domu. Poniżej przedstawiono wykaz zagadnień gramatycznych, uwzględniający oczekiwany poziom zaawansowania językowego uczniów (proponowany zakres zagadnień gramatycznych realizowanych w wariantcie rozszerzonym podstawy programowej zaznaczono kursywą):

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

Rzeczownik – deklinacja mocna, deklinacja słaba, deklinacja mieszana, tworzenie liczby mnogiej, rzeczowniki złożone, rzeczowniki zdrobniące: -chen, -lein, rzeczowniki określające zawód i wykonawcę czynności, rzeczowniki z przyrostkami -e, -ei, -heit, -keit, -ler, -schaft, -ion, -tät, -in, -um, -ung, -ium, -ment, -ling, rzeczowniki w przedrostkami Miss-, Un-, Ge-, rzeczowniki tworzone od nazw miast, krajów i części świata, rzeczowniki tworzone od czasowników, rzeczowniki tworzone od przymiotników, imiesłówów i liczebników, odmiana imion i nazw własnych, rzeczownik po określeniu miary i wagi, rekcja rzeczownika, homonimy;

Zaimek – zaimki osobowe, zaimek nieosobowy, zaimek zwrotny, zaimki dzierżawcze, zaimki wskazujące, zaimki pytające, zaimki nieokreślone, zaimki względne, zaimek wzajemny *einander*, zaimki *einer*, *eine*, *eins* z dopełniaczem;

Przymiotnik – przymiotnik jako orzecznik, przymiotnik jako przydawka: z rodzajnikiem określonym i zaimkiem wskazującym, z rodzajnikiem nieokreślonym, zaimkiem dzierżawczym i z przeczeniem *kein*, bez rodzajnika, *po zaimkach liczebnych beide, alle, viele, wenige, andere, po liczebniku*, w formie stopnia wyższego i najwyższego, regularne i nieregularne stopniowanie przymiotnika, przymiotniki utworzone od nazw miast, krajów i części świata, przymiotniki z przyrostkami: -arm, -bar, -isch, -los, -reich, -sam, -wert, -voll, rekcja przymiotnika;

Liczebnik – liczebniki główne, liczebniki porządkowe, liczebniki mnożne i nieokreślone, *liczebniki ułamkowe i dziesiętne*;

Partykuła – użycie partykuł;

Przymimek – przymimki z celownikiem, przymimki z biernikiem, przymimki z celownikiem lub biernikiem, *przymimki z dopełniaczem*;

Przysłówek – przysłówki zaimkowe w pytaniu i odpowiedzi, regularne i nieregularne stopniowanie przysłówek, przysłówki czasu i miejsca;

Czasownik – formy czasowe Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I, czasowniki posiłkowe *sein, haben, werden*, czasowniki regularne i nieregularne, czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone, czasowniki zwrotne, czasowniki modalne w formach czasowych: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I, czasowniki modalne w trybie przypuszczającym w czasie Präteritum, Perfekt, czasownik *lassen*, formy imiesłowowe czasownika: Partizip II, imiesłowy w funkcji przydawki, tryb rozkazujący, bezokoliczniki z *zu* i bez *zu*, strona bierna (Vorgangspassiv): Präsens, Präteritum, Perfekt, strona bierna określająca stan (Zustandspassiv), tryb przypuszczający Konjunktiv II Präteritum, Plusquamperfekt, tryb warunkowy Konditional I (*würde* + Infinitiv I), wyrażenia rzeczownikowo-czasownikowe, rekcja czasownika;

Składnia – zdanie pojedyncze: oznajmujące, pytające, rozkazujące, szyk wyrazów: prosty, przestawny oraz szyk zdania podrzędnie złożonego, przeczenia *nein, nicht, kein, nie, niemals*, 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 okolicznikowe czasu ze spójnikami *bevor, bis, nachdem, seitdem, sobald, solange, sooft, während*, – zdania warunkowe rzeczywiste: *wenn* + Präsens, – zdania warunkowe nierzeczywiste: Konjunktiv Präteritum czasowników *sein, haben* oraz czasowników modalnych, – zdanie przyzwalające: *obwohl*, – zdanie okolicznikowe celu: *damit*, konstrukcja bezokolicznikowa *um... zu*, – zdanie przydawkowe z zaimkiem względnym *der, die, das*, – zdania okolicznikowe sposobu: *indem, dadurch dass, ohne dass (ohne... zu), anstatt dass (anstatt... zu)*, – zdania skutkowe: *so dass, als dass*, – zdania porównawcze: *so wie, als*, – zdania porównawcze: *je... desto*, – zdania porównawcze nierzeczywiste *als, als ob*, – przydawka rozwinięta, – mowa zależna, – zdania z podwójnym spójnikiem.

Drugi obszar realizowanych treści nauczania (**obszar pozajęzykowy**) – oprócz akcentowanych w scenariuszach lekcji kwestii kulturoznawstwa i krajoznawstwa oraz realizacji kształcenia międzyprzedmiotowego stwarza także możliwość rozwijania kompetencji kluczowych. W podstawie programowej zwraca się w tym obszarze uwagę na następujące kwestie:

Uczeń:

- 1) posiada podstawową (w przypadku ucznia realizującego podstawę programową w zakresie podstawowym) wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach zbiorowości, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego

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

Kompetencja w zakresie rozumienia i tworzenia informacji 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 obrazów, dźwięków oraz różnorodnych materiałów cyfrowych. Jeżeli za cel nauczania języka niemieckiego uznać zdolność skutecznego komunikowania się i porozumiewania się z innymi osobami, to jej celem, prócz kompetencji w zakresie wielojęzyczności, jest osiągnięcie opisanej wcześniej autonomii w uczeniu się. Ważnymi składnikami kompetencji matematycznych oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii stają się kształcone podczas lekcji języka obcego umiejętności argumentowania, wyciągania wniosków oraz logicznego myślenia. 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, zwracamy u uczniów uwagę na rozumienie różnych korzyści i ograniczeń płynących z rozwoju cywilizacyjnego oraz promujemy postawę krytycznego myślenia, pobudzając jednocześnie ciekawość poznawczą. W zakresie doskonalenia u uczniów kompetencji cyfrowej kształtowana jest przykładowo umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji. Istotna jest postawa uczniów związana z krytycznym i odpowiedzialnym korzystaniem z technologii cyfrowych oraz świadome ich wykorzystanie do celów zdobywania wiedzy, pracy i życia w społeczeństwie. Propozycją poszerzenia podstawy programowej w tym zakresie może być włączenie w cykl lekcyjny aplikacji internetowych, które wspomagają proces uczenia się, szczególnie w kontekście samooceny i samodzielnej pracy nad językiem (np. Babbel, Etutor, TinyCards, kahoot). Innym obszarem rozwijania tej kompetencji jest rozbudzanie u uczniów pasji do współpracy z uczniami z zagranicy, poprzez np. pisanie blogów, udział w wideokonferencjach lub organizowanie wspólnych kampanii społecznych. Szczególną rolę w programie przypisano doskonaleniu kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności 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, na które zwraca się uwagę w scenariuszach lekcji. Wsparciu procesu uczenia się posłużyć mogą między innymi (Stanowski, 2017: 13):

- zachęcanie uczniów do bycia ciekawym i otwartym,
- pobudzanie uczniów do refleksji nad własnym uczeniem się,
- pomoc uczniom w zrozumieniu tego, co jest ich celem w nauczaniu języka obcego,
- wspieranie w rozwijaniu strategii uczenia się,
- pomoc uczniom w monitorowaniu własnego postępu w osiągnięciu celów związanych z nauką.

Efektywne 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. Debaty czy happeningi organizowane przez nauczycieli języka niemieckiego sprzyjać będą rozwijaniu umiejętności wypowiadania się na tematy społeczne czy zasad zrównoważonego rozwoju. Kompetencja w zakresie przedsiębiorczości oznacza zdolność do wykorzystywania szans oraz pomysłów i przekształcania 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. Przejmowaniu różnych ról, i inicjatyw służą wykorzystywane na lekcjach niemieckiego: praca w grupie, praca projektowa, podejmowanie działań we współpracy z innymi instytucjami, organizacjami oraz organizowanie zajęć poza klasą szkolną. Stymulantami rozwoju wspomnianej kompetencji będą także różnorodne ćwiczenia umiejętności prezentowania treści, negocjowania, mediacji oraz kierowania grupą. Przejawem inicjatywności uczniowskiej będzie także ich partycypacja w aranżacji przestrzeni do nauki w klasie szkolnej, szkole. Na lekcjach języka niemieckiego uczniowie powinni mieć 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. Organizowanie lekcji z wykorzystaniem materiałów audiowizualnych, fragmentów dzieł literackich, reprodukcji dzieł sztuki, filmów niemieckojęzycznych pozwala na rozumienie wartości kultury w różnych kontekstach społecznych. Przygotowywanie przez uczniów plakatów czy rekwizytów służy rozwijaniu ekspresji słownej bądź artystycznej uczniów.

III. PODMIOTOWOŚĆ UCZNIA W REALIZACJI PROGRAMU NAUCZANIA

Nowoczesne nurty pedagogiki opierają się na założeniu, że uczeń w szkole jest jednostką autonomiczną. Wyłaniająca się w związku z tym kwestia podmiotowości ucznia oznaczać może, na co zwracano uwagę wcześniej, równouprawnienie w podejmowaniu decyzji i decydowanie o sobie. 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). Niezbędna do kształtowania podmiotowości ucznia jest adekwatność proponowanych rozwiązań nawiązujących do etapu rozwojowego ucznia oraz poznanie jak również indywidualizacja pracy z uczniem, w szczególności stosując koncepcję edukacji włączającej.

Uczeń liceum ogólnokształcącego i technikum znajduje się w późnej fazie dorastania (14/15 lat – 19/20 lat). Najistotniejszym 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 sprzecznych często ze sobą informacji. Powszechny dostęp do informacji daje z jednej strony większe możliwości odniesienia potencjalnego sukcesu, ale z drugiej strony wymaga myślenia perspektywicznego, określenia własnych sił i słabości oraz wiąże się z podejmowaniem prób samookreślenia się. Zadaniem nauczyciela na tym etapie kształcenia ucznia staje się więc wsparcie nastolatka w odkrywaniu nowych pól zainteresowań i zdolności oraz towarzyszenie podczas podejmowania pierwszych prób realizacji nowych ról i zmagania się z zadaniami, które niesie dorosłość (Filipiak, Siadak, 2014: 5). Istotnym będzie więc zrozumienie czynników, które spowodują sukces w uczeniu się. Zaliczyć do nich należy na tym etapie kształcenia:

- metody i strategie dostosowane do specyfiki potrzeb późnej fazy dorastania,
- współtworzenie z uczniami klimatu sprzyjającego nauce,
- kreowanie wspólnie z uczniami społecznego środowiska uczenia się,
- indywidualizacja procesu kształcenia,
- poznanie przez ucznia swoich mocnych i słabych stron oraz swojego indywidualnego stylu przyswajania wiedzy (tamże: 12).

Szczególne znaczenie w tym wieku rozwojowym ma 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 taktyk ułatwiających zapamiętanie materiału (mnemotechniki).
- Uczeń kończący trzeci etap edukacyjny powinien posługiwać się, dzięki działaniom wspomagającym nauczyciela, strategiami zarządzania zasobami, które oznaczają:
- zarządzanie własnym czasem (planowanie 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, najczęściej 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 potrzeby ucznia, strategii oraz umiejętności dostosowania strategii do własnych potrzeb (Ledzińska, Czerniawska, 2010: 213-225).

Jak napisano wyżej, istotna na trzecim etapie edukacyjnym jest indywidualizacja procesu kształcenia. Realizacja 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. z 2017 r., poz. 1578 ze zm.). W szkole ogólnodostępnej są to najczęściej osoby posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność – uczniowie niesłyszący, słabosłyszący, niewidomi, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, a kształcenie tych uczniów organizuje się w integracji z uczniami pełnosprawnymi w szkole. Ważnymi beneficjentami programu są uczniowie z niepełnosprawnością, dla których proponuje się szczególne rozwiązania programowe (np. dobieranie treści tak, aby nie przerastały ucznia, metodyczne np. sposoby i formy sprawdzania wiedzy, kryteria oceniania, metody, formy i środki dydaktyczne) bądź organizacyjne (np. posadzenie ucznia z niepełnosprawnością wzroku w miejscu albo silnie oświetlonym, albo

zaciemnionym z oświetleniem punktowym). Poniżej zaprezentowano przykłady rozwiązań dostosowanych do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (opracowano na podstawie: Dziubańska) oraz materiałów zamieszczonych w zakładce *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* na stronach internetowych Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie [dostęp: 10.04.2019].

Uczniowie z dysfunkcją słuchu

W nauce języków obcych słabosłyszących i niesłyszących uczniów jednym z celów powinno być wyposażenie ucznia w umiejętność rozumienia i tworzenia wypowiedzi w aspekcie pragmatycznym. Dotychczas nie powstały specjalne metody nauczania niesłyszących języka obcego. W przypadku tej grupy uczniów można zastosować metodę Cued Speech (fonogesty) w wersji dostosowanej do języka niemieckiego. Zastosowanie tej metody w nauczaniu języka obcego wymaga jednak biegłego opanowania określonej wersji systemu Cued Speech przez nauczyciela. Pracę z uczniem z tej grupy ułatwią zasady:

- uczeń słabosłyszący 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 ruchu 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.),
- można przygotować uczniowi plan pracy na piśmie lub umówić się z innymi uczniami, że będą robili notatki z kopią i udostępniali je koledze,
- aktywizować ucznia do rozmowy poprzez zadawanie prostych pytań, podtrzymywać 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 zwrócić szczególną uwagę na poniższe elementy:

- 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 i natężeniem światła oraz 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, wyróżniające się na tle wyłączniki prądu, kolorowe elementy w łazience,
- wprowadzenie oznaczeń na ciągach komunikacyjnych – uczniom słabowidzącym pomaga, gdy pierwszy i ostatni stopień schodów oznaczone są 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,
- naklejenie lub namalowanie na dużych przeszklonych powierzchniach (np. drzwiach) na wysokości oczu wyraźnego elementu graficznego, stosowanie powiększonych numerów klas lekcyjnych i innych napisów (najlepiej umieszczonych 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 w obecności klasy (Dziubańska: 134–135).

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

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją

Dla tej grupy uczniów rekomenduje się następujące zasady:

- dostosowanie otoczenia w taki sposób, aby uczeń mógł się samodzielnie poruszać, miał swobodny dostęp do szkolnej ławki i aby mógł przyjąć prawidłową pozycję siedzącą, by mógł w niej pozostać 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 w obecności klasy.

Uczeniu się osób z tej grupy sprzyjają następujące metody pracy: pokaz, demonstracja, aktywizujące metody i formy pracy, metody problemowe, rozwijające umiejętność krytycznego myślenia, stymulacja polisensoryczne, metoda wpływu osobistego (wysuwanie sugestii, działanie przykładem osobistym), dodatkowe ćwiczenia utrwalające, metody plastyczne. Dla tych uczniów dostosować należy przestrzeń edukacyjną, poprzez m.in. specjalne długopisy i inne przybory, dopasowane 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 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 sekcje,
- pozostawianie dodatkowego czasu na utrwalenie informacji, 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 dramatyczne, pokaz, opis i pogadanka (związane z konkretem), stymulacja polisensoryczna, metoda wpływu osobistego (wysuwanie sugestii, działanie przykładem osobistym, wyrażanie aprobaty i dezaprobaty). Wspomagające 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, Dryjańska, 2016). Nauczyciel pracujący na lekcjach z uczniami z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera powinien stosować się do następujących zasad:

- dostosowanie do indywidualnych potrzeb ucznia miejsca nauki i procesu nauczania,
- pomaganie uczniowi w nabywaniu umiejętności w zakresie „funkcji wykonawczych”, takich jak umiejętności organizacyjne i umiejętności uczenia się,
- stosowanie modelu edukacji opartej na doświadczeniu,
- informacje słowne należy poprzeć tekstem pisanym albo obrazem, ilustracją, filmem,
- przedstawianie nowych pojęć lub materiału abstrakcyjnego w sposób możliwie najbardziej konkretny,
- kreatywne wykorzystanie zainteresowania ucznia – jeżeli to możliwe, należy łączyć nowe zagadnienia z zainteresowaniami ucznia,

- pochwały i nagradzanie ucznia, tworzenie pozytywnej więzi z dzieckiem – wdrażanie zasad panujących w szkole i oczekiwanie od ucznia ich respektowania,
- wspieranie i umożliwianie uczniowi kontaktów społecznych (nie ma potrzeby wspierania ucznia w sferach, w których radzi sobie dobrze i stopniowo w tych obszarach należy udzielać mu pomoc),
- w ocenianiu oddzielanie tych obszarów, w których trudności wynikają z zaburzeń.

Uczniowie z dysleksją lub zagrożeni dysleksją

Uczniowie z dysleksją lub zagrożeni dysleksją stanowią dużą część szkolnej społeczności. Wskazane jest, aby w tej grupie nauczyciel stosował następujące zasady:

- unikanie głośnego czytania przed całą klasą, wskazywanie wybranych fragmentów do opracowania w domu,
- preferowanie sprawdzianów w formie testów,
- dawanie więcej czasu na czytanie tekstów, poleceń, również podczas sprawdzianów,
- częste sprawdzanie zeszytów szkolnych ucznia, ustalenie sposobu poprawy błędów, czuwanie nad ich poprawą,
- nieomawianie wobec całej klasy błędów popełnianych przez ucznia,
- w przypadku trudności w redagowaniu wypowiedzi pisemnych przekazywanie wskazówek dotyczących tworzenia schematów pracy przez ucznia,
- pomaganie w doborze argumentów, odpowiednich wyrażań i zwrotów w pracach pisemnych i wypowiedziach ustnych,
- dawanie więcej czasu na prace pisemne, upewnianie się, czy uczeń skończył notatkę z lekcji, a w razie potrzeby – skracanie długości notatki lub dostarczanie mu wydruku bądź 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 spotka się z uczniem, dla którego 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 własnych możliwości, umiejętność wnikliwej obserwacji rzeczywistości, dobrą pamięć, poczucie humoru, myślenie plastyczne, analityczne, logiczne, abstrakcyjne, samowiedzę i metawiedzę na temat procesów myślenia, bogatą wyobraźnię, spostrzegawczość, otwartość na nowości. Są to uczniowie o dużym potencjale twórczym i silnej woli, którym nierzadko towarzyszy nonkonformizm, objawiający się kwestionowaniem istniejącego porządku, nieuleganiu naciskom i autorytetom. Pracowitości, energii, wytrzymałości

i samodyscyplinie towarzyszy często perfekcjonizm. W tej grupie należy także wyróżnić uczniów „podwójnie wyjątkowych”. Nauczyciel może dostrzec pewne sprzeczności w funkcjonowaniu takiego dziecka, 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 predyspozycje 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, poprzez:

- stosowanie różnorodnych metod pracy, unikanie metod podających,
- umożliwianie pracy indywidualnej, zespołowej, grupowej, należy jednak unikać nadmiaru 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 uczniowi, w porozumieniu z jego rodzicami oraz z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, dostępu do diagnoz z wykorzystaniem specjalistycznych narzędzi w celu zaplanowania skutecznych, adekwatnych do jego potrzeb i możliwości, metod i form pracy wspomagających rozwój uzdolnień,
- promowanie osiągnięć ucznia w środowisku szkolnym i pozaszkolnym – poszukiwanie przestrzeni do prezentacji wytworów jego talentu oraz osób dostarczających mu specjalistycznych, profesjonalnych recenzji,

- dostarczanie uczniowi informacji o skutecznych sposobach uczenia się oraz prowadzenie z nim rozmów o metodach sprzyjających jego indywidualnym preferencjom,
- wsparcie procesu samokształcenia ucznia oraz wykorzystywanie efektów jego samokształcenia w pracy z klasą (np. organizowanie lekcji lub fragmentów lekcji, kiedy uczeń zachęci, zaprezentuje ciekawostki dotyczące wybranego zagadnienia itp.).

IV. ORGANIZACJA WARUNKÓW I REALIZACJI KSZTAŁCENIA

1. Czas realizacji

Program skierowany jest do uczniów, którzy kontynuują naukę języka niemieckiego po szkole podstawowej. Należy zauważyć, że zmiana języka obcego w szkole ponadpodstawowej może spowodować, że uczeń nie będzie miał zapewnionego przygotowania do przystąpienia do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym, gdyż tę możliwość zapewnia wyłącznie podstawa programowa w wariantcie III.1.P. Organizując naukę pod względem czasu, należy mieć na uwadze możliwości organizacji zajęć w rytmie lekcyjnym, to znaczy 45 minut. W przypadku, gdy uczniowie będą uczyli się tygodniowo w wymiarze większym niż 3 godziny tygodniowo, można zaproponować jeden blok lekcyjny (90-minutowy), który przeznaczyć można na pracę projektową lub zaplanowanie zajęć w terenie. Lekcje języka obcego powinny być organizowane w grupach oddziałowych oraz międzyoddziałowych. To drugie rozwiązanie pozwala szkołom na bardziej efektywne tworzenie zespołów o podobnym stopniu zaawansowania językowego. W celu ustalenia poziomu znajomości języka u uczniów rekomenduje się stosowanie testów poziomujących. Organizacyjnie możliwe jest wprowadzenie kilku rozwiązań. Pierwszym z nich jest prowadzenie lekcji języka jednocześnie dla wszystkich grup w kolejnych klasach o różnym poziomie zaawansowania językowego przez liczbę nauczycieli odpowiadającą liczbie grup. Kolejne rozwiązanie to nauczanie na tej samej godzinie lekcyjnej poszczególnych grup dwóch innych języków, np. jedna grupa ma zajęcia z języka angielskiego, a druga równoległe z języka niemieckiego. Podobne rozwiązanie to realizacja na tej samej godzinie lekcyjnej zajęć z różnych przedmiotów, które poza językiem obcym również nauczane są w grupach, np. informatyki czy wychowania fizycznego. Praktyka pokazuje, że często plan lekcji układany jest tak, aby zajęcia z języków były na początku lub końcu dnia nauki. Przedstawione rozwiązania pozwolą nauczycielom i uczniom na realizowanie wspólnych celów kształcenia językowego. Prezentowane rozwiązania ułatwiają nauczycielom pracę na lekcji języka obcego, szczególnie w kontekście doboru metod nauczania, które częściej niż w grupach o zróżnicowanym poziomie zaawansowania językowego, opierać się mogą o pracę w całej grupie. Przykładem jest wykorzystywanie gier dydaktycznych w nauczaniu. W tym zakresie można rekomendować przygotowywanie ich przez uczniów, co podnosi stopień świadomości językowej i wpływa na podniesienie stopnia integracji grupowej. Ponadto nauczanie w grupie, w której znajdują się uczniowie o podobnym poziomie zaawansowania powoduje, że nauczyciel skuteczniej może zaplanować pracę w okresie długoterminowym, gdyż

minimalizuje się w ten sposób potrzeby związane z kompensacją braków uczniów na wcześniejszym etapie edukacyjnym.

2. Sposób organizacji miejsca do nauki i sposób realizacji zajęć

Miejsce do nauki, najczęściej klasa szkolna, to przestrzeń, która powinna ułatwiać uczniowi identyfikację ze szkołą. Pedagogika humanistyczna zakłada, że szkoła, to oprócz miejsca nauki, ważne miejsce, w którym zachodzą interakcje międzyludzkie. 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 procesie zmiany przestrzeni szkolnej powinno być miejsce na realizację idei partycypacji uczniów i/lub rodziców, których aktywnie można włączyć w proces tworzenia przyjaznej dla uczenia się przestrzeni edukacyjnej. W warstwie psychologicznej ważne będzie dążenie ucznia i nauczyciela do tworzenia w przestrzeni edukacyjnej przyjaznej atmosfery, wynikająca z aranżacji przestrzeni i ze 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).

Uczenie się, rozumiane jako proces poznawczy, nie zachodzi tylko w klasie szkolnej. Można uznać, że do uczenia dochodzi wszędzie tam, gdzie nauczyciel umożliwi uczniowi kontakt, bądź też uczeń będzie miał możliwość spotkania się z innym uczniem. Z tego względu proponuje się uczenie języka także poza klasą szkolną. Miejsce nauki może być miejscem formalnym, i wtedy jest nim najczęściej klasa szkolna, ale może to być miejsce nieformalne, np. korytarz szkolny, aula szkolna, ogródek szkolny, centrum miasta itd. W pierwszym przypadku rekomendować należy pomieszczenia klasowe, w których:

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

Sposób organizacji miejsca pracy będzie miał szczególne znaczenie w kształtowaniu kompetencji kluczowych – wchodzenie 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 przedsiębiorczości

obywatelskiej oraz kompetencji osobistej oraz społecznej w zakresie uczenia się, których nabycie wspierać będzie kompetencje w zakresie wielojęzyczności.

Ustawienie stolików w sali powinno być dostosowane do czynności wykonywanych na lekcji. Sala może podczas nauki pełnić różne funkcje, być np. dworcem kolejowym, salą treningową, galerią obrazów. Z tego względu bardzo istotne będzie odpowiednie aranżowanie tej przestrzeni. Dlatego rekomenduje się ustawienie stolików w:

- podkowę (sprzyja koncentracji uczniów i wpływa na lepsze relacje w grupie; uczniowie mają wtedy możliwość rozmawiania z nauczycielem oraz innymi uczniami, korzystania z zeszytów, podręcznika oraz pozostałych materiałów. W tym rozwiązaniu wszyscy uczestnicy zajęć widzą i słyszą wówczas nie tylko nauczyciela, lecz także siebie wzajemnie – to rozwiązanie sprawdzi się dobrze wtedy, gdy np. sprawdzana będzie praca domowa, uczniowie będą opisywać ilustracje lub pisać krótkie teksty),
- krąg (stwarza warunki do dobrej, dynamicznej komunikacji w trakcie dyskusji i pozwala lepiej obserwować uczniów; jeśli uczniowie mają ze sobą rozmawiać, to nie powinni do siebie siedzieć tyłem; gdy wszyscy siedzą w kole, każda osoba jest tak samo ważna i ma takie same prawa, a to pobudza do aktywniejszego udziału w zajęciach),
- układ segmentowy (polega na posadzeniu uczniów wokół stolików i stworzeniu w ten sposób ośrodków pracy zespołowej oraz indywidualnej; dzięki temu ostatniemu układowi integruje się także zespół klasowy i zwiększa się liczbę uczniów zaangażowanych w działania edukacyjne). Jeśli uczniowie otrzymali zadanie do wykonania w grupie powinni siedzieć tak, aby możliwa była wzajemna obserwacja oraz cicha rozmowa, która zapewni jednocześnie dobre zrozumienie (tamże: 12–16).

Projektowanie przestrzeni edukacyjnej powinno także uwzględniać problemy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczególnie należy zadbać o uczniów, którzy mają problemy z poruszaniem się w sali lekcyjnej tak, aby zagwarantować im komfort w przemieszczaniu się. Tacy uczniowie potrzebują szerszych drzwi i ścieżek do poruszania się, stołu dostosowanego np. do wysokości wózka inwalidzkiego itp. Uczniom z wadami wzroku w orientacji w sali pomoże specjalne oznaczenia schowków na pomoce dydaktyczne, a przy każdej zmianie układu mebli instruktaz nauczyciela lub, jeśli to możliwe, zachowanie ich miejsca pracy w podobnym do wcześniejszego układzie i porządku. Skutecznym elementem realizacji przedstawionego programu jest stosowanie przez nauczyciela strategii wyprzedzającej. Uczniowie powinni mieć możliwość zapoznania się przed lekcją z materiałami, które wcześniej będą rekomendowane lub udostępnionymi przez nauczyciela (strony internetowe, filmy, piosenki itd., fora internetowe). To podejście istotne jest w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. uczniowie, którzy pracują wolniej będą w stanie lepiej przygotować się do

lekcji, uczniowie szczególnie uzdolnieni wykorzystają przedstawione materiały do poszerzenia swoich umiejętności).

Miejsca nieformalnej nauki mogą sprzyjać efektywnej nauce, jeśli nauczyciel właściwie wykorzysta walory takiego miejsca. Takie miejsca mogą być pretekstem do podejmowania różnych tematów w języku obcym (np. zakupy w centrum handlowym, rośliny w ogródku szkolnym, zachowanie uczniów na korytarzu szkolnym), być miejscem spotkań uczniów, którzy uczą się języka obcego w danym momencie i chcą pracować lub rozwiązywać określone zadania edukacyjne. Wskazane jest, aby na tym etapie zaawansowania językowego uczniów 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 czy słowników internetowych podczas zajęć). Nauczyciel powinien dysponować komputerem ze stałym łączem internetowym. W sali do nauki języka niemieckiego powinien być odtwarzacz płyt CD/plików dźwiękowych.

V. FORMY, METODY I TECHNIKI PRACY

Nauczyciel języka obcego powinien planować proces dydaktyczny w ten sposób, aby sprawności receptywne były wzorem dla produkcji językowej, dzięki temu uczeń będzie miał możliwość rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Aby osiągnąć ten cel nauczyciel powinien posiadać umiejętność doboru odpowiednich form, metod i technik nauczania (pracy), a także przekazać uczącym się wiedzę na ten temat, aby mogli wypracować własny model uczenia się, prowadzący do zdobycia kompetencji komunikacyjnej: wykształcenia umiejętności rozumienia wypowiedzi i tekstów oraz budowy własnych wypowiedzi ustnych lub pisemnych w oparciu o zaprezentowany wzorzec (Bausch, Christ, Krumm, 2003: 116-121). Wykorzystywane przez nauczyciela formy, metody i techniki nauczania powinny łączyć się w pracy nauczyciela języka niemieckiego z refleksją nad tworzeniem i wykorzystywaniem takich zadań językowych, które będą stanowiły ilustrację przydatności języka obcego do realizacji celów komunikacyjnych, oraz stwarzaniem sytuacji edukacyjnych sprzyjających poznawaniu i rozwijaniu przez uczniów własnych zainteresowań oraz pasji. Wszystkie te działania powinny docelowo służyć rozwijaniu u uczniów świadomości znaczenia języków obcych w różnych dziedzinach życia społecznego, w tym w pracy, również w odniesieniu do ich własnej ścieżki kariery zawodowej, co ma szczególne znaczenie na etapie szkoły ponadpodstawowej. Dynamika form pracy jest bardzo istotna w kontekście edukacji włączającej, której istotą jest optymalne przystosowanie osób niepełnosprawnych do najszerzej rozumianego uspołecznienia i samodzielności – nawiązywania kontaktów interpersonalnych, nabywania wiedzy i umiejętności, nowych doświadczeń oraz ciągłego doskonalenia procesu myślenia (Szafrąńska, 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 przemyślanym 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, 2015: 3-4).

1. Formy pracy

Nauczanie języka niemieckiego w prezentowanym programie odbywa się w różnych formach. **Praca z całą klasą** będzie miała miejsce w sytuacjach, kiedy nauczyciel ma do zaprezentowania 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 – taka forma dogodna będzie w momencie prezentacji przez niego treści kształcenia. **Praca indywidualna** pojawi się w procesie nauczania języka niemieckiego wtedy, gdy uczniowie będą poszukiwać informacji np. w tekście, podczas odczytywania tekstów bądź też prezentacji pracy domowej. **Współpraca w parach** wykorzystywana powinna być przez nauczyciela w sytuacjach, w których uczniowie przygotowują i prowadzą dialogi, wywiady oraz 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 dopasowane do danej sytuacji dydaktycznej – nauczyciel powinien zadbać także o to, aby zmieniać składy osobowe grup, par.

2. Metody i techniki nauczania

Metodę można określić jako systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do konkretnych wyników teoretycznych i praktycznych, jest to sposób działania, droga do wcześniej określonego celu (Jung, 2001: 136). W tym kontekście istotny jest praktycyzm stosowanych przez nauczyciela metod nauczania. 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.

W nauce języka obcego szczególną rolę odgrywają metody aktywizujące, przy założeniu, że każda metoda może być realizowana jako aktywizująca, bądź może nią nie być. Znaczącą rolę w tym zakresie posiada nauczyciel, którego zadaniem jest wywoływanie określonych reakcji uczniów – 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 się i środków do jego możliwości oraz potrzeb (Taraszkiewicz, 1999: 85).

Efektywność i skuteczność w nauczaniu będzie zależała od stosowania przez nauczycieli różnorodnych technik nauczania. Równie istotną umiejętnością jest przekazywanie uczniom wiedzy na temat technik zapamiętywania (mnemotechnik) i technik uczenia się. **Technikę** można określić jako ćwiczenie językowe (Komorowska, 2003: 134) – co przekłada się na określone czynności uczniów, których celem jest kształcenie sprawności językowych. Czynności te będą pochodną różnych ćwiczeń, ich typów, form, stopnia ich trudności.

W prezentowanym programie proponuje się zestaw technik nauczania, które podporządkowane zostały tradycyjnym sprawnościom językowym (słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie), a ich rozwijanie pokazano na kolejnych etapach kształcenia danej sprawności (np. przed czytaniem, w czasie czytania, po czytaniu). Oprócz tego wskazuje się techniki, które wspierać mają nauczanie słownictwa, gramatyki, wymowy i pisania. Przyjęty podział, spójny z zawartymi w podstawie programowej obszarami kształcenia językowego (znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi, przetwarzanie wypowiedzi), ułatwi nauczycielom dobór odpowiedniej techniki do rozwijanych na lekcji sprawności językowych.

Sprawność rozumienia ze słuchu – dobierając ćwiczenia, służące kształtowaniu sprawności rozumienia ze słuchu, należy mieć na uwadze formy wypowiedzi (np. rozmowa, dialog, wywiad, wiadomość, komunikat, ogłoszenie, dyskusja) oraz potrzeby uczniów realizujących odpowiedni wariant podstawy programowej – uczniowie na poziomie podstawowym będą rozumieli teksty o umiarkowanym stopniu złożoności, a uczniowie realizujący wariant rozszerzony będą posiadać

umiejętność rozumienia różnorodnych tekstów złożonych. Istotny jest dobór tekstu słuchanego do aktualnego poziomu językowego grupy, aby nie powodować zniechęcenia bądź znudzenia ćwiczeniami kształtującymi umiejętność rozumienia tekstów słuchanych.

Efektywność rozumienia ze słuchu zależy między innymi od czynności ucznia przed słuchaniem. Właściwe przygotowanie ucznia do rozumienia tekstu słuchanego ma na celu zwrócenie uwagi na temat, uświadomienie celu wykonywanych ćwiczeń bądź też ułatwienie rozumienia tekstu. W tym celu wykorzystywać można następujące techniki:

- burza mózgów na temat pojęć pojawiających się w tekście,
- praca z ilustracją – opis, podkreślenie tematu i odniesienie do treści,
- praca z tytułem bądź słowem kluczowym,
- 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).

Istnieje wiele rodzajów zadań, które wykonywane są w trakcie słuchania. Dostępne techniki pracy w tym zakresie to:

- 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.

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

Wysoką sprawność i efektywność w rozumieniu tekstów ze słuchu można osiągnąć wtedy, gdy nauczyciel podczas projektowania zadań nie będzie oczekiwać, że uczniowie wychwycą wszystkie informacje. Ważne będzie zwracanie uwagi uczniów na fakt, 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 do słuchania, 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 wymaganiom (Stanowski, 2017: 28). Dla uczniów, którzy radzą sobie słabiej z tekstem słuchanym, można w początkowym etapie nauki przygotować transkrypcje tekstów w celu wzmocnienia ich motywacji do podejmowania w przyszłości tego typu zadań. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (słabosłyszący) będą potrzebowali specjalnego sprzętu do realizacji tego typu zadań bądź będą skupiali uwagę na rozwijaniu innych sprawności językowych.

Sprawność rozumienia tekstów pisanych – w tym przypadku także istotny będzie dobór odpowiednich tekstów ze względu na wariant realizowanej podstawy programowej, mając na uwadze ich formę (np. list, e-mail, SMS-y, kartka pocztowa, broszura, ulotka, jadalospis, ogłoszenie, artykuł, teksty narracyjne, recenzja, wywiad, wpis na forum, tekst literacki) oraz fakt, że uczeń realizujący wariant podstawowy podstawy programowej będzie rozumiał wypowiedzi pisemne o umiarkowanym stopniu złożoności, uczniowie realizujący wariant rozszerzony podstawy programowej powinni natomiast rozumieć różnorodne złożone wypowiedzi pisemne. Praca z tekstem pozwala na rozwijanie i doskonalenie innych sprawności językowych. Najważniejsze z nich to: umiejętność pisemnego podsumowania – streszczenia, interpretacji i odczytania intencji autora tekstu, poznanie nowego słownictwa wraz z kontekstem jego użycia, globalne i szczegółowe rozumienie tekstu. 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,

- wnioskowanie o treści tekstu z kontekstu, przewidywanie wątków,
- uzupełnianie zdań,
- udzielanie odpowiedzi na pytania,
- odtwarzanie tekstu z innej perspektywy,
- zadania zamknięte typu: prawda/fałsz, wielokrotnego wyboru.

Efektywność i sprawność w zakresie kształcenia umiejętności rozumienia tekstów pisanych będzie zależała przede wszystkim od tego, w jakim stopniu nauczyciel wzbudzi ciekawość poznawczą uczniów w tym zakresie. Ważne jest w związku z tym odpowiednie przygotowanie uczniów do czytania tekstów poprzez rozmowę na zadany temat, odegranie scenki tematycznej bądź powtórzenie słownictwa zawartego w tekście. Wprowadzenie uczniów w ćwiczenia rozwijające umiejętność rozumienia tekstów czytanych nie mogą sprowadzać się do podania tematyki lub polecenia, a ich celem nie może być wyłącznie rozwiązanie zadań, które znajdują się pod tekstem. Zapewne efektywne dla uczniów będzie przygotowywanie przez nich tekstów, które odnoszą się do ich zainteresowań bądź doświadczeń. W praktyce rekomenduje się wykorzystanie tekstów autentycznych, blogów, wpisów na forum itd. W przypadku tekstów pisanych rekomenduje się odpowiednie przygotowanie ich dla potrzeb uczniów słabowidzących (np. powiększona czcionka, przygotowanie tekstów w formie komputerowej z itd.).

Sprawność mówienia – dobór technik i ćwiczeń służących rozwijaniu sprawności mówienia zależy od oczekiwanego poziomu językowego uczniów na koniec trzeciego etapu kształcenia. Uczeń na poziomie podstawowym tworzy proste, spójne i logiczne, w miarę płynne wypowiedzi ustne, przy czym jego reakcje językowe odnoszą się do sytuacji typowych lub w miarę złożonych; od ucznia realizującego wariant rozszerzony podstawy programowej wymaga się, aby tworzył w miarę złożone, spójne i logiczne, płynne wypowiedzi ustne w różnorodnych, również złożonych i nietypowych sytuacjach. Mówienie jest najbardziej złożoną umiejętnością, która jest ściśle powiązana ze sprawnościami receptywnymi (słuchanie, czytanie). Poprzedzać je powinny ćwiczenia wprowadzające, których głównym celem jest aktywizowanie struktur leksykalno-gramatycznych. Skuteczność zadań doskonalących mówienie powinna opierać się na następujących założeniach:

- 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,
- debata.

Zakłada się, że czas przeznaczony na mówienie uczniów powinien być co najmniej dwa razy dłuższy niż czas dla nauczyciela (Stanowski, tamże: 36). Pomocne w rozwijaniu sprawności mówienia może być angażowanie uczniów do pracy w grupach, szczególnie w początkowym okresie nauki języka obcego. Ułatwi to uczniom podjęcie decyzji o rozpoczęciu wypowiedzi. W rozwijaniu tej umiejętności istotną jest praca nauczyciela z uczniami nieśmiałymi, okazywanie wsparcia ze strony nauczyciela oraz wzmacnianie pozytywnego przekazu związanego z wiarą w możliwości ucznia. 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 (tamże: 35-36).

Sprawność pisania – dobór właściwych technik służących rozwijaniu tej sprawności będzie zależny od form wypowiedzi pisemnej (np. notatka, ogłoszenie, zaproszenie, życzenie, wiadomość, SMS, kartka pocztowa, e-mail, historyjka, list prywatny, życiorys, CV, list motywacyjny, wpis na blogu, list formalny, wpis na blogu, opowiadanie, recenzja, artykuł, rozprawka) oraz wariantu realizowanej podstawy programowej – w przypadku uczniów realizujących wariant podstawowy wymagane jest tworzenie prostych, spójnych i logicznych wypowiedzi pisemnych, na poziomie rozszerzonym natomiast uczeń tworzy w miarę złożone, bogate pod względem treści, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne. Aspekt psychologiczny kształcenia tej sprawności jest inny niż w przypadku mówienia, gdyż uwalnia piszącego od obaw o popełnienie błędów, które widoczne są dla innych uczniów bądź nauczyciela. Z drugiej strony można od tej sprawności wymagać większej precyzji, dokładności i spójności. Techniki, które wprowadzają sprawność pisania, obejmują następujące czynności ucznia:

- przepisywanie słów, zwrotów, zdań,

- uzupełnienie treści,
- wpisywanie słów w luki, w oparciu o materiał obrazkowy,
- pisanie według schematu, planu,
- porządkowanie fragmentów zdań, dopasowywanie ich części do siebie (tamże: 41-42).

W celu doskonalenia sprawności pisania stosuje się wiele różnorodnych technik, biorąc pod uwagę kryterium adekwatności, rekomenduje się następujące techniki dla uczniów na trzecim etapie kształcenia:

- uzupełnianie luk w zdaniach, tekstach, krzyżówkach,
- opisywanie osób (np. ubiór, charakter itp.),
- podpisywanie, opisywanie obrazków,
- wypełnianie tekstów użytkowych: ankiet, formularzy, kwestionariuszy,
- pisanie tekstów na podstawie schematu, planu,
- uzupełnianie dialogów,
- konstruowanie tekstów z podanych elementów,
- sporządzanie do usłyszanych lub przeczytanych tekstów,
- tworzenie tekstów do historyjek obrazkowych, komiksów,
- pisanie listów, e-maili, bloga,
- pisanie tekstów formalnych: reklamacja, życiorys, podanie itp.,
- pisanie recenzji, opowiadania, recenzji, artykułu.

Ułatwieniem dla uczniów w zakresie kształcenia sprawności pisania jest stosowanie czytelnych dla nich symboli (np. oznaczenia różnego rodzaju błędów, skreślenia, dopiski itd.) w tym zakresie należy rekomendować oznaczenia stosowane przez egzaminatorów, którzy poprawiają prace maturalne z języka obcego (szczegóły w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego*). Przygotowując uczniów do kształcenia sprawności pisania, nauczyciel powinien mieć pewność, że uczniowie znają cechy charakterystyczne danego rodzaju wypowiedzi pisemnej i posługują się adekwatnym słownictwem, które pozwoli im odnieść sukces przy realizacji zadań sprawdzających umiejętność pisania. Można zaproponować uczniom, szczególnie na początku trzeciego etapu edukacyjnego, pisanie w parach i wspólne sprawdzanie prac pisemnych przez uczniów. Należy też, jeśli to możliwe, zrezygnować ze stosowania czerwonego koloru przy korekcie prac pisemnych, gdyż wpływa to na motywację do podjęcia trudu w zakresie pisania testów przez uczniów.

Nauczanie słownictwa (Chłopek, 2018: 187 i nast.) – aby było skuteczne, nauczyciel powinien doprowadzić do tego, że w umyśle ucznia zbudowane zostaną sieci powiązań leksykalnych, które zapewnią trwałe zapamiętanie materiału i efektywne jego wykorzystanie w sytuacjach komunikacyjnych. Spośród wielu czynników, które wpływają na efektywność nauczania słownictwa, należy wyróżnić:

- aktywację uprzedniej wiedzy leksykalnej za pomocą asocjogramów, obrazków, przedmiotów, rozmowy na określony temat,
- 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),
- personalizację i indywidualizację, czyli wprowadzanie słownictwa zgodnie z zainteresowaniami i doświadczeniami uczniów oraz dostosowanie szybkości wprowadzania słownictwa do tempa uczenia się, stylów poznawczych, umiejętności językowych,
- aktywną pracę ze słownictwem poprzez zaangażowanie (także emocjonalne) w proces uczenia się słówek – nauczyciel osiągnie ten cel, jeśli wykorzysta środki dydaktyczne oddziałujące na zmysły (np. obrazki, plakaty, nagrania piosenek, filmy itd.),
- trening strategii uczenia się słownictwa poprzez wiązanie nowych słów z już poznanymi, grupowanie nowych wyrazów, 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,
- pisanie wypracowań.

Nauczanie gramatyki – jak napisano wcześniej, nie powinno być celem samym w sobie. W podejściu kognitywnym zakłada się, że uczeń zrozumie pewne zagadnienie gramatyczne, jeśli będzie w stanie rozwiązać wiele ćwiczeń gramatycznych. Najtrudniejsze jednak okazuje się używanie przy tym podejściu reguły gramatycznej w konkretnej sytuacji komunikatywnej. W drugim podejściu – komunikatywnym – 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. 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.

Nauczanie wymowy – wprowadzanie na zajęciach języka niemieckiego elementów fonetyki powinno stanowić integralną część nauki języka. Nacisk w nauczaniu wymowy należy kłaść na te cechy języka niemieckiego, które są nieobecne lub trochę inne niż w języku polskim. Przy nauczaniu wymowy uczniowie narażeni są z jednej strony na wpływ języka polskiego oraz na transfer z innego już poznanego języka obcego. Istotne w nauczaniu wymowy jest zapewnienie poprawnych wzorców wymowy, dlatego w dołączonych do programu scenariuszach proponuje się wykorzystanie autentycznych materiałów audio-wizualnych. Na poziomie rozszerzonym można wprowadzać elementy różnych odmian języka niemieckiego, z jego odmianami: austriacką i szwajcarską bądź dialektami.

Istotne w punktu widzenia efektywności nauczania wymowy staną się takie elementy, jak: zwracanie uwagi na poprawne wymawianie poszczególnych dźwięków, słów oraz fraz zarówno ćwiczonych indywidualnie, jak i chóralnie. Powtarzanie określonych słów, 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 uczeniu się języka przez osoby nieśmiałe. Nauczaniu wymowy mogą towarzyszyć następujące techniki (Chłopek, 2018: 218 i nast.):

- słuchanie autentycznych nagrań z udziałem rodzimych użytkowników języka,
- imitowanie,
- śpiewanie,
- powtarzanie indywidualne i chóralne usłyszanych słów, fraz, zdań,
- stukanie w stół lub klaskanie w ręce,
- wizualizacja melodii zdania,
- ćwiczenie wymowy zdań „od końca” (Chłopek, 2018: 218 i nast.),
- łamańce językowe,
- zaznaczanie usłyszanego słowa,
- tworzenie zdań z konkretnymi słowami, wyrażeniami.

Nauczanie pisowni – ortografia oraz interpunkcja związane są przede wszystkim z formalną stroną języka, chociaż ich nieznanomość może doprowadzić do zakłócenia

komunikacji. Ocenianie ortografii oraz (w mniejszym stopniu) interpunkcji jest częścią oceny poprawności językowej na egzaminie maturalnym, a błędy w tym zakresie mogą powodować obniżenie ilości zdobytych punktów za prace pisemne uczniów. Ze szczególną uwagą nauczyciel powinien traktować uczniów ze stwierdzoną dysleksją bądź zagrożonych dysleksją, dla których przygotowuje się dodatkowe zestawy ćwiczeń kształtujących nauczanie pisowni. Spośród technik, które rekomenduje się w programie, należy wymienić:

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

VI. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Przedmiotowe systemy oceniania (PSO) są składowymi przyjętego w danej szkole systemu oceniania wewnątrzszkolnego (WSO). W przedmiotowych systemach oceniania przedstawia się oczekiwania wobec uczniów dotyczące poziomu spełnienia przez nich wymagań. Wymagania określone są i opisywane przez nauczycieli. Metody i narzędzia oceniania postępów ucznia zależne będą przede wszystkim od tego, jakiej sprawności językowej będą dotyczyły. Ocenianie holistyczne zakłada, że postępy ucznia podlegają ocenie we wszystkich sprawnościach językowych. W tym sensie przedstawione metody i narzędzia stanowią integralną część prezentowanego programu nauczania. Oprócz wiedzy i umiejętności ważna jest także ocena postaw ucznia wobec nauczanego przedmiotu; ta ostatnia ściśle będzie wiązka się z obserwacją prowadzoną przez nauczyciela. Zaprezentowane narzędzia oceny postępów ucznia pełnią zarówno funkcję informacyjną (np. testy, pisemne prace domowe itd.), oraz motywującą i wspierającą ucznia (np. ocena aktywności ucznia, współpraca w grupie itd.). Konieczne na tym etapie kształcenia jest włączenie uczniów w proces oceny ich poziomu opanowania sprawności językowych, co umożliwiają takie narzędzie, jak np. karta samooceny ucznia. Skutecznym narzędziem jest także portfolio językowe, które może uczniowi pomóc w kontynuowaniu nauki języka obcego na dalszym etapie kształcenia i udokumentować jego kompetencje na rynku pracy. To narzędzie może być także wykorzystywane w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i służyć jako płaszczyzna dialogu ze specjalistami i rodzicami w procesie rozwoju umiejętności uczniów.

Rekomendowane w programie narzędzia oceny postępów uczniów można podzielić na trzy grupy: ustne, pisemne i obserwacje. Podstawowym narzędziem w przypadku pierwszej grupy narzędzi jest rozmowa. W przypadku oceny wypowiedzi ustnej nauczyciel powinien prowadzić z uczniem rozmowę indywidualną, której celem jest wsparcie i ocena sprawności ucznia w zakresie mówienia. Punktem wyjścia do rozmowy indywidualnej mogą być zaprezentowane poniżej kryteria sukcesu ucznia, należy zwrócić uwagę, że umiejętność przekazywania kształcącej informacji zwrotnej jest jednym z istotniejszych aspektów motywującej roli oceny szkolnej. W zakresie narzędzi pisemnych na trzecim etapie kształcenia rekomenduje się tradycyjne formy sprawdzania wiedzy, takie jak: testy, sprawdziany, prace pisemne lub kartkówki. Szczególną rolę odgrywają w tej grupie narzędzi kryteria oceny. Z jednej strony powinny być zgodne z celami oceniania holistycznego, z drugiej powinny być rzetelną informacją zwrotną na temat postępów uczniów. Do tej grupy narzędzi oceniania należą także karty pracy oraz pisemne prace domowe. Ostatnia grupa narzędzi

dotyczy obserwacji ucznia, związanej z indywidualną pracą na lekcji (aktywność ucznia), oceną współpracy w grupie bądź notatkami ucznia w kartach samooceny. Szczególny nacisk nauczyciel powinien kłaść na ocenę tych aspektów aktywności uczniowskich, które wzmacniają motywację wewnętrzną uczniów w procesie uczenia się. Wzmocnieniu roli motywującej i wspierającej ucznia powinna służyć ocena jego udziału w wydarzeniach związanych z nauką języka obcego, organizowanych w szkole oraz poza nią (np. konkursy, wystawy, dni języków obcych, zajęcia teatralne, udział w wymianach uczniowskich itd.). Doceniać należy także postawy uczniowskie świadczące o właściwym stosunku do nauki języka obcego, który przejawiać się będzie pracą własną uczniów (np. wykorzystanie Internetu, filmów, książek niemieckojęzycznych, komunikatorów i mediów społecznościowych). Tak rozumiane propozycje wpisują się w ideę oceniania wspierającego, dzięki któremu uczeń odkrywa możliwości dalszego kształcenia, a jednocześnie potrafi zaplanować kolejne kroki, które pomagają mu w procesie nauczania.

Punktem wyjścia w procesie oceniania postępów ucznia jest opracowanie przez nauczyciela wymagań edukacyjnych oraz zapoznanie z nimi uczniów oraz rodziców. Wymagania edukacyjne mogą być opracowane także razem z uczniami na początku procesu kształcenia językowego na trzecim etapie edukacyjnym. Wśród strategii tworzenia wymagań edukacyjnych zaleca się stosowanie elementów oceniania kształtującego, w tym przede wszystkim określanie celów i kryteriów sukcesu przez ucznia. To rozwiązanie spełnia postulat włączenia uczniów w planowanie procesu nauczania. Poniżej przedstawiono dwa modele tworzenia wymagań edukacyjnych w zakresie rozwijania sprawności słuchania. Pierwszy model (czynnościowy) opiera się na konkretnych czynnościach ucznia, które mogą być rozumiane jako kryteria sukcesu w kontekście oceniania kształtującego. W tym rozwiązaniu istotne będzie różnicowanie kryteriów sukcesu dla uczniów o różnych możliwościach oraz potrzebach edukacyjnych. Drugi model (funkcjonalny) odnosi się wprost do zapisów podstawy programowej i łączy je z deskryptorami opisanymi w ESOKJ. Wybór określonego modelu będzie autonomiczną kwestią wyboru nauczyciela i stosowanej przez niego koncepcji oceniania.

Model 1 – czynnościowy

Ocena celująca (6) – uczeń:

- rozumie ogólny sens różnorodnych tekstów słuchanych,
- rozumie kluczowe informacje w rozmaitych tekstach,
- rozumie kluczowe informacje w różnorodnych rozmowach,
- dostrzega błędy pojawiające się w dialogach,
- wydobywa szczegółowe informacje w tekstach słuchanych,
- z łatwością rozpoznaje uczucia i reakcje mówiącego,
- określa intencje autora tekstu i/lub kontekst wypowiedzi,

- określa związki między poszczególnymi częściami tekstu słuchanego,
- streszcza wysłuchany tekst.

Ocena bardzo dobra (5) – uczeń:

- rozumie ogólny sens rozmaitych tekstów słuchanych,
- rozumie kluczowe informacje w różnorodnych tekstach,
- rozumie kluczowe informacje w różnorodnych dialogach,
- dostrzega błędy pojawiające się w rozmowach,
- wydobywa szczegółowe informacje w tekstach słuchanych,
- rozpoznaje uczucia i reakcje mówiącego,
- określa intencje autora tekstu lub kontekst wypowiedzi,
- określa związki między poszczególnymi częściami tekstu słuchanego,
- streszcza większość wysłuchanych tekstów słuchanych.

Ocena dobra (4) – uczeń:

- rozumie ogólny sens różnych tekstów słuchanych,
- rozumie kluczowe informacje w wielorakich tekstach,
- rozumie kluczowe informacje różnorodnych rozmowach,
- dostrzega niektóre błędy pojawiające się w rozmowach,
- wydobywa większość szczegółowych informacji w tekstach słuchanych,
- rozpoznaje reakcje mówiącego,
- określa intencje autora tekstu lub kontekst wypowiedzi,
- określa związki między poszczególnymi częściami tekstu słuchanego,
- podejmuje próby streszczenia wysłuchanych tekstów.

Ocena dostateczna (3) – uczeń:

- rozumie większość wypowiedzi nauczyciela,
- reaguje właściwie na polecenia nauczyciela,
- rozumie ogólny sens prostych tekstów słuchanych,
- rozumie kluczowe informacje w nieskomplikowanych wypowiedziach,
- wychwytuje podstawowe informacje w prostych rozmowach,
- wydobywa niektóre szczegółowe wiadomości w tekstach słuchanych.

Ocena dopuszczająca (2) – uczeń:

- rozumie niektóre wypowiedzi nauczyciela,
- reaguje właściwie na niektóre polecenia nauczyciela,
- rozumie ogólny sens podstawowych tekstów słuchanych,
- rozumie kluczowe wiadomości w prostych wypowiedziach,
- rozumie kluczowe informacje w nieskomplikowanych rozmowach,
- wydobywa niektóre szczegółowe informacje w prostych tekstach słuchanych.

Model 2 – funkcjonalny

Ocena celująca (6) – uczeń:

- reaguje na polecenia zawarte w różnorodnych tekstach wypowiedzianych w naturalnym tempie,
- określa główną myśl lub fragment wypowiedzi w różnorodnych tekstach wypowiedzianych w naturalnym tempie,
- określa intencje, nastawienie, postawy nadawcy/autora w różnorodnych wypowiedziach wypowiedzianych w naturalnym tempie,
- określa kontekst różnorodnych wypowiedzi złożonych wypowiedzianych w naturalnym tempie,
- znajduje w złożonych wypowiedziach określone informacje,
- układa informacje zawarte w złożonych tekstach we wskazanym porządku,
- wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w różnorodnych wypowiedziach,
- rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi,
- odróżnia informacje o faktach i opiniach zawarte w różnorodnych tekstach,
- rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio.

Ocena bardzo dobra (5) – uczeń:

- reaguje na polecenia zawarte w różnorodnych tekstach wypowiedzianych,
- określa główną myśl lub fragment wypowiedzi w różnych tekstach,
- określa intencje, nastawienie, postawy nadawcy/autora w rozmaitych wypowiedziach,
- określa kontekst różnorodnych wypowiedzi złożonych,
- znajduje w złożonych wypowiedziach określone informacje,
- układa informacje zawarte w złożonych tekstach w określonym porządku,
- wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w różnorodnych wypowiedziach,
- odróżnia informacje o faktach i opiniach zawarte w różnorodnych tekstach.

Ocena dobra (4) – uczeń:

- reaguje na polecenia zawarte w tekstach wypowiedzianych o umiarkowanym stopniu złożoności,
- określa główną myśl lub fragment wypowiedzi w tekstach o umiarkowanym stopniu złożoności,
- określa intencje nadawcy/autora w wypowiedziach o umiarkowanym stopniu złożoności,
- określa kontekst wypowiedzi w tekstach o umiarkowanym stopniu złożoności,
- znajduje w wypowiedziach o umiarkowanym stopniu złożoności określone informacje,

- układa informacje zawarte w tekstach o umiarkowanym stopniu złożoności w określonym porządku,
- wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w wypowiedziach o umiarkowanym stopniu złożoności.

Ocena dostateczna (3) – uczeń:

- reaguje na polecenia zawarte w prostych tekstach wypowiedzianych,
- znajduje główną myśl lub fragment wypowiedzi w nieskomplikowanych tekstach,
- określa intencje nadawcy/autora w prostych wypowiedziach,
- identyfikuje kontekst wypowiedzi w prostych tekstach,
- znajduje w wypowiedziach o umiarkowanym stopniu złożoności określone informacje,
- układa wiadomości zawarte w prostych tekstach w wymaganym porządku,
- wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w prostych wypowiedziach.

Ocena dopuszczająca (2) – uczeń:

- reaguje na niektóre polecenia zawarte w prostych tekstach wypowiedzianych,
- określa główną myśl lub fragment wypowiedzi w niektórych tekstach podstawowych tekstach,
- określa intencje nadawcy lub autora w prostych wypowiedziach,
- określa kontekst wypowiedzi w niektórych nieskomplikowanych tekstach,
- znajduje w prostej wypowiedzi określone informacje,
- układa niektóre wiadomości zawarte w prostych tekstach w ustalonym porządku.

Decyzja o przyjęciu jednego z proponowanych modeli powinna być powiązana z wartościowaniem wysiłku edukacyjnego ucznia, gdyż w przypadku każdego ucznia sekwencja działań nauczyciela związanych z ocenianiem wiąże się z: kontrolą wykonywania zadania, oceną pracy, udzielaniem informacji zwrotnej oraz wdrażaniem ucznia do samooceny (autoewaluacji) zgodnie z modelem: *To już wiem, potrafię; Tego jeszcze nie wiem, nie potrafię, nie jestem pewien – pomóż mi*. Opisanie 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 do jego potrzeb. Oznacza to konieczność spersonalizowania kryteriów sukcesu; w tym przypadku rekomenduje się wykorzystanie indywidualnych portfolio ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Rozwijanie kompetencji kluczowej w zakresie wielojęzyczności daje także możliwość oceny uczniów pod kątem zaleceń Rady Europy. Do oceny postępów ucznia w tym zakresie można wykorzystać obserwację nauczycielską, indywidualne portfolio uczniowskie bądź zaproponować uczniom badania ankietowe – zaleca

się prowadzenie badania raz w każdym roku nauki w celu oceny przyrostu stopnia opanowania kompetencji wielojęzyczności. W kwestionariuszu ankiet mogą w tym zakresie znaleźć się przykładowo następujące stwierdzenia:

ocena kompetencji wielojęzyczności (wiedza)

- co świadczy o tym, że posiadasz wystarczający zasób środków językowych?
- co świadczy o tym, że znasz i rozumiesz zasady interakcji słownej i rejestrów języka (struktury wypowiedzi ustnej i pisemnej itd.)?
- co świadczy o tym, że posiadasz podstawową wiedzę o krajach niemieckojęzycznego obszaru językowego?

ocena kompetencji wielojęzyczności (umiejętności)

- w jakich sytuacjach potrafisz skutecznie się porozumieć?
- jakie rodzaje tekstów słyszanych opanowałeś w stopniu wystarczającym? Co o tym świadczy?
- jakie rodzaje tekstów czytanych opanowałeś w stopniu wystarczającym? Co o tym świadczy?
- jakie rodzaje tekstów pisanych opanowałeś w stopniu wystarczającym? Co o tym świadczy?
- w jaki sposób doskonaliłeś naukę języka niemieckiego poza szkołą? Jak wpłynęło to na rozwój twoich umiejętności językowych?

ocena kompetencji wielojęzyczności (postawy)

- w jakich sytuacjach komunikowałeś się ostatnio poza szkołą w języku niemieckim?
- w jaki sposób angażowałeś się w pozyskiwanie wiedzy na temat krajów niemieckojęzycznych?
- w jaki sposób inicjowałeś i podtrzymywałeś kontakty związane z rozwijaniem przez siebie znajomości języka niemieckiego?

VII. EWALUACJA PROGRAMU

Ewaluacja jest procesem pozyskiwania informacji dotyczącej wartości działań (nauczyciela i ucznia), prowadzonym w celu zbierania adekwatnych do przedmiotu badania danych, ich analizy, formułowania wniosków i rekomendacji, które są następnie podstawą decyzji i działań pro jakościowych. Ewaluacja będzie miała sens wtedy, gdy włączy się w nią wszystkich jej odbiorców (triangulacja badanych) i zastosuje się różne metody i techniki gromadzenia (triangulacja metod). Mając na myśli powyższe założenia, twórcy programu proponują model badania 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). Pomocną koncepcją jest także idea widocznego uczenia się Johna Hatti'ego, która opiera się na wsparciu ucznia w jego rozwoju, kształtowaniu samodzielności i odpowiedzialności za przebieg i efekty jego uczenia się. Ewaluacja programu może służyć następującym celom:

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

Cel ewaluacji ściśle podporządkowany będzie rodzajowi ewaluacji. Proponowane w programie narzędzia ewaluacyjne sprawdzą się w sytuacjach, kiedy nauczyciel będzie dokonywał ewaluacji procesu, np. w odniesieniu do realizacji celów kształcenia, pozyskiwał informacje na bieżąco, np. badając atmosferę na lekcji, bądź zbierał dane dotyczące etapu końcowego kształcenia, np. oceniając zmianę w postawach uczniów. Nadając badaniom ewaluacyjnym walor praktyczności, należy na wstępie określić kryteria ewaluacyjne. Mogą nimi być np. atrakcyjność stosowanych metod nauczania, innowacyjność środków dydaktycznych, sprawność komunikacyjna, otwartość w kontaktach międzyludzkich itd.

W zakresie **oceny realizacji celów kształcenia** przydatnym narzędziem może być wykorzystanie tzw. *koła kompetencji* (opis narzędzia: <https://jaksierozwijac.wordpress.com/>). Przyjmując za obszar ewaluacji np. *tworzenie przestrzeni do współdecydowania uczniów w procesie nauczania*, a za kryterium ewaluacyjne *współodpowiedzialność* można, zadając pytania uczniom, zbadać różne aspekty badanego zagadnienia. Przykładowy zestaw pytań dla uczniów:

- jak często zgłaszasz pomysły dotyczące tego, co robicie na lekcji języka niemieckiego?

- w jaki sposób zgłaszasz swoją wizję dotyczącą tego, co robicie na lekcji języka niemieckiego?
- jak często wykonujesz na lekcji języka niemieckiego zadania, których ty lub twoi koledzy jesteście autorami?
- w jakich sytuacjach pozaszkolnych wykorzystywałeś ostatnio język niemiecki?
- w jaki sposób możesz wyrażać własne opinie na lekcji języka niemieckiego?
- w jaki sposób nauczyciel odwoływał się do twoich doświadczeń na lekcji języka niemieckiego?

Kolejnym przykładem narzędzia badawczego z zakresie *oceny realizacji celów kształcenia* może być wykorzystanie *listu do nauczyciela*. Przykładowe pytania, które mogą być treścią listu, gdy przyjmiemy jako kryterium ewaluacyjne *powszechność*, są następujące:

- co świadczyło o tym, że chętnie uczestniczyłeś w lekcjach języka niemieckiego?
- co powodowało, że aktywnie brałeś udział w lekcjach języka niemieckiego?
- co świadczyło o tym, że treści przedstawiane na lekcjach języka niemieckiego były zrozumiałe?
- co sprawiało, że treści przedstawiane na lekcjach języka niemieckiego były interesujące?
- czy podczas zajęć mogłeś samodzielnie podejmować decyzje?
- w jaki sposób obserwowałeś na lekcjach rezultaty swojej pracy?

W zakresie oceny realizacji celów kształcenia można rekomendować inne alternatywne narzędzia badawcze, np. grupy fokusowe, obserwacja koleżeńska, cień, ustalanie priorytetów, róża wiatrów, walizka, kosz itd. Kolejnym celem ewaluacji jest ocena zmian w zakresie **kształcenia postaw uczniów**. Przykładowym obszarem badania może być *ocena współpracy w grupie*. W przypadku, kiedy nauczyciel będzie chciał pozyskać informacje dotyczące wkładu uczniów w pracę grupową użytecznym narzędziem okaże się *termometr*, na którym po ukończonych zajęciach uczniowie będą zaznaczali w skali od +5 do -5 swoje zaangażowanie w pracę grupową (kryterium ewaluacyjne: *zaangażowanie*). Innym przykładem badania postaw uczniów może być ocena ich stosunku do problemu stosowania diet. Narzędziem, które można wykorzystać w tym zakresie jest *gadająca ściana*. Uczniowie wypisują na przygotowanych przez nauczyciela post-itach zalety i wady stosowania diet. W tym przykładzie realizuje się równocześnie ideę korelacji międzyprzedmiotowej (język niemiecki – biologia), a badanie postaw opiera się o kryterium ewaluacyjne *samoświadomość*. Warto planować działania edukacyjne także w tych momentach, kiedy uczniowie uczą się języka niemieckiego poza klasą szkolną. Jeśli uczniowie będą rozwijali kompetencję wielojęzyczności podczas wymiany międzynarodowej, wówczas będzie to dobry moment na przygotowanie odpowiedniego narzędzia, które badać będzie ich *inicjatywność* (kryterium ewaluacyjne) związaną z rozwijaniem znajomości

języka niemieckiego. Użytecznym narzędziem może być na przykład *tarcza strzelnicza*, a ocenie ucznia poddane będą wówczas następujące aspekty:

- w jakich sytuacjach porozumiewałem się w języku niemieckim w domu kolegi/koleżanki?
- w jakich sytuacjach porozumiewałem się w języku niemieckim poza domem kolegi/koleżanki?
- w jakich sytuacjach najczęściej inicjowałem rozmowę?
- jakie tematy poruszałem w rozmowach z kolegą/koleżanką?
- która sytuacja podczas wymiany młodzieży była dla mnie najtrudniejsza?
- w jaki sposób otrzymywałem pomoc w sytuacji problemów z komunikacją w języku niemieckim?

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

Kompetencja wielojęzyczności zakłada kształcenie określonych umiejętności uczniów nabywanych i rozwijanych podczas nauki w szkole i poza nią. Prowadzenie ewaluacji w obszarze **rozwijania umiejętności uczniów** może odbywać się w każdym momencie procesu kształcenia w szkole ponadpodstawowej. Przykładowo ewaluacja bieżąca lekcji języka niemieckiego na temat stopnia opanowania określonych umiejętności może zostać prowadzona dzięki wykorzystaniu narzędzia: *niedokończone zdanie*. Zakładając, że kryterium ewaluacyjnym w tym przypadku jest *powszechność*, nauczyciel przygotowuje dla uczniów następujące pytania, na których odpowiedź prosi uczniów w końcowej fazie lekcji:

- na lekcji dzisiaj dowiedziałem się, że ____,
- chciałbym zapamiętać ____,
- trudne było ____,
- zaskoczyło mnie ____.

Kolejnym zagadnieniem, które dostarczy nauczycielowi użytecznej informacji o stopniu rozwijania umiejętności uczniów jest stopień opanowania przez nich umiejętności czytania tekstów ze zrozumieniem. Nauczyciel może poprosić uczniów, wykorzystując narzędzie *walizka-kosz*, o zapisanie na karteczkach tych technik, które pomagają im w rozumieniu tekstów pisanych oraz tych, które są dla nich mniej przydatne. W ten sposób, stosując kryterium ewaluacyjne *praktyczność*, nauczyciel otrzymuje cenną informację zwrotną w zakresie stosowanych przez niego technik nauczania w obszarze kształcenia umiejętności rozumienia tekstów pisanych. Przydatnym narzędziem stosowanym do ewaluacji kwalifikacji uczniów może być *ustalenie priorytetów*. Jeśli istotne będzie przykładowo pozyskanie informacji o stopniu opanowania określonych umiejętności, np. w zakresie tworzenia tekstów użytkowych, można przygotować uczniom stwierdzenia, które pozwolą im na określenie stopnia opanowania przez nich danej kompetencji. Przy

kryterium ewaluacyjnym *powszechność* zagadnienia ewaluacyjne mogłyby wyglądać następująco:

- potrafię opisać ludzi, przedmioty, zjawiska,
- potrafię podać wady i zalety jakiegoś zjawiska,
- wykorzystuję w tekście użytkowym złożone struktury gramatyczne,
- wykorzystuję w tekście użytkowym zaawansowane środki leksykalne,
- dbam o spójność pracy,
- rozpocynam pisanie tekstu użytkowego od zrobienia planu swojej pracy.

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

Kształcenie autonomii ucznia w procesie uczenia się zakłada dokonywanie przez ucznia samooceny wiedzy i umiejętności. Temu służyć mogą inne narzędzia badawcze, takie jak karty samooceny – przygotowane przez nauczyciela lub samodzielnie przez uczniów. Także w tym zakresie należy z uczniami ustalić użyteczne dla nich metody i narzędzia służące ewaluacji zakładanych celów kształcenia. W zakresie oceny jakości prowadzonych przez nauczyciela lekcji w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy zaplanować zmodyfikowane narzędzia badawcze, które będą uwzględniały specyficzne potrzeby edukacyjne tej grupy uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Bausch Karl-Richard, Christ H., Krumm Hans-Jürgen, *Lehr- und Lernziele, Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel, A. Francke Verlag, 2003.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku szkolnego 2014/2015*, 2013, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-niemiecki.pdf [dostęp 3 kwietnia 2019].
- Chłopek Z., *Metodyka nauczania języka niemieckiego, Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Chojnacka-Gärtner J., *Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Derenowski, M. Pawlak, B. Wolski, s. 67-77, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
- Chorab G., *Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym*, „Szkoła, Zawód, Praca” 2017, nr 13, s. 45-54.
- Coste D., North B., Sheils J., (Eds.), *Europejski system opisu kształcenia językowego, uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T., (Eds.), *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Cybulska R., Dryjańska J., Gotlin K., (Eds.), *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.
- Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
- Dziubańska R., *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Materiały dla nauczycieli*, [brak roku wydania], http://static.scholaris.pl/main-file/102/533/podniesienie_efektywnosci_66011.pdf [dostęp 10 kwietnia 2019].
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle, Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Filipiak E., Siadak G., *Edukacja szkolna i pozaszkolna, Późna faza dorastania: wiek 14/15-19/20 lat*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Gałązka A., Gębka-Suska A., Suska C., *Języki obce, Zestaw materiałów, Teoria w pigułce, zestaw 1, zeszyt 1*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Goethe-Institut Warszawa, *Poradnik aranżacji sal lekcyjnych do nauki języka niemieckiego*, [brak roku wydania], <https://www.goethe.de/resources/files/pdf165/gi-dhk-ratgeber-1-pl.pdf> [dostęp 5 kwietnia 2019].

- Jung L., *99 Stichwörter zum Unterricht*, Max Hueber Verlag, Ismaning 2001.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania, ujęcie poznawcze, podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Miodunka W., *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych, Od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki obce w szkole” 2013, nr 2, s. 83.
- 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. z 2017r., poz. 1578 ze zm.).
- Stanowski M., *Języki obce, Zestaw materiałów, Teoria w pigułce, Zestaw 2, Kompetencje kluczowe*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Szafrąńska K., *Drama dla osób niepełnosprawnych*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 2, s. 46-69.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
- Ur P., *A course in language teaching, Practice and theory*, Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge 2012.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [dostęp 1 kwietnia 2019].
- Zaremba L., *Jak promować jakość w edukacji włączającej*, [brak roku wydania], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3223> [dostęp 3 kwietnia 2019].

Rafał Otręba – doktor ekonomii w zakresie nauk o zarządzaniu, nauczyciel dyplomowany, w latach 1999–2018 nauczyciel języka niemieckiego, dyrektor szkoły (Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 3 im. Jana Pawła II w Rudzie Śląskiej), od 2018 r. związany z Uniwersytetem Ekonomicznym 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.

Tomira Adamczyk – nauczycielka dyplomowana, do 2018 r. nauczycielka w X Liceum Ogólnokształcącym im. I.J. Paderewskiego w Katowicach, od 2018 r. nauczycielka języka niemieckiego oraz historii w Szkole Podstawowej nr 16 im. J. Korczaka w Rudzie Śląskiej, edukator z zakresu języka niemieckiego, egzaminator OKE w Jaworznie, lektor i egzaminator w Szkole Języka Niemieckiego oraz Centrum Egzaminacyjnym Instytutu Goethego „Structura” w Katowicach.

Katarzyna Kober – nauczycielka dyplomowana, w latach 1997–2005 nauczycielka języka niemieckiego w Gimnazjum nr 11 im. Adama Mickiewicza w Katowicach, od 2005 r. nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 3 im. Jana Pawła II w Rudzie Śląskiej, egzaminator i trener OKE w Jaworznie, lektor i egzaminator w Szkole Języka Niemieckiego oraz Centrum Egzaminacyjnym Instytutu Goethego „Structura” w Katowicach.