



Efektywni w nauczaniu, twórczy w zawodzie

Katarzyna Kober
Rafał Otręba

Poradnik metodyczny do programu nauczania języka niemieckiego dla III etapu edukacyjnego – szkoły branżowej I i II stopnia

opracowany w ramach projektu:

„Tworzenie zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju umiejętności uniwersalnych dzieci i uczniów oraz kompetencji kluczowych 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 2022



Redakcja merytoryczna: Beata Luc
Redakcja językowa i korekta: Eduexpert sp. z o.o.
Projekt graficzny i projekt okładki: Eduexpert sp. z o.o.
Redakcja techniczna i skład: Eduexpert sp. z o.o.

Weryfikacja i odbiór niniejszej publikacji: Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie

w ramach projektu: *Weryfikacja i odbiór zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju umiejętności uniwersalnych dzieci i uczniów oraz kompetencji kluczowych 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 2022

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



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

Spis treści

WSTĘP	5
ROZDZIAŁ I	
Planowanie pracy w procesie dydaktycznym i wychowawczym	7
1.1. Cele i założenia podstawy programowej w zakresie języka niemieckiego w szkołach branżowych I i II stopnia	7
1.2. Planowanie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych	13
ROZDZIAŁ II	
Nauczanie języka niemieckiego w szkole branżowej	14
2.1. Kompetencje kluczowe.....	14
2.2. Zasady i metody nauczania języka niemieckiego w szkole branżowej	15
2.3. Strategie nauczania.....	18
2.4. Interdyscyplinarność	22
2.5. Zasady projektowania uniwersalnego i specjalne potrzeby edukacyjne (SPE)	23
ROZDZIAŁ III	
Organizacja procesu dydaktycznego	26
3.1. Zasady pracy na lekcji języka niemieckiego.....	26
3.2. Organizacja procesu dydaktycznego uwzględniająca zróżnicowane sytuacje dydaktyczne i potrzeby uczniów	28
3.3. Warunki i sposoby realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego.....	31
ROZDZIAŁ IV	
Nauczane treści kształcenia	38
4.1. Umiejętności przedmiotowe i ponadprzedmiotowe (uniwersalne).....	38
4.2. Przykłady działań wspierających kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności miękkich.....	40
4.3. Realizacja treści kształcenia w podejściu komunikacyjnym.....	42
ROZDZIAŁ V	
Monitorowanie i ocenianie postępów ucznia	44

5.2. Kształtowanie kompetencji kluczowych a monitorowanie i ocenianie postępów uczniów.....	45
5.3. Funkcje i znaczenie oceniania sumującego i kształtującego	48
5.4. Ocenianie bieżące, śródroczne i końcowe	49
5.5. Samoocena i ocena koleżeńska.....	53
5.6. Ocena osiągnięć i postępów uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych	54

ROZDZIAŁ VI

Zadania nauczyciela w kontekście realizacji założeń edukacji włączającej	57
6.1. Diagnozowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów podczas zajęć – szanse i możliwości obserwacji pedagogicznej....	57
6.2. Specjalistyczne dostosowania	59
6.3. Partnerstwo z rodzicami; rola i zasady tej współpracy.....	62
6.4. Zasady współpracy z personelem.....	63
6.5. Monitorowanie postępów ucznia z uwzględnieniem różnych potrzeb edukacyjnych.....	64
6.6. Przykłady dobrych praktyk pokazujące systemowe rozwijanie szeroko rozumianych kompetencji społecznych	65
BIBLIOGRAFIA	67

WSTĘP

Nauczanie języka niemieckiego w szkołach branżowych I i II stopnia, oprócz kształcenia w zakresie pozostałych przedmiotów, wspiera rozwijanie umiejętności ogólnych, zawartych w podstawie programowej dla tego typu szkół. Kontekst przygotowania ucznia do sprawnego funkcjonowania na rynku pracy wymaga stałego unowocześniania procesu dydaktycznego – z tym wyzwaniem wiąże się postulat dostosowywania celów, treści, metod i efektów kształcenia do wyzwań współczesnego świata, a szerzej: współczesnej cywilizacji. Stąd też naturalny staje się trend uwzględniania w nauczaniu idei kompetencji kluczowych, kształtowania umiejętności miękkich czy respektowania zasad edukacji włączającej. Niniejszy poradnik powinien być inspiracją dla wszystkich nauczycieli zainteresowanych wspieraniem integralnego rozwoju i potencjału uczniów, w szczególności w kontekście nauczania języka niemieckiego. Poradnik stanowi praktyczne kompendium wiedzy przedstawionej w opracowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji programach nauczania do języka niemieckiego dla szkół branżowych I i II stopnia. Łącznie przygotowano dwa programy nauczania:

- dla szkoły branżowej I stopnia – Waldemar Grzebień, *Deutsch für mich. Program nauczania języka niemieckiego dla szkoły branżowej I stopnia*, przeznaczony dla wariantu podstawy programowej III.BS1.2, stanowiącego kontynuację nauki języka obcego nowożytnego nauczanego jako drugi w szkole podstawowej;
- dla szkoły branżowej II stopnia – Waldemar Grzebień, *Deutsch fürs Leben. Program nauczania języka niemieckiego dla szkoły branżowej II stopnia*, przeznaczony dla wariantu podstawy programowej III.BS2.1, stanowiącego kontynuację nauczania języka obcego nowożytnego nauczanego w branżowej szkole I stopnia, który wcześniej był nauczany jako pierwszy w szkole podstawowej.

Wspomniane programy wzbogacone zostały o scenariusze lekcji, które wykorzystywane mogą być przez nauczycieli języka niemieckiego w obu typach szkół branżowych. Treści poradnika metodycznego dotyczą wszystkich wariantów nauczania języka niemieckiego na etapie szkoły branżowej I lub II stopnia. Istotne dla autorów poradnika było zawarcie w nim także odniesień do warunków nauczania zdalnego, co powoduje, że rozwiązania metodyczne w nim prezentowane są aktualne. Celem poradnika jest, z jednej strony, uzupełnienie programów nauczania i towarzyszących im scenariuszy o szczegółowe rozwiązania praktyczne dotyczące realizacji procesu kształcenia. Z drugiej strony wsparcie dla nauczycieli – zarówno tych, którzy rozpoczynają pracę w zawodzie, jak i tych, którzy poszukują innowacyjnych rozwiązań organizacyjnych i dydaktycznych. Tym celom podporządkowana została struktura publikacji. Autorzy przedstawiają kolejne etapy realizacji procesu kształcenia – od planowania poprzez organizację aż po ocenę i ewaluację. W poradniku znaleźć można wiele propozycji form, metod i technik pracy dostosowanych do specyfiki kształcenia w szkole branżowej I i II stopnia. Autorzy w szczególności rekomendują te rozwiązania, które w ich zamyśle mogą być efektywne w nauczaniu języka niemieckiego na tym etapie edukacyjnym, niezależnie od typu szkoły, wariantu realizowanej podstawy programowej bądź szczególnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów.

Zarówno programy, jak i prezentowany poradnik odnoszą się do aktualnych w dydaktyce nauczania języków obcych założeń teoretyczno-naukowych, w szczególności do zasad konektywizmu, konstruktywizmu i interakcjonizmu. Szczególną wartość

poradnika można upatrywać także w poszerzeniu treści programów nauczania o podejście działaniowe. Prezentowane w poradniku koncepcje umożliwiają jednocześnie integrację wszystkich sprawności językowych, co zostaje rozszerzone o komponenty pozajęzykowe i interpersonalne. Taki zabieg ma w zamyśle autorów prowadzić do wsparcia dla nauczyciela rozwijającego autonomię ucznia w procesie uczenia się.

Nauczyciele, którzy sięgną po poradnik, będą mieli także możliwość wdrożenia opisanych rozwiązań poprzez sięgnięcie do przykładowych scenariuszy lekcji, które w zamyśle autorów, doświadczonych praktyków, spełniają warunek innowacyjności. Innowacyjność ta wiąże się z różnymi aspektami edukacji włączającej oraz realizacją kształcenia w warunkach zdalnych. Warto zaznaczyć, że prezentowane rozwiązania dydaktyczne, w szczególności odwołania do praktyki, są szczególnie cenne w kontekście refleksji nauczyciela nad własnym warsztatem pracy. Pogłębieniu wiedzy w zakresie uwzględnionych wątków posłużyć powinna zawarta w końcowej części bibliografia.

ROZDZIAŁ I

Planowanie pracy w procesie dydaktycznym i wychowawczym

1.1. Cele i założenia podstawy programowej w zakresie języka niemieckiego w szkołach branżowych I i II stopnia

Planowanie pracy nauczyciela, niezależnie od etapu edukacyjnego, powinno rozpocząć się od wnikliwego zapoznania z podstawą programową. W przypadku szkoły branżowej I i II stopnia są to trzy dokumenty:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017, poz. 356 z późn. zm.);
- 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. 2018, poz. 467 z późn. zm.);
- ze względu na specyfikę szkoły – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 2019, poz. 316 z późn. zm.).

Ważne jest także, aby proces planowania uwzględnił opracowane na poziomie Unii Europejskiej kompetencje kluczowe, stanowiące cechy wspólne wszystkich absolwentów szkół średnich.

Poradnik został opracowany zgodnie z wyżej wymienionymi dokumentami, jest integralną częścią programów nauczania do języka niemieckiego – ma za zadanie przybliżyć podstawowe zagadnienia, z jakimi spotyka się nauczyciel języka obcego podejmujący pracę zawodową, a dla doświadczonego nauczyciela stać się źródłem inspiracji w poszukiwaniu innowacji na lekcjach języka niemieckiego.

Kształcenie będące konstruktywnym działaniem musi zacząć się od określenia celu. Przygotowując się do lekcji w szkole branżowej, nauczyciel musi odpowiedzieć sobie i uczniom na pytanie, jaki jest cel działań, co dzięki niemu chce osiągnąć i wreszcie – co dzięki niemu zyskają sami uczniowie. Cele nauki języka określa się najczęściej w dwojaki sposób. Po pierwsze, zawierają listę sprawności, które chcemy u uczniów rozwijać, np. mówienie, rozumienie tekstów czytanych. Po drugie, określane są poprzez umiejętności, którymi powinni wykazać się uczniowie po ukończeniu danego etapu edukacyjnego, np. wyrażenie prośby w języku niemieckim czy też umiejętność wyjaśnienia sposobu obsługi smartfona po niemiecku. Nauczyciele języków obcych często łączą te dwa sposoby, podając sprawność językową i umiejętności, jakimi uczeń się wykazał podczas kształcenia tej sprawności, np. uczeń potrafi opisać w krótkim liście prywatnym do kolegi/koleżanki z Niemiec swoje plany zawodowe. Planowanie zajęć zakłada wybór podstawowych umiejętności i określenie stopnia ich opanowania.

Uczeń kończący szkołę branżową I lub II stopnia powinien zostać wyposażony w umiejętności przydatne w zawodzie, w którym się kształci, co jest również związane z nauką języka obcego. Dzięki temu realizowany jest zapis podstawy programowej mówiący o tym, że kształcenie językowe powinno zawierać elementy służące przygotowaniu absolwenta do wykonywania różnorodnych działań językowych w środowisku pracy.

Zaznaczyć należy, że na etapie szkolnictwa branżowego uczniowie uczą się tylko jednego języka obcego. Nauczyciel powinien tak pokierować edukacją uczniów, aby opanowali umiejętność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy, czytania, rozumienia i pisania tekstów o stopniu trudności zgodnym z danym etapem. Aby można było to osiągnąć, nauczyciel powinien na etapie planowania:

- zebrać informacje o uczniach – ich zainteresowaniach, stylach uczenia się, poziomie znajomości języka, rodzaju inteligencji, osobowości czy wreszcie możliwościach psychofizycznych;
- podporządkować naukę, np. wymowy, pisowni, słownictwa, gramatyki, podejściu komunikacyjnemu, aby uczniowie dostrzegali przydatność danego zagadnienia w życiu zawodowym;
- stosować metody aktywizujące i możliwie często odwoływać się do technologii cyfrowych w celu uatrakcyjnienia zajęć.

W związku z powyższym silnie należy zaakcentować potrzebę indywidualizacji nauczania. Powinna ona obejmować swym zasięgiem wszystkie ważniejsze elementy procesu dydaktycznego poprzez np. umożliwienie uczniom wyboru własnego tematu, wyboru tekstów, nad którymi będą pracować, czy wyboru techniki metod pracy. Nauczyciel na lekcjach powinien zróżnicować formy i techniki nauczania i uzależnić je od potrzeb, zainteresowań i możliwości uczniów. Dlatego tak ważne jest dobre poznanie uczących się. Istotne jest zorientowanie się, jaki typ osobowości przedstawia dany uczeń, jaki prezentuje typ pamięci, jakie posiada predyspozycje w zakresie poszczególnych sprawności językowych itd. Równie ważne zadanie stojące przed nauczycielem to ścisłe powiązanie treści programowych z rzeczywistymi zainteresowaniami ucznia, np. w związku z zawodem, jaki wybrali uczniowie kształcący się w szkole branżowej I lub II stopnia.

W procesie planowania nie można zapomnieć o kompetencjach kluczowych, w podstawie programowej wymienionych w postaci interdyscyplinarnych, wzajemnie przenikających się umiejętności. Dlatego nauka języka obcego musi być ściśle związana z poznawaniem kultury, historii, geografii, elementów życia codziennego ludzi, dla których język ten jest językiem ojczystym. Nauczyciel jako ekspert w procesie kształcenia powinien stać się drogowskazem, odpowiedzialnym za pobudzanie ciekawości, rozwijanie samodzielności i dojrzałości, przygotowanie do coraz bardziej wymagającego świata i kształtowanie potrzeby uczenia się przez całe życie. Na lekcji nauczyciel określa zasady obowiązujące we współpracy z uczniami i konsekwentnie ich przestrzega, wskazuje cele kształcenia, pozostawia pewien margines swobody w zakresie wyboru przez ucznia zadań i sposobów ich realizacji, sprzyjając w ten sposób kształtowaniu samodzielności i zwiększając inicjatywę uczniów, pozwalając im współkreować proces dydaktyczny. Nauczyciel odgrywa rolę doradcy, przewodnika, inspiruje do twórczych zachowań.

Planując pracę, nauczyciel powinien pamiętać o dostosowaniu zajęć do poziomu przygotowania, który uczeń uzyskał na wcześniejszych etapach edukacyjnych. W przypadku szkoły branżowej tę informację otrzymujemy już w podstawie programowej – cyfry arabskie dają nam wiedzę na temat dotychczasowej edukacji językowej ucznia: 1 – oznacza, że uczeń miał do czynienia z językiem niemieckim od pierwszej klasy szkoły podstawowej, 2 – że uczył się języka w klasie VII i VIII szkoły podstawowej, natomiast 0 – że nigdy nie miał do czynienia z językiem niemieckim. Nauka języka w szkole I stopnia trwa 3 lata – 150 godzin w cyklu, a w szkole II stopnia – 2 lata – 210 godzin, co łącznie daje jedynie 360 godzin w przeciągu 5 lat. Widzimy na tym przykładzie, że czas spędzony w szkole na nauce języka jest ograniczony, dlatego zadaniem nauczyciela jest wyposażenie uczniów w solidne umiejętności porozumiewania się w języku niemieckim w sytuacjach życia codziennego, a także przygotowanie ich do dalszego kształcenia we własnym zakresie.

Uczniowie w szkole branżowej I stopnia kontynuujący naukę po szkole podstawowej, zwłaszcza po ośmiu latach nauki języka niemieckiego (III.BS1.1), posiadają dość solidnie ugruntowaną wiedzę, która wymaga jedynie rozszerzenia. Ci po dwóch latach nauki (III.BS1.2) wyposażeni zostali w podstawową wiedzę, umiejętności i nawyki wymagające rozbudowania i ugruntowania. Zasadne jest zastosowanie nauczania strategicznego, które wynika z powszechnie zalecanego podejścia skoncentrowanego na uczniu. Skupiając się na jego osobie, różnicując zadania i ćwiczenia, należy dostosować nauczanie do indywidualnego poziomu, a tym samym integrować wiedzę i umiejętności uczniów już wcześniej zdobyte na lekcjach innego języka i przedmiotów. Taka interdyscyplinarność skutkuje możliwością włączenia w proces nauczania języka obcego ogólnych celów, obejmujących analizę i krytyczną ocenę opinii i faktów, umiejętność doboru oraz selekcji informacji itd.

W przypadku uczniów rozpoczynających naukę języka niemieckiego podstawa programowa zakłada, że zdobędą oni umiejętność posługiwania się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych i fonetycznych) umożliwiających komunikację w zakresie 14 lub 16 działów tematycznych – w zależności od wersji podstawy programowej. Zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego uczniowie kontynuujący naukę po ośmioletniej szkole podstawowej powinni po szkole branżowej I stopnia osiągnąć poziom B1, po dwóch latach nauki w szkole podstawowej i szkole branżowej – A2, natomiast ci rozpoczynający naukę – poziom A1, po kolejnych dwóch latach nauki w szkole drugiego stopnia osiągną poziom A2+, B1 oraz B2, będą mieli możliwość przystąpienia do matury.

W podstawach programowych zapisano cele szczegółowe dla poszczególnych sprawności językowych – w zakresie czytania będzie to np. umiejętność rozumienia ogólnego sensu tekstu lub jego części, umiejętność wyszukiwania wskazanych informacji, umiejętność określenia intencji autora/nadawcy tekstu oraz kontekstu wypowiedzi, umiejętność rozróżnienia formalnego i nieformalnego stylu wypowiedzi czy umiejętność układania informacji w określonej kolejności (tylko dla III.BS1.1). Tworzenie wypowiedzi ustnej lub pisemnej wiąże się z posiadaniem takich umiejętności, jak: opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc i czynności, opowiadanie i komentowanie wydarzeń życia codziennego, przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości,

opisywanie swoich upodobań i uczuć, wyrażanie własnych opinii oraz przedstawianie opinii innych osób, przedstawianie intencji i planów na przyszłość. Poza umiejętnościami czytania, słuchania, mówienia i pisania należy zwrócić szczególną uwagę na redagowanie i przetwarzanie.

Po zakończeniu szkoły branżowej na pierwszym i drugim etapie uczniowie uczący się języka niemieckiego powinni wykazywać się umiejętnością reagowania ustnie i pisemnie w prosty i zrozumiały sposób w typowych sytuacjach życia codziennego, np. stosować zwroty grzecznościowe oraz te przydatne podczas nawiązywania kontaktów towarzyskich, uzyskiwać i przekazywać proste informacje i wyjaśnienia. Uczeń powinien umieć przetwarzać tekst, czyli najpierw musi zrozumieć przekaz w jednej formie, a następnie przetworzyć go i przedstawić w odmiennej formie (może to mieć postać ustną lub pisemną).

Uczniowie po zakończeniu nauki w szkole branżowej powinni przekazywać w języku niemieckim informacje zawarte w materiałach wizualnych i tekstach obcojęzycznych, przekazać w języku polskim główne myśli lub wybrane informacje z prostego tekstu w języku niemieckim (po szkole branżowej II stopnia).

Rozwijaniu kompetencji językowych sprzyja szereg umiejętności pozajęzykowych, których doskonalenie powinno stać się ważnym elementem lekcji w szkole branżowej. Do celów szczegółowych należy zaliczyć kształtowanie umiejętności samodzielnej pracy nad językiem niemieckim i dokonania przez ucznia samooceny, współdziałania w grupie (np. podczas wspólnego wykonywania projektu), korzystania ze źródeł informacji w języku niemieckim przy użyciu technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz stosowania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych. Wśród celów szczegółowych nie może również zabraknąć doskonalenia przez ucznia świadomości językowej (dostrzeganie podobieństw i różnic między językiem polskim a niemieckim) oraz rozwijania kompetencji interkulturowej. Jak zatem, uwzględniając wszystko, co powyższe, zaplanować lekcje języka obcego?

Planowanie lekcji (opracowanie scenariusza) przebiega w kilku etapach:

- ustalenie celu lekcji – cele mogą koncentrować się wokół jednego lub kilku zadań, np. rozwijanie sprawności mówienia (jedno zagadnienie) lub nauka wymowy na przykładzie kilku wyrazów, w których pojawiają się błędy; formułując cel, należy pamiętać o zasadzie SMART (od ang. *specific, measurable, achievable, realistic, timed*) – cel musi być skonkretyzowany, motywujący, osiągalny, istotny i określony w czasie;
- określenie nowego materiału językowego, który chcielibyśmy wprowadzić i który określa się poprzez wprowadzenie:
 - potrzebnego zestawu gramatycznego,
 - zestawu nowego słownictwa niezbędnego do budowy zdań o różnej strukturze,
 - zestawu znanego już uczniom – w celu utrwalenia i przeprowadzenia ćwiczeń językowych;
- określenie sytuacji, w jakiej będzie prezentowany i ćwiczony nowy materiał – kiedy nauczyciel ma wskazany cel lekcji, musi zaplanować fazy, dzięki którym osiągnie zamierzenia; fazami mogą być: prezentacja nowego materiału, jego utrwalenie czy swobodna praktyka językowa;

- oszacowanie czasu potrzebnego na realizację poszczególnych faz lekcji – pomoże określić, czy faz nie jest zbyt dużo lub zbyt mało, co umożliwi określenie właściwych proporcji między nimi w konspekcie lekcji;
- opracowanie ćwiczeń językowych oraz technik ich przeprowadzenia;
- zaplanowanie środków nauczania i pomocy dydaktycznych, które będą przydatne do przeprowadzenia i uatrakcyjnienia ćwiczeń;
- zaplanowanie odpowiedniej pracy domowej, do której musimy przygotować uczniów;
- etap zamykający planowanie – przewidywanie ewentualnych problemów i komplikacji, jakie mogą pojawić się w trakcie jej przeprowadzenia.

Jeśli nauczyciel przygotował już plan lekcji, powinien przejść do jego realizacji.

Dobrze przeprowadzona lekcja języka obcego:

- efektywnie realizuje cele, łącząc nowy materiał z tym już znanym, dzięki zastosowaniu ciekawych technik wprowadzania nowego materiału oraz jego ćwiczenia;
- jest dostosowana do możliwości uczniów, czasu ich koncentracji, poziomu umiejętności i tempa pracy.

Dobry plan jednak nie zawsze można zrealizować. Problemy wychowawcze i dyscyplinarne często uniemożliwiają realizację najlepszego nawet planu/scenariusza. Można jednak temu zapobiec. Należy wcześniej znaleźć środki zaradcze – opracować plan alternatywny, który zagwarantuje żywe tempo lekcji, zapewniając porządek i dyscyplinę, a także nada lekcji atrakcyjność, która przykuje uwagę uczniów. Nie można zapomnieć także w takim przypadku o różnorodnych formach pracy na lekcji.

Pomocny w procesie planowania jest rozkład materiału, który pomaga nauczycielowi dobrać materiał nauczania odpowiednio do liczby godzin, treści programowych, możliwości uczniów, warunków szkolnych. Najlepiej opracowywać go w ujęciu ramowym na okres trzech lat (szkoła branżowa I stopnia) i dwóch lat (szkoła branżowa II stopnia), a w postaci szczegółowej na jeden okres/rok szkolny. Sporządzając go, należy stosować regułę spiralności, kumulatywności (odwoływania się do już nabytej wiedzy i umiejętności) oraz zasadę systematyczności. Rekomenduje się, aby rozkład materiału nauczania obejmował następujące elementy: tematyka lekcji, cele komunikacyjne, materiał leksykalno-gramatyczny, ćwiczone sprawności językowe, materiały i pomoce dydaktyczne, uwagi o realizacji. Pragmatyka nauczycielska dopuszcza także odejście od rozkładu materiału na rzecz planów wynikowych. Te ostatnie nastawione są nie tyle na realizację materiału nauczania, ile na efekty uczenia się.

Tworzenie planu wynikowego pomaga w sposób przemyślany, spójny i logiczny zorganizować proces dydaktyczny. Dobrze zbudowany plan powinien zawierać oczekiwane osiągnięcia ucznia w podziale na efekty wiedzy (w przypadku języka jest to znajomość słownictwa i materiału gramatycznego) i efekty umiejętności (wykorzystanie wiedzy w praktyce). To ważne ze względu na fakt, że ostatecznym celem procesu nauczania jest to, by uczeń potrafił zdobytą wiedzę dobrze zastosować. Plan wynikowy powinien prezentować co najmniej dwa poziomy umiejętności: podstawowy (P) dla przeciętnego ucznia i ponadpodstawowy (PP) dla ucznia prezentującego poziom ponadprzeciętny. Prawidłowo sporządzony plan jest przydatny w opracowywaniu prac kontrolnych i testów, ponieważ ułatwia określenie kryteriów oceniania. Jest to narzędzie, które powinno zainteresować także uczniów (szczególnie gdy nauczyciel

formułuje cele w języku ucznia). Wyszczególnienie efektów wiedzy i umiejętności ułatwia zdefiniowanie poziomu własnych kompetencji, sprzyja przeprowadzeniu samooceny oraz przemyśleniu i wytyczeniu własnych celów.

Wykorzystywaną formą pracy w warunkach nauczania zdalnego stał się *blended learning*, czyli podejście łączące kontakt bezpośredni z prowadzącym i techniki e-learningowe. Zajęcia z języka obcego w tej formule realizowane są na sali lekcyjnej i w specjalnie przygotowanym do tego środowisku – na platformie edukacyjnej. Należy zauważyć, że praca zdalna ma na celu wspomaganie procesu uczenia się języka, jej głównym celem nie będzie zastąpienie tradycyjnych, stacjonarnych metod. Platforma pozwala na tworzenie pełnych kursów zdalnych, a także na budowanie obszarów pozwalających na zamieszczanie materiałów stanowiących uzupełnienie zajęć tradycyjnych. Platforma zdalnego nauczania składa się z wielu funkcjonalności, których zadaniem jest umożliwienie komunikacji i pracy zdalnej z uczącymi się, tworzenie, przetwarzanie i archiwizowanie plików elektronicznych wszystkich możliwych formatów oraz zarządzanie użytkownikami. Inaczej mówiąc, platforma zdalnego nauczania to wirtualne środowisko nauki. Praca na niej skłania do systematyczności, a tym samym podnosi efektywność nauczania. Nauczyciel ma możliwość zarządzania pracą grupy uczniów poprzez przesyłanie zadań, udostępnianie materiałów dydaktycznych czy przez rozmowy na forum.

Google oraz Microsoft stworzyły zestaw narzędzi umożliwiających prowadzenie lekcji online – Google Workspace (dawniej G Suite) oraz Microsoft Teams. Prócz prowadzenia lekcji, podczas których nauczyciele mogą wyświetlać prezentacje, pisać na e-tablicy, zadawać zadania, zapraszać uczniów, tworzyć projekty, można także tworzyć całe zespoły klasowe, umożliwiając uczniom kontakt ze sobą, organizować zdalne posiedzenia rady pedagogicznej, czatować, komentować, tworzyć testy. Z perspektywy nauczyciela najważniejsze jest przeprowadzanie lekcji online – na odległość. Poniżej przedstawiona została instrukcja tworzenia lekcji na przykładzie Google Workspace:

- logujemy się na szkolnym koncie Google Workspace (konta powinny być wcześniej założone w domenie szkoły na Google);
- w widoku panelu szukamy ikony „classroom”, klikamy na nią;
- w prawy górnym rogu klikamy znak „+”, aby dodać nowe zajęcia;
- nadajemy nazwę naszym zajęciom – w przypadku większej liczby klas i przedmiotów zaleca się, aby w nazwie znalazła się klasa oraz przedmiot, wprowadzi to porządek, gdy w systemie będziemy mieć więcej klas, np. 2BC język niemiecki; na koniec klikamy „utwórz”;
- po kilku minutach nasze zajęcia są gotowe, a my widzimy przed oczami panel nauczyciela z obrazem i tytułem zajęć w centralnym punkcie (widok panelu można personalizować), poniżej znajduje się strumień, przy pomocy którego możemy szybko przekazywać uczniom komunikaty, np. „Pamiętajcie o podręcznikach na jutrzejszą lekcję!”;
- na obrazie panelu klasy klikamy „wygeneruj link do rozmowy w Meet” – będzie to stały link, za pomocą którego uczniowie mogą wejść do klasy, ale tylko wtedy, gdy sam nauczyciel jest obecny;
- zapraszamy naszych uczniów, wybierając zakładkę „osoby”, wpisując ich imiona i nazwiska lub adresy mailowe, jeśli zostały stworzone przez administratora sieci szkolnej w domenie Gmail.

Platforma tego typu umożliwia nauczycielom wstawianie ciekawych materiałów, linków do artykułów, zadań, projektów, filmów i wielu innych, może stanowić znakomite uzupełnienie tradycyjnie prowadzonych zajęć. Poprzez pracę w wirtualnym środowisku uczący się ma kontakt z językiem w przerwie między kolejnymi spotkaniami bezpośrednimi, może pracować w swoim tempie, utrzymywać stały kontakt z nauczycielem na forum oraz dzięki przesyłanym wiadomościom, a także wykorzystywać najnowsze technologie do rozwijania swoich umiejętności językowych. Dotychczasowa praktyka w zakresie wyboru platform edukacyjnych pokazała, że temu procesowi powinna towarzyszyć szczególna troska o spójność na poziomie całej szkoły. Chodzi o spójność koncepcyjną (wybór jednej dedykowanej dla wszystkich uczniów platformy edukacyjnej), jak i metodyczną (np. stosowanie jednolitych form, metod pracy, zasad oceniania, ewaluacji na poziomie całej szkoły).

1.2. Planowanie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

Konieczność planowania pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych związana jest z realizacją idei edukacji włączającej, w szczególności w zakresie dostosowania form i metod pracy na zajęciach zgodnie z indywidualnymi możliwościami i potrzebami ucznia. Indywidualizacja nauczania wymaga od nauczyciela postawy otwartości na poznanie każdego ucznia w klasie. Rozpocząć można od poznania zainteresowań, uzdolnień czy ewentualnych trudności w nauce.

Planowanie zajęć, uwzględniające powyższe zasady, będzie miało wpływ na efektywność uczenia się młodzieży. Nauczyciel powinien, planując pracę na zajęciach języka obcego, być w stanie określić styl uczenia się uczniów, czyli uzyskać odpowiedź na pytanie o to, jakie preferencje w tym zakresie posiada każdy uczeń, jaki jest jego dominujący zmysł, który wykorzystuje najczęściej w procesach odbierania, przekazywania, zapamiętywania informacji oraz w działaniu. Stosowanie tej zasady pozwoli nauczycielowi na dostosowanie form i metod pracy do dominującego stylu uczenia się ucznia. W praktyce można rekomendować nauczycielowi języka obcego opracowanie banku wskazówek, ukierunkowujących ucznia na samodzielne uczenie się – przy uwzględnieniu odpowiedniej modalności (wzrokowej, słuchowej, czuciowej czy kinestetycznej). Planując pracę na lekcji języka obcego, nauczyciel powinien mieć świadomość konieczności synchronizacji półkul mózgowych (logicznej i emocjonalnej) uczniów, co z kolei powinno zapewnić aktywność całego mózgu w procesie zapamiętywania i odtwarzania informacji. Może odbyć się poprzez łączenie działań językowych z artystycznymi/kreatywnymi/emocjonalnymi itd. Rekomenduje się także wykorzystanie przez nauczyciela w planowaniu profilu inteligencji ucznia, który stworzy obraz jego mocnych i słabych stron. Z jednej strony taki profil (językowy, muzyczny, ruchowy, interpersonalny, przyrodniczy, wizualno-przestrzenny itd.) ukaże nauczycielowi preferowany sposób działania ucznia na zajęciach. Z drugiej strony jego dynamika wskazuje na konieczność wypracowania z konkretnym uczniem propozycji działań, w których jeden typ inteligencji będzie wspierał drugi, słabszy, np. dobrze rozwinięta inteligencja muzyczna, słabiej językowa – uczenie się słownictwa z wykorzystaniem rapowania itd. (Derewlana i Kacprzak 2017: 33–34).

ROZDZIAŁ II

Nauczanie języka niemieckiego w szkole branżowej

2.1. Kompetencje kluczowe

Programy nauczania języka niemieckiego dla szkół branżowych oparte są na nauczaniu języka zorientowanym na kompetencje kluczowe jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Lekcje języka niemieckiego, odpowiednio zaplanowane, z wykorzystaniem właściwych zasad, strategii, metod i technik nauczania, dają duży zakres możliwości w tym względzie. Z powodu rosnącego w nowoczesnej gospodarce zapotrzebowania na umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów (wynika to z rosnącej interdyscyplinarności gospodarki), wywołującego potrzebę kształtowania rozwiniętych kompetencji uniwersalnych, które mogą być wykorzystywane w różnorodnych profesjach, na różnych stanowiskach, w różnych zawodach, edukacja musi w pierwszym rzędzie kształtować dobrze zdefiniowane kompetencje, a nie dostarczać wiedzę encyklopedyczną – wyrobić motywację i umiejętności uczenia się przez całe życie. Wydaje się to jeszcze bardziej zasadne w przypadku szkoły branżowej I i II stopnia, która przygotowuje uczniów bezpośrednio do funkcjonowania rynku pracy, a nie do kontynuacji nauki na uczelni wyższej.

Kompetencje ułatwiające dostęp do rynku pracy to kompetencje społeczne (w tym interpersonalne i międzykulturowe, a także kultura osobista), inicjatywność i przedsiębiorczość (w tym kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów), znajomość języków obcych (przynajmniej jednego w przypadku kształcenia branżowego), kompetencje informatyczne oraz umiejętność uczenia się (więcej informacji na s. 41 publikacji *Kompetencje kluczowe drogą do kariery – poradnik realizacji projektu edukacyjnego*, dostęp pod adresem wyszukiwarka.efs.men.gov.pl; dostęp 17.09.2022).

Jedną z możliwości połączenia zapisów podstawy programowej z kompetencjami kluczowymi jest odnoszenie się do szczegółowych warunków realizacji podstawy programowej. Mając na uwadze, że w przypadku kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji niezbędne jest posiadanie umiejętności komunikowania się w mowie oraz piśmie w różnych sytuacjach, a także kontrolowania swojego sposobu komunikowania się i dostosowywania go do wymogów sytuacji, zintegrowane z podstawą programową przykładowe wskaźniki można opisać jako:

- przygotowanie przez uczniów prezentacji multimedialnych, w czasie których przedstawiają oni materiały z różnych obszarów i przedmiotów;
- udział w scenkach rodzajowych;
- prowadzenie prostych negocjacji w typowych sytuacjach życia codziennego (np. wymiana zakupionego towaru).

Rozwijanie kompetencji kluczowych oraz umiejętności miękkich, w szczególności w zakresie kompetencji wielojęzyczności, wymaga postawy otwartości, tolerancji i szacunku dla drugiego człowieka. Z tego względu rekomenduje się stosowanie na zajęciach języka niemieckiego zasad uczenia kooperatywnego, które pozwala na współpracę uczących się pomiędzy sobą oraz monitorowanie procesu uczenia się przez nauczycieli i uczniów. Praktycznym przykładem rozwijania kompetencji wielojęzyczności

będzie stosowanie przez nauczyciela na zajęciach języka niemieckiego strategii PPP („pomyśl – przekaz partnerowi – podziel się z grupą”), która daje uczniowi możliwość włączenia się w proces wspólnego uczenia się (Sterna b.r.: 53–55).

- Na etapie pierwszym („pomyśl”) na lekcji ma miejsce praca indywidualna – uczniowie otrzymują określony czas na indywidualne przemyślenie zadania – sformułowanie i ewentualne zapisanie własnych pomysłów, np.: „Zadanie polega na przygotowaniu krótkiej (kilkudzaniowej) reklamy wybranego przez uczniów produktu”. W tym etapie pojawiają się różne pomysły uczniów co do reklamowanego produktu, formy prezentacji, użycia technologii informacyjno-komunikacyjnych, używanych środków językowych itd.
- Etap drugi („przekaz partnerowi”) wiąże się ze zmianą formy socjalnej pracy na zajęciach – uczniowie, pracując w parach, otrzymują czas na przedstawienie swoich rozwiązań i rozpatrzenie pomysłów innych w celu poprawy lub zrewidowania swoich – wywiązuje się dyskusja na temat punktów spornych, wymagających zastanowienia się itd. Jednocześnie rekomenduje się wypracowanie wspólnego rozwiązania.
- Etap trzeci („podziel się z grupą”) jest czasem na przedstawianie wyników pracy w większej grupie na forum; dobrze też zaplanować w tym miejscu czas na dyskusję i wybranie najlepszych rozwiązań.

2.2. Zasady i metody nauczania języka niemieckiego w szkole branżowej

Nadrzędną zasadą pomocną w kształtowaniu postaw zawodowych uczniów jest zasada komunikatywności. Polega na maksymalnym upodobnieniu procesu nauczania do procesu realnej komunikacji językowej. Ważną rolę w procesie dydaktycznym odgrywają ćwiczenia komunikacyjne, które wyrabiają u uczniów umiejętność zastosowania języka w różnych sytuacjach życiowych (Szałek 2004: 96). Pracując z uczniami szkoły branżowej, zasadę możemy wdrażać na każdym etapie lekcji, tworząc dialogi, scenki rodzajowe, historyjki, anegdoty, slogany reklamowe itd.

Kolejną zasadą, związaną z zasadą komunikatywności i umożliwiającą rozwój umiejętności językowych uczniów – a zarazem umiejętności zawodowych i kompetencji kluczowych – jest zasada sytuacyjności. Sytuacje komunikacyjne tworzy szereg komponentów: miejsce i czas aktu komunikacji, uczestnicy aktu komunikacji, temat, cel aktu komunikacji. Zarówno dla rozwoju kompetencji językowych, jak i kluczowych niezbędne jest osadzenie języka w konkretnej sytuacji. Zaaranżowane sytuacje stają się pretekstem do użycia języka.

Kolejna zasada – problemowości – jest uniwersalna i może znaleźć zastosowanie zarówno w kształceniu przedmiotów językowych, jak i niejęzykowych. Zasada problemowości jest osnową podejścia zadaniowego (ang. *Task-Based Learning*), które składa się zazwyczaj z trzech etapów: fazy przygotowawczej, zadania głównego i fazy po wykonaniu zadania (Kabzińska 2014: 47–49). W pierwszej fazie uczniowie zapoznają się z tematem zajęć i treścią zadania, które będą wykonywać. Nauczyciel informuje o celu zadania oraz umiejętnościach, które podczas jego wykonywania będą nabywane. Przykładowym zadaniem może być opracowanie i prezentacja scenek filmowych na temat zasad *savoir-vivre*’u w biurze jako przykład nabywania umiejętności z zakresu tworzenia krótkich, prostych, zrozumiałych wypowiedzi ustnych, w tym

wypowiedzi umożliwiającą komunikowanie się w środowisku pracy w zakresie opisu ludzi i czynności. W ramach tej fazy uczniowie mogą obejrzeć filmy prezentujące to zagadnienie. Warto także zaplanować na tym etapie pracy wypowiedź uczniów, która może znacząco wpłynąć na jakość produkcji językowej w zakresie poprawności i płynności tworzonych tekstów. Uczniowie ponadto powinni mieć możliwość refleksji nad tym, jakich środków językowych i jakich informacji będą potrzebowali w celu wykonania zadania. Podstawą osiągnięcia sukcesu na drugim etapie pracy jest uwzględnienie kilku istotnych parametrów zadania:

- cel zadania – służy do oceny przydatności zadania w określonej sytuacji dydaktycznej; celem w omawianym przykładzie może być przykładowo nabywanie umiejętności reagowania w sposób zrozumiały w sytuacji wykonywania pracy w biurze, w zakresie nawiązywania kontaktów towarzyskich, rozpoczynania, prowadzenia i kończenia rozmowy czy też stosowania form grzecznościowych;
- materiał wyjściowy – ważne jest określenie materiału wyjściowego, który może mieć różne formy, np. tekstu pisanego, dialogu, ilustracji;
- warunki – chcąc uwzględnić ten aspekt zadania, nauczyciel powinien rozważyć m.in. rodzaj zadania do wykonania (np. czy będzie to zadanie o tej samej treści), formę interakcji (np. czy na filmie pojawią się dialogi, w jakim zakresie użyte zostaną środki wyrazu niewerbalnego);
- procedury metodyczne – ten aspekt wymaga określenia formy socjalnej w pracy nad zadaniem (praca indywidualna, w parach, w grupie), czasu potrzebnego na przygotowanie się do zadania i jego wykonanie;
- rezultat – należy przedstawić go w formie określonego produktu (np. określając jego formę – pisemną bądź ustną) oraz nabywanych dzięki wykonaniu zadania umiejętności.

Aby ułatwić pracę uczniom, rekomenduje się wykorzystanie w fazie drugiej opisanego wcześniej podejścia PPP, które pozwoli nauczycielowi na udzielenie uczniom informacji zwrotnej na temat treści i formy zadania. Uczniowie będą mieli sposobność do przedstawienia swoich trudności pojawiających się podczas wykonania zadania.

Etapem kończącym jest analiza wykonania zadania oraz jego podsumowanie. W tej fazie po wykonaniu zadania głównego następuje praca z nagraniami uczniów. Nauczyciel może przygotować zestaw ćwiczeń służących podnoszeniu świadomości językowej, np. w zakresie przydatności słów i zwrotów ważnych z perspektywy *savoir-vivre* u w biurze. Uczniowie w tej fazie powinni otrzymać także ćwiczenia leksykalne i/lub gramatyczne – służące automatyzacji potrzebnej wiedzy i włączeniu jej w aktywne użycie.

Podejście zadaniowe może dobrze sprawdzić się w nauczaniu języka niemieckiego w powiązaniu z językiem niemieckim zawodowym. Logiczne jest tutaj tworzenie całych modułów lekcyjnych opartych na tym podejściu, np. zakres tematyczny „Żywnienie”:

- wskazywanie głównych składników wybranej kuchni;
- wskazywanie charakterystycznych dań w wybranej kuchni;
- tworzenie przepisu na jedno z dań;
- nagrywanie krótkiego filmu prezentującego, jak przygotować daną potrawę;
- tworzenie przykładowego menu restauracji, która specjalizuje się w wybranej kuchni;
- zaprojektowanie wystroju i nakrycie stołu stosownie do wybranej sytuacji i podawanych dań.

Praktyka nauczycielska, w szczególności w pracy z uczniami na lekcjach języka obcego (praca w grupach o różnym stopniu zaawansowania językowego, możliwościach percepcyjnych, praca z uczniami z niepełnosprawnościami), wymaga od nauczyciela stosowania indywidualizacji procesu kształcenia. Zasada indywidualizacji sprowadza się do adekwatnego dostosowania działań nauczycielskich oraz środków, metod i technik pracy, predyspozycji i możliwości intelektualnych, a także osobowościowych ucznia. Istotne jest stosowanie w praktyce kilku zasad, które pozwolą na efektywną pracę na lekcji z każdym uczniem (zob. np. wskazówki dostępne na stronie glospedagogiczny.pl; dostęp 17.09.2022; dotyczące indywidualizacji i dostosowania wymagań w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych).

Pierwszą z nich jest akceptowanie faktu, że każdy uczeń pracuje we własnym rytmie i tempie. Oznacza to uzasadnioną potrzebę stosowania na zajęciach języka obcego kart pracy, które umożliwiają uczniowi realizację zadań we własnym tempie. Rekomenduje się także stosowanie poleceń typu: „Spróbuj rozwiązać...”, „Rozwiąż tyle zadań, ile jesteś w stanie”, „Napisz tyle zdań, ile zdążysz”. Istotne jest, aby uczeń otrzymywał zadania i ćwiczenia z wyraźną strukturą, która mieści się w granicach jego możliwości. Należy stosować zasadę stopniowania trudności ćwiczeń i zadań, np. pierwsza część jest prostsza, aby uczeń mógł poczuć sukces już na pierwszym etapie rozwiązywania. Podczas prowadzenia zajęć należy formułować dla ucznia jasne i konkretne pytania – w razie potrzeby naprowadzając na właściwy trop, podając także kryteria osiągnięcia sukcesu w wykonaniu zadania, np. „Posłuchaj dwukrotnie fragmentów dialogu w recepcji hotelowej i spróbuj zanotować, co było przyczyną konfliktu. Twoja wypowiedź powinna zawierać 2–3 zdania”.

Pomocne w nauczaniu będzie także podawanie przez nauczyciela na karteczkach samoprzylepnych dyspozycji, które pozwolą krok po kroku znaleźć odpowiednie rozwiązanie, np. w formie pytań naprowadzających. W celu wzmocnienia motywacji wszystkich uczniów na zajęciach w czasie utrwalania materiału, będącego treścią lekcji, można stosować przykładowo dyktanda twórcze, w których uczniowie samodzielnie w małych grupach tworzą tekst do zapisania (wskazane, aby jeden z uczniów przedyktował pozostałym treść dyktanda) bądź polecić uczniom skonstruowanie kilku pytań lub zadań dla kolegi/koleżanki z ławki, a następnie poprosić o ocenę ich wykonania.

Cennym narzędziem – umożliwiającym indywidualizację procesu nauczania w ścisłym powiązaniu z rozwijaniem autonomii uczniów – jest portfolio językowe. Dokument składa się z trzech części: paszportu językowego, biografii językowej i *dossier*. Szczególnie istotne w rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych są paszport i biografia. Paszport przedstawia umiejętności językowe właściciela, określone w danym momencie według tabeli poziomów biegłości językowej, oraz zawiera tabelę samooceny. Biografia językowa to listy z opisami, pogrupowane według umiejętności i poziomów językowych. Efektem długoletnich prac Rady Europy było zdefiniowanie ośmiu poziomów biegłości językowej w zakresie słuchania, czytania, pisania, porozumiewania się i samodzielnego formułowania wypowiedzi. Wskaźniki do poszczególnych poziomów zostały zestawione w tabeli samooceny, co ułatwia uczniowi dość precyzyjne określenie swoich umiejętności językowych (Kordziński i Szajerska 2017: 15). Portfolio jest dokumentem, który prezentuje dorobek językowy ucznia wraz

ze szczegółowym opisem drogi nabywania umiejętności w zakresie poszczególnych sprawności językowych oraz międzykulturowych spotkań. Refleksyjny charakter portfolio pozwala uczniom lepiej poznać samych siebie jako osoby uczące się. Dzięki poznaniu własnego stylu zdobywania wiedzy oraz diagnozowaniu posiadanych umiejętności językowych mogą oni świadomie stosować różne strategie uczenia się, zwiększając efektywność własnej nauki. W ten sposób uczniowie umacniają wiarę we własne możliwości, co pozytywnie wpływa na motywację do pracy nad językiem.

Refleksyjna analiza własnego procesu uczenia się pomaga w rozwijaniu umiejętności oceny swoich postępów w poznawaniu języków i kultur. Pomimo faktu, że portfolio językowe z założenia jest osobistym dokumentem osoby uczącej się, nauczyciel świadomy jego zalet powinien wykorzystać ten potencjał. Rolą nauczyciela będzie zapoznanie ucznia z ideą portfolio językowego, a następnie wdrożenie go do pracy z tym narzędziem, np. poprzez zapoznanie ze sposobami pracy na lekcji/zajęciach, zaproponowanie zadań przygotowujących do samodzielnej pracy w domu (Maziarska-Lesisz 2019: 39).

Przydatnym narzędziem dla uczniów pobierających naukę w szkołach branżowych będzie także Europass dostępny na stronie europass.org.pl, który przeznaczony jest dla każdej osoby, która chce świadomie i skutecznie zarządzać zgromadzonym przez siebie kapitałem intelektualnym oraz doświadczeniem zawodowym. Narzędzie to można wykorzystać między innymi:

- do przygotowania indywidualnego profilu do poszukiwania pracy oraz edukacji w Europie;
- w celu atrakcyjnej prezentacji kwalifikacji zdobytych w systemie edukacji, a szczególnie poza nim (kształcenie nieformalne, pozaformalne, szkolenia, staże, praktyki zagraniczne i inne);
- do zarządzania własnymi umiejętnościami oraz kompetencjami;
- do prezentacji przyrostu kompetencji w trakcie mobilności edukacyjnych i zawodowych;
- do suplementowania informacji o posiadanych dyplomach ukończenia szkół wyższych i zawodowych;
- przy wyjeździe na staż lub praktykę.

W skład Europass wchodzi: Profil Europass wraz z cyfrowymi narzędziami do poszukiwania pracy i edukacji, a także prezentacji, np. Digital Credentials (tzw. poświadczenia cyfrowe), Europass – CV wraz z nowoczesnym edytorem listów motywacyjnych oraz indywidualną biblioteką kariery, Europass – Mobilność, a także Europass – Suplementy do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe.

2.3. Strategie nauczania

Jednym z decydujących czynników w procesie uczenia się języka obcego jest wybór strategii uczenia się i ściśle z nim związanych strategii komunikacyjnych. Można je postrzegać jako określone działania, zachowania, kroki czy też techniki stosowane przez uczniów – często świadomie i celowo – w celu uzyskania lepszych wyników w uczeniu się czy też rozwijania sprawności w drugim języku. Mogą być traktowane jako wynik, ale i świadectwo własnego zaangażowania ucznia w proces uczenia się języka, które jest niezbędne dla rozwoju umiejętności komunikacyjnych (Drożdżał-Szelest 2004: 33).

Zarówno strategie uczenia się, jak i komunikacyjne są składowymi procesami uczenia się. O jego przebiegu wnioskujemy na podstawie zmian w zachowaniu się uczniów – w kontekście nauki języka obcego – na podstawie rozwoju umiejętności językowych, skuteczności komunikowania się w mowie i piśmie, zakresu używanego słownictwa i struktur leksykalnych, rozpoznawania różnic kulturowych itp. Wspomaganie nauczania uczniów strategiami uczenia się języka obcego wymaga działań nauczycielskich, które dotyczą:

- identyfikowania stosowanych przez uczniów strategii uczenia się;
- opanowania użycia strategii niewykorzystanych, ale przydatnych w rozwiązaniu danego zadania;
- pokonywania ograniczeń związanych z własnym stylem uczenia się poprzez nauczanie strategii, które są dla tego stylu charakterystyczne;
- korzystania z poznanych strategii w nowych sytuacjach;
- oceniania efektywności stosowanych strategii (Kolber 2012: 158–159).

Opisanie wszystkich strategii i zobrazowanie przykładami wydaje się zbyt obszerne. Na potrzeby niniejszego poradnika, biorąc pod uwagę specyfikę kształcenia w szkołach branżowych, wybrano i przedstawiono dwa ogólne typy strategii: bezpośrednie i pośrednie (por. Gałązka 2017 za Oxford). Można założyć, że jeśli uczniowie będą uczyć się o strategiach, to zwiększą się ich szanse na stopniowe, coraz bardziej świadome wdrażanie ich we własnej nauce języka obcego. Strategiami bezpośrednimi nazwać można te, które wpływają bezpośrednio na uczenie się – ten rodzaj dzieli się z kolei na trzy grupy: pamięciowe, kognitywne i kompensacyjne.

Rolą strategii pamięciowych jest nauka koncentracji i uważności. Te umiejętności pozwalają na skuteczne ćwiczenie oraz zapamiętywanie struktur leksykalnych i gramatycznych poprzez następujące czynności i działania uczniów:

- tworzenie skojarzeń myślowych (np. map myśli), grupowanie słów w określone kategorie, umiejscawianie nowych słów w określonym kontekście (np. tworzenie krótkich historii z nowo poznanych wyrazów, uzupełnianie streszczenia tekstu nowo poznаныmi wyrazami), tworzenie asocjacji i kojarzenie pojęć, tworzenie zakładek pamięciowych, tworzenie „haków” językowych, które powinny być budowane tak, aby kształtem przypominały określone liczby, np. 1 – *der Baum*, 4 – *der Stuhl*, *der Tisch* itd., podkreślanie pierwszej litery w danym słowie;
- używanie obrazu i dźwięku (wprowadzanie słów i zwrotów do kontekstu sytuacyjnego, używanie skojarzeń wzrokowych, tworzenie ilustracji, odtwarzanie dźwięków z pamięci, porównywanie dźwięków z polskiego do dźwięków z niemieckiego, tworzenie rymowanek itd.).

Najczęściej stosowanymi strategiami są kognitywne, związane są z otrzymywaniem i przesyłaniem informacji, ich analizowaniem, przetwarzaniem, organizowaniem jej w nowe struktury oraz kategoryzowaniem itd. Do tej grupy należą działania i ćwiczenia:

- tworzenie różnych kombinacji zdań, powtarzanie za nagraniem, naśladowanie rodzimych mówców, ćwiczenie użycia i rozumienia języka obcego w autentycznych kontekstach – w rozmowie z obcokrajowcem, czytając artykuły online, pisząc listy w języku niemieckim;
- rozumienie informacji, np. czytanie tekstu dla jego ogólnego zrozumienia, czytanie lub słuchanie w celu znalezienia określonych szczegółów;

- korzystanie z różnych dodatkowych źródeł do nauki języka, takich jak słowniki online, e-materiały czy internet;
- dokonywanie świadomej analizy języka obcego, np. tłumaczenie słów, uogólnianie;
- indywidualne organizowanie wiedzy językowej, np. robienie streszczeń i notatek, zaznaczanie, podkreślanie, zakreślanie kolorem.

Ostatnią grupę strategii bezpośrednich tworzą kompensacyjne, które – wykorzystując inteligencję – pomagają uczniowi w używaniu języka, pomimo luk i braków w leksyce czy gramatyce. Te strategie widoczne są wtedy, gdy uczeń:

- dopowiada sobie brakujące informacje poprzez wykorzystanie różnych typów myślenia (np. skojarzeń, analogii);
- odgaduje znaczenia tekstów słuchanych i czytanych (używa wskazówek językowych – niektórych słów, zwrotów znanych z języka polskiego bądź obcego – i domyśla się treści w języku niemieckim, np. wskazuje, co jest tematem artykułu, jeśli rozpoznaje tylko niektóre słowa z języka niemieckiego);
- wykorzystuje wskazówki niejęzykowe (np. mowę ciała, sposób zwracania się, wiedzę ogólną itp.).

Głównym zadaniem drugiej grupy strategii – pośrednich – jest wspomaganie w zarządzaniu procesem uczenia się języka obcego bez bezpośredniego angażowania do tego procesu języka. Tę grupę strategii dzieli się na strategie metakognitywne, afektywne i społeczne. Strategie metakognitywne dotyczą m.in. planowania nauki, monitorowania oraz oceny efektów własnych działań. W tej grupie strategii na pierwszy plan wysuwa się samoświadomość ucznia związana z procesem uczenia się, widoczna w następujących czynnościach i działaniach:

- centralizowanie procesu uczenia (utrwalanie i łączenie nowych informacji z już znanymi, koncentrowanie uwagi; unikanie czynników rozpraszających uwagę podczas uczenia się, np. włączonego telewizora; podczas słuchania wywiadu w języku obcym koncentracja na określonych wydarzeniach);
- organizowanie i planowanie uczenia się (zdobywanie wiedzy na temat tego, jak uczyć się języków obcych, przygotowanie odpowiedniego miejsca do nauki, dbałość o dogodny dla nauki czas; wyznaczanie celów krótko- i długoterminowych; określanie celów dla konkretnych zadań językowych, np. opanowanie biegłego rozumienia języka mówionego, używanego przez recepcjonistów w hotelu, określenie silnych i słabych stron w nauce języka obcego);
- ocena efektów uczenia się (identyfikacja błędów popełnianych w rozumieniu i w produkcji językowej, samoocena umiejętności językowych).

Strategie afektywne pozwalają na kontrolowanie emocji związanych z nauką języka obcego. Mogą znacznie pomóc w zmianie postrzegania nauki: z kategorii lęku, niechęci, przymusu do kategorii wyzwania, przygody i przyjemności. Do przykładowych czynności i działań związanych ze stosowaniem tych strategii należą:

- obniżanie poziomu lęku (stosowanie medytacji, różnych technik relaksacyjnych, śmiech, oglądanie komedii, czytanie humorystycznych książek itd.);
- automotywacja i zachęcenie do działania (głośne wyrażanie pozytywnej afirmacji czy stwierdzenia o sobie, np. „Uczenie języka niemieckiego kojarzy mi się z przyjemnością”, „Udało mi się złożyć reklamację w niemieckim sklepie online”).

Ostatnia grupa strategii – społeczne – związana jest z porównywaniem własnych osiągnięć i sposobów uczenia się do innych osób, odnoszeniem swoich możliwości i uzdolnień do tych, którymi dysponują inni. Ich rola sprowadza się do obiektywnej oceny własnych możliwości oraz nabywania kompetencji społecznych, niezbędnych do funkcjonowania w grupie. Te strategie obejmują następujące czynności i działania:

- zadawanie pytania (prośba o wyjaśnienie, powtórzenie, o poprawienie błędów, parafraza, prośba o podanie przykładu);
- współpraca z innymi osobami (współpraca z kolegami na tym samym poziomie oraz z zaawansowanymi użytkownikami języka niemieckiego, otwarcie na język obcy, kulturę) (Gębka-Suska 2017: 24–27, Łukasiewicz-Wieleba 2014: 34).

Na skuteczność nauczania języka niewątpliwie duży wpływ ma motywacja ucznia do nauki języka. Omawiając zagadnienie motywacji wewnętrznej w kontekście programu, należy odnieść się do kilku ważnych czynników, które muszą zaistnieć, aby tę motywację wyzwolić u uczniów. Pierwszym z nich są relacje – między nauczycielem a uczniami, ale także między samymi uczniami. Łatwiej jest uczyć się w poczuciu bezpieczeństwa, otwartości, przyzwolenia na popełnianie błędów aniżeli w atmosferze strachu, lęku i napiętnowania. Uczniowie onieśmieleni lub zastraszeni możliwymi społecznymi i formalnymi konsekwencjami popełnienia błędu będą niechętnie podejmowali ryzyko związane ze spontaniczną wypowiedzią podczas lekcji. Napięcie emocjonalne i strach przed popełnieniem błędu hamują interakcję.

Wspierająca i nieco relaksująca atmosfera lekcji zachęca uczniów do wypowiedzania się i sprzyja interakcji. Aby wszyscy rozumieli tak samo zasadnicze pojęcia związane z dobrą atmosferą i relacjami, trzeba na początku ustalić z uczniami zasady zachowań na lekcji. Należy pamiętać, że atmosfera, w jakiej odbywa się nauka, ma większy niż dotychczas przypuszczano wpływ na wyniki osiągnięte przez uczniów, ponieważ zależą one w dużej mierze od zaufania, jakim uczeń darzy nauczyciela (Żylińska 2013: 136). Budowanie relacji to proces długofalowy, w który warto jednak zainwestować. Praca nauczyciela, dzięki zajęciom prowadzonym w grupach, umożliwia lepsze poznanie uczniów i współpracę z nimi.

Za relacjami idzie rola, w jakiej stawia się nauczyciel języka obcego. Wymaga się od niego, aby był facylitatorem, moderatorem oraz coachem. Nauczyciel facylitator aranżuje procesy dydaktyczne, pracę w parach, w grupach, zadania projektowe i przygląda się procesom grupowym; interweniuje wtedy, kiedy widzi dodatkową szansę uczenia się. Nauczyciel moderator angażuje się w udrażnianie procesu komunikacji między uczniami lub grupami poprzez zadawanie pytań (Harmin 2013: 59–60); wchodzi z uczniami w działania edukacyjne, dzieli się z nimi swoimi zainteresowaniami, pasjami. Nauczyciel coach pracuje z uczniem w sposób niedyrektywny, skupia się na towarzyszeniu uczniowi w rozwoju, w procesie poznawania samego siebie, odkrywania własnego potencjału oraz wykorzystywania zdobytej wiedzy do wyznaczania celów, projektowania sposobów ich osiągnięcia oraz skutecznego realizowania; słucha ucznia, komunikuje to, co mówi uczeń, zadaje wartościowe, eksplorujące, otwierające pytania.

Niezależnie od roli, jaką przyjmuje nauczyciel na zajęciach, istotne jest stosowanie przez niego określonych strategii wywoływania motywacji do uczenia się (Szymczak 2012: 140–142). Jedną z nich jest wzbudzanie zaciekawienia bądź wywoływanie napięcia. Sprzyja temu m.in.:

- stawianie pytań, organizowanie informacji wstępnych w taki sposób, aby uczniowie pragnęli usunąć niejasności, sprzeczności i dążyli do zdobycia nowych informacji, np.: „Czy Carl Benz jeździł mercedesem?”;
- zachęcanie uczniów do przewidywania i domyślania się, czego będą się uczyli, np. nauczyciel prosi o przyniesienie na następne zajęcia butelki plastikowej – będzie to wstęp do tematu o drugim życiu produktów;
- stawianie pytań, na które uczniowie będą potrafili udzielić odpowiedzi, jeśli wykonają powierzone zadania;
- stawianie pytań odnoszących się do wiedzy uprzedniej uczniów;
- strategia odwołania się do przekonań uczniów;
- zachęcanie do dyskusji przez prezentowanie odmiennych opinii na określony temat.

Istotne we wzbudzaniu motywacji wewnętrznej uczniów będzie także stosowanie strategii polegającej na przekształcaniu abstrakcyjnego materiału w osobisty, konkretny, znajomy. Takiemu podejściu sprzyja ilustrowanie abstrakcyjnych informacji anegdotami, przykładami istotnymi dla uczniów czy wzbogacanie materiału przedmiotami, filmami, ilustracjami. Rekomendowaną strategią budowania motywacji wewnętrznej ucznia będzie także wzbudzanie zainteresowania zadaniem, które można osiągnąć dzięki:

- werbalizowaniu powodu, dla którego określone zagadnienie jest dla ucznia znaczące, np. poznanie zalet i wad korzystania ze słowników online;
- organizowaniu pracy uczniów w sposób, który sprzyja odkrywaniu powodów, dla których określony temat jest istotny, np. praca grupowa w przypadku projektu.

Warto zwrócić uwagę, że poziom motywacji wewnętrznej jest zróżnicowany indywidualnie i zależy od takich czynników, jak wytrwałość i poczucie skuteczności (Płowens 2021: 45). Pierwszy czynnik będzie wskazywał na to, jak bardzo uczeń koncentruje się na danej aktywności i czy w ogóle ją ukończy. Poczucie skuteczności będzie miarą sukcesu w wykonaniu aktywności uczniowskich. Dlatego istotne w praktyce nauczania jest podejmowanie przez nauczyciela prób wzmacniania determinacji uczniów i stosowanie różnych zachęt służących ukończeniu danej aktywności.

2.4. Interdyscyplinarność

W przypadku nauczania języka niemieckiego w szkole branżowej istotne jest, aby pokazywać sens nauki poprzez wskazanie obszarów wykorzystania języka w powiązaniu z przedmiotami zawodowymi. Metodą pracy, za pomocą której można kształtować kompetencje kluczowe oraz rozwijać umiejętności językowe, jest CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning* – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe).

CLIL polega na nauczaniu treści przedmiotowych poprzez język obcy. Nauczanie takie postrzegane jest w wielu krajach jako rozwiązanie edukacyjne będące odpowiedzią na zmiany zachodzące w świecie i konieczność dostosowania edukacji do tych zmian, zgodnie z zasadą, że nauka ma stać się przydatna tu i teraz (Coyle, Hood i Marsh 2010). CLIL, w którym nauczanie treści i języka jest jednakowo ważne, daje możliwość intensywnej nauki języka obcego bez dodatkowego obciążania programu nauczania (Dale i Tanner 2012). Uczniowie, przyswajając wiedzę przedmiotową poprzez język

obcy, zyskują jednocześnie świadomość przydatności nauki tego języka, nabywają umiejętności uczenia się, rozwijają zdolności poznawcze, umiejętności komunikacyjne oraz świadomość interkulturową. CLIL jest opcją na realizację tych treści programowych, które stanowią poszerzenie treści języka ogólnego o treści zawodowe, a jednocześnie jest pomostem do języka niemieckiego zawodowego. Powiązanie nauki języka niemieckiego z przedmiotami zawodowymi dałoby uczniom większe poczucie sensu nauki języka obcego. W przypadku szkoły branżowej można zastosować metodę „miękkiego” CLIL, czyli zaadaptowania niektórych treści przedmiotowych (w tym z obszaru kształcenia zawodowego) do wspierania procesu przyswajania języka na lekcjach językowych. Analizując podstawę programową w zakresie przedmiotów niejęzykowych, nauczyciel sam dokonuje wyboru tych treści, które uważa za warte włączenia do lekcji języka niemieckiego.

Dobre efekty może przynieść realizowanie na zajęciach języka niemieckiego projektów interdyscyplinarnych w ramach programu eTwinning (dostępnego na stronie etwinning.pl; dostęp 17.09.2022). Program do dyspozycji nauczycieli udostępnia platformy: eTwinning Live (służy poszukiwaniu szkoły do realizacji projektu) oraz TwinSpace – platformę do prowadzenia konkretnych zadań projektowych. W ramach projektu istnieje także możliwość wspólnej pracy nad interesującym nas przedsięwzięciem pomiędzy dwoma szkołami z Polski. Dzięki temu nauczyciele, którzy nie posługują się językami obcymi, mogą przeprowadzić ciekawy interdyscyplinarny projekt z placówką w innej części naszego kraju. Nauczyciele rozpoczynający przygodę z projektem mogą skorzystać z pomysłów innych eTwinnersów oraz dowiedzieć się, jak efektywnie zaplanować ciekawy i motywujący dla uczniów projekt interdyscyplinarny. Dodatkowym atutem programu są coraz częstsze partnerstwa szkół, w których bierze udział kilku nauczycieli różnych specjalności z danej szkoły, co wprowadza uczniów na wyższy jeszcze poziom nauczania interdyscyplinarnego (Stępiński 2017).

2.5. Zasady projektowania uniwersalnego i specjalne potrzeby edukacyjne (SPE)

Zasady projektowania uniwersalnego oznaczają takie przygotowanie materiałów i zajęć dydaktycznych, które umożliwi zdobycie wiedzy i umiejętności każdemu uczniowi w zespole klasowym, bez względu na jego możliwości w zakresie możliwości psychofizycznych. Pozwala to uniknąć powtórnego przygotowania zajęć pod kątem uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. W projektowaniu uniwersalnym w edukacji konsekwentnie stosowane są trzy podstawowe zasady zróżnicowania w zakresie:

- środków prezentacji wiedzy;
- środków ekspresji wiedzy;
- sposobów zaangażowania ucznia i nauczyciela.

Pierwsza z zasad dotyczy wykorzystania na zajęciach zarówno metod tradycyjnych o określonej skuteczności, jak i metod nowoczesnych, innowacyjnych. Druga grupa metod wiąże się z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu oraz ze stosowaniem nowoczesnych modeli nauczania, np. model odwróconej lekcji, model uczenia oparty o doświadczenie itd. Pierwszy z zaprezentowanych modeli może mieć szerokie zastosowanie w warunkach kształcenia zdalnego.

Prezentacja wiedzy przez nauczyciela odbywa się przed lekcją w formie np. prezentacji multimedialnej i może być przez ucznia wielokrotnie przeglądana, przesłuchiwana. Podczas lekcji uczeń przede wszystkim rozwiązuje ćwiczenia lub pracuje w grupie. Taka forma wzbudza w uczniu potrzebę poszukiwania dalszych informacji z wykorzystaniem np. zasobów internetu czy filmów edukacyjnych. W ostatniej fazie zajęć uczniowie prezentują efekty swojej pracy, tworząc wpisy na blogu, montując film, nagrywając teledysk itd.

Warto zauważyć, że metoda ta może być efektywna w przypadku uczniów ze spektrum autyzmu, w szczególności zespołem Aspergera. Tacy uczniowie potrzebują często do nauki spokoju i uczą się według ułożonego planu. Rekomendować można metodę odwróconej lekcji także w przypadku uczniów zdolnych, dla których jest to szansa na poszukiwanie nowej wiedzy, porządkowanie już istniejącej i selekcję różnych źródeł informacji. Druga z zasad dotyczy zróżnicowania środków prezentacji. Zróżnicowanie to nie może być związane z niepełnosprawnością (np. uczeń niewidomy udziela odpowiedzi ustnej, kiedy reszta klasy pisze sprawdzian). Zasada polega na tym, że każdy uczeń ma możliwość wyboru takiego sposobu prezentacji wiedzy, który jest w jego opinii korzystniejszy ze względu na własny styl uczenia, stosowane strategie uczenia się, indywidualną sytuację itd. W przypadku stosowania trzeciej zasady istotne jest, aby motywacja ucznia stała się najistotniejszym motorem uczenia się, jego chęci zdobywania wiedzy i radości z tym związanej. Zaangażowanie ucznia staje się nie tylko pochodną jego świadomości celu uczenia się, ale także wypadkową zaangażowania nauczyciela i dobrej znajomości ucznia wraz z jego siłami i słabościami (Domagała-Zyśk 2015: 558).

Oprócz wskazanych powyżej trzech zasad podstawowych w projektowaniu uniwersalnym stosowane być powinny zasady szczegółowe, które wskazują, że każda usługa lub produkt powinny charakteryzować się następującymi cechami:

- równość w dostępie – odwołuje się do założenia, że wszyscy uczniowie mają równy dostęp do edukacji; to w praktyce oznacza, że mają prawo do takiej samej jakości materiałów, takiego samego komfortu pracy czy możliwości korzystania z urządzeń elektronicznych w czasie zajęć;
- elastyczność użycia – uczeń ma kilka możliwości wykonania zadania czy też dostarczenia go nauczycielowi (może np. wykonać zadanie w formie papierowej lub elektronicznej);
- intuicyjność użycia – jasność i klarowność instrukcji;
- dostępność informacji – ta zasada odnosi się przede wszystkim do dostępności percepcyjnej i sugeruje uruchamianie różnych kanałów percepcji;
- projektowanie lekcji z uwzględnieniem profilu klasy w zakresie inteligencji wielorakich daje szansę na skonstruowanie zajęć, które pobudzą cały zespół klasowy;
- tolerancja na błędy – popełnianie błędów jest nieodłącznym elementem uczenia się, a zadaniem nauczyciela jest zadbanie o to, by stworzyć przestrzeń i czas na poprawienie pracy czy ponowne wykonanie zadania; uczniowie powinni nie tylko być gotowi na ponoszenie porażek, ale także upatrywać w nich szansę rozwoju;
- niski poziom wysiłku fizycznego – uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zazwyczaj szybko się męczą, mogą mieć trudności z koncentracją uwagi; nauczyciel powinien zadbać na etapie projektowania o wykluczenie takich

elementów, które mogą uczniowi dodatkowo utrudniać uczenie się (drobny druk kart pracy, miejsce zbyt odległe od tablicy, przerwy między ćwiczeniami);

- dostępność przestrzenna – pierwotnie zasada ta odnosiła się głównie do osób z trudnościami motorycznymi, które potrzebują więcej przestrzeni, np. w związku z poruszaniem się na wózku; obecnie w zakresie aranżacji sal zwraca się uwagę na odejście od tzw. „ukrzestowienia”, na tworzenie przestrzeni do pracy zespołowej, na wykorzystywanie różnych miejsc w szkole do uczenia się (Domagała-Zyśk 2018a).

Stosowanie w praktyce wyżej wymienionych zasad wymaga współpracy ucznia, nauczyciela, rodziców ucznia, wychowawcy klasy, specjalistów zatrudnionych w szkole i dyrekcji. Dostosowanie warunków do potrzeb konkretnego ucznia będzie wymagało sekwencji działań, tj.:

- zgłoszenia potrzeby przez rodziców ucznia np. modyfikacji zakresu wymaganego materiału;
- otrzymania opinii i rekomendacji specjalistów w kwestii potrzeb i możliwości uczniów ze SPE;
- oceny praktyczności konkretnego rozwiązania po uwzględnieniu nakładu pracy i możliwości pracy w danej grupie;
- dostosowaniu modyfikacji do obowiązujących zasad bezpieczeństwa i higieny pracy dla całej grupy.

Należy zaznaczyć, że dostosowanie warunków do potrzeb konkretnego ucznia nie może wiązać się ze znacznym obniżeniem standardów edukacyjnych w zakresie realizowanej podstawy programowej. Ponadto pracę na zajęciach należy zorganizować w ten sposób, aby wszelkie modyfikacje i dostosowania nie naruszały dobra pozostałych uczniów oraz nie spowalniały tempa pracy na zajęciach lekcyjnych (Domagała-Zyśk 2018b: 274–277).

ROZDZIAŁ III

Organizacja procesu dydaktycznego

3.1. Zasady pracy na lekcji języka niemieckiego

Organizując pracę na lekcji języka niemieckiego w szkole branżowej, należy mieć na uwadze pewne specyficzne uwarunkowania. Jedną z zasad realizacji podstawy programowej jest zapewnienie przez szkołę zajęć z języka obcego nowożytnego, którego uczeń uczył się w szkole podstawowej (w przypadku szkoły branżowej I stopnia) oraz w branżowej szkole I stopnia (w przypadku szkoły branżowej II stopnia). Zmiana języka nauczanego jako pierwszy w szkole podstawowej na inny język obcy nowożytny nauczany w branżowej szkole I stopnia jest dopuszczalna:

- w przypadku oddziałów wielozawodowych, w których zapewnienie wszystkim uczniom kontynuacji kształcenia w zakresie języka obcego nowożytnego nauczanego jako pierwszy w szkole podstawowej może okazać się niemożliwe;
- jeżeli konieczność kontynuacji nauczania danego języka obcego nowożytnego jako pierwszego wiązałaby się z ograniczeniem możliwości wyboru szkoły ponadpodstawowej.

Decydując się w branżowej szkole I stopnia na zmianę języka obcego nowożytnego względem języka nauczanego w szkole podstawowej jako pierwszego, należy mieć świadomość, że wyłącznie podstawa programowa w wariantcie III.BS2.1 zapewnia przygotowanie ucznia do przystąpienia do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym.

Ogólne warunki i zasady nauczania języka niemieckiego w szkołach branżowych przedstawione zostały w podstawie programowej kształcenia ogólnego odpowiednio dla szkoły branżowej I i II stopnia. Najistotniejsze zasady przedstawione są poniżej.

1. Używanie języka obcego nie tylko jako treści swoistej dla przedmiotu nauczania, ale również jako języka komunikacji podczas zajęć w różnych rodzajach interakcji – zarówno w relacji nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń. Osiągnięcie tego celu wymaga dużego wysiłku i zależy może od celów nauczania języka obcego, np. w przypadku podstawy programowej w wariantcie III.BS2.0 istotniejsze może być dla ucznia skuteczne opanowanie podstawowych struktur leksykalno-gramatycznych niż w przypadku podstawy programowej realizowanej w wariantcie III.BS2.1, czyli w przypadku ucznia kontynuującego naukę języka nauczanego w branżowej szkole I stopnia, który wcześniej był nauczany jako pierwszy w szkole podstawowej. Zasada odnosi się do postulatu, aby komunikat przekazywany przez ucznia był zrozumiały – dla danego ucznia realizującego dany wariant podstawy programowej i w danym kontekście. Istotne jest, aby w miarę możliwości w komunikacji językowej odwoływać się do wcześniejszych doświadczeń językowych uczniów i wykorzystywać ją do tworzenia porównań, np. leksykalnych i gramatycznych. Od stopnia zaawansowania będzie zależało, czy nauczyciel objaśni znaczenie słowa opisową definicją, czy poda znany uczniom synonim lub antonim, spróbuje znaczenie pokazać mimicznie lub pantomimicznie, posłuży się rysunkiem, schematem albo obrazkiem (Przybyszewski 2015: 58–61). Stopień zaawansowania językowego wymusza także stosowanie innych technik i strategii objaśniania nowego słownictwa. W przypadku uczniów rozpoczynających naukę języka obcego lub uczniów

o niższym poziomie zaawansowania językowego w tym zakresie semantyzacja odbywać się będzie częściej w sposób dedukcyjny (nauczyciel będzie częściej objaśniał nowe wyrażenia i zwroty lub też uczniowie skorzystają z gotowych objaśnień w podręczniku, w słowniczku do tekstu, w słowniku online itd.); w przypadku grup zaawansowanych językowo nauczyciel wykorzysta częściej sposób indukcyjny, dostarczając tylko inspiracji, sugestii, przykładów lub wskazując rozwiązanie w podręczniku czy w materiałach uzupełniających, natomiast uczniowie poprzez analizę przykładów będą próbować samodzielnie odkryć znaczenia nowych wyrażeń i zwrotów (Karpeta-Peć i Peć 2015: 51).

2. Tworzenie i wykorzystywanie zadań językowych, które będą stanowiły ilustrację przydatności języka obcego do realizacji własnych celów komunikacyjnych, w szczególności związanych z zawodem.
3. Stwarzanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających poznawaniu i rozwijaniu przez uczniów własnych zainteresowań oraz pasji.

Realizacji drugiej i trzeciej zasady może służyć wykorzystywanie przez nauczyciela na lekcji języka obcego metody uczenia z użyciem stacji uczenia się (Karpeta-Peć 2008: 30–41). Metoda ta może dotyczyć uczących się niezależnie od poziomu zaawansowania językowego i typu szkoły (została szerzej opisana w programach nauczania języka niemieckiego). W uzupełnieniu należy dodać, iż obok rozwijania kompetencji językowych stacje uczenia się pozwalają także na kształcenie kompetencji międzykulturowej. Ponadto dodanie do każdej stacji objaśnienia do zadania, klucza odpowiedzi, stanowi także zachętę dla uczniów do samooceny pracy własnej i wskazuje na możliwości stosowania różnych technik służących uczeniu się. W ten sposób realizuje się kolejne zasady pracy na lekcji, czyli:

4. Zachęcanie uczniów do samooceny własnej pracy i stosowania różnych technik służących uczeniu się.
5. Przeprowadzanie „na bieżąco” nieformalnej i formalnej diagnozy oraz systematyczne przekazywanie uczniowi i jego rodzicom (opiekunom prawnym) – w sposób zrozumiały i czytelny dla odbiorcy – informacji zwrotnej na temat poziomu osiągnięć/postępów ucznia w zakresie poszczególnych umiejętności językowych.

Rekomendowanym sposobem realizacji powyższych zasad jest także praca na zajęciach metodą projektową. Wdrożenie uczniów do pracy tą metodą nie tylko umożliwi rozwój kompetencji językowych, ale przyczyni się także do kształtowania wielu innych kompetencji: uczenia się, przedsiębiorczości, kreatywności, technologii informacyjno-komunikacyjnych itd. Projekt jest metodą pracy, która doskonale sprawdza się w nauczaniu stacjonarnym, ma w sobie też duży potencjał w edukacji zdalnej. W jednym i drugim przypadku ważne jest poznanie zasad realizacji projektu, którymi są:

- podział na grupy (w przypadku kształcenia zdalnego należy podzielić grupę klasową na mniejsze zespoły, liczące 4–5 osób);
- określenie celów i kryteriów sukcesu (cele należy przez cały czas trwania projektu przypominać uczniom, kryteria sukcesu mogą odnosić się do konkretnych rezultatów, np. przygotowanie komiksu, gry, zabranie głosu w dyskusji);
- określenie tematu projektu (wybór dokonany przez uczniów);

- określenie potrzebnych materiałów i rodzajów zadań, czasu na wykonanie pracy, powtórzenie niezbędnego do pracy słownictwa;
- zbieranie i selekcja materiałów przy założeniu wykorzystywania możliwie jak największej ilości autentycznych materiałów źródłowych (zdjęć, filmów, nagrań audio, tekstów itd.);
- przydział zadań (przy założeniu, że uczniowie podejmują się wykonania określonych zadań);
- praktyczna realizacja projektu;
- prezentacja (np. w czasie wideokonferencji);
- samoocena i ocena przez nauczyciela i innych uczniów (należy przede wszystkim ocenić zaangażowanie, wkład pracy każdego członka grupy w ostateczny efekt pracy).

Zastosowanie tej metody może być bardzo szerokie. Tematyka projektu związana będzie najczęściej z profilem danej klasy. Przykładowe projekty mogą być związane z:

- aktualnymi wydarzeniami w krajach niemieckojęzycznych, np. Międzynarodowy Festiwal Filmowy Berlinale, Międzynarodowe Targi Turystyki i Wypoczynku w Monachium;
- wiedzą specjalistyczną zawodową, np. „Historia samochodu na przykładzie koncernów niemieckich”, „Centra logistyczne w Niemczech”;
- podnoszeniem kompetencji zawodowych uczniów, np. „Modne fryzury wśród nastolatków w Niemczech”, „Aktywne formy poszukiwania pracy w Niemczech”;
- informacjami kulturoznawczymi krajów niemieckojęzycznych, np. „Berlin po zjednoczeniu Niemiec”, „Życie nastolatka w Niemczech”.

Kolejną zaletą tej metody jest możliwość wykorzystania zadań w przyszłości, także poza salą lekcyjną (np. podczas dni otwartych szkoły, wizyty szkoły partnerskiej itd.).

Metoda projektu stanowi dobrą sposobność do wdrożenia kolejnych zasad pracy na lekcji, czyli: wykorzystywania autentycznych materiałów źródłowych – najczęściej są to: piosenki, filmy i seriale, reklamy, wywiady, etykiety produktów, a także mapy, instrukcje itd. W kształceniu zdalnym dodatkowo można wykorzystać: animacje, podcasty, infografiki, aplikacje internetowe, media społecznościowe. W tym zakresie wpisują się one w ostatnią zasadę pracy na lekcji niemieckiego, którą jest wykorzystanie zajęć z języka obcego do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym.

3.2. Organizacja procesu dydaktycznego uwzględniająca zróżnicowane sytuacje dydaktyczne i potrzeby uczniów

Model kształcenia zindywidualizowanego wychodzi naprzeciw potrzebom szkół w zakresie pracy w klasie zróżnicowanej pod względem potrzeb edukacyjnych. Pierwszym założeniem tego modelu jest możliwie jak najwcześniejsza interwencja (Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb Edukacji Włączającej 2014: 6–7; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2020: 2–12.). Każdy uczeń posiada prawo do otrzymania potrzebnego wsparcia najszybciej, jak to możliwe, i zawsze, kiedy jest ono mu niezbędne. Ten postulat dotyczyć będzie także problematyki odbiurokratyzowania procesu kształcenia zindywidualizowanego na rzecz faktycznej pomocy uczniom.

Spełnienie tego założenia będzie możliwe wtedy, kiedy w szkole wypracowane zostaną właściwe strategie komunikacji między wszystkimi stronami zaangażowanymi w ten proces. Istotne w tym kontekście jest zapewnienie szkole wysoko wykwalifikowanych specjalistów, którzy elastycznie będą reagować na potrzeby uczniów i będą w stanie udzielić wielospecjalistycznej pomocy. Przy założeniu, że edukacja włączająca przynosi korzyść wszystkim stronom, pojedyncza szkoła czy konkretny nauczyciel powinni dążyć do likwidowania barier w procesie uczenia się, wynikających nie tylko z niepełnosprawności uczniów, ale także z ich specyficznych potrzeb społecznych, językowych itp.

Ze względu na specyficzne potrzeby edukacyjne należy pamiętać, że wsparcie dotyczy zarówno klasy, jak i całego środowiska szkolnego, które powinno opierać się na wiarygodności danych dotyczących ucznia z jego konkretnymi potrzebami. W procesie uczenia się uczniów należy stosować różne formy oceniania (kształtującego i sumującego), które wynikają z kolei ze zdefiniowania specyficznych dla każdego ucznia celów wsparcia i interwencji pedagogicznej. Jeśli celem tego wsparcia jest rozwijanie potencjału ucznia, tworzenie warunków do pełnego i aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz środowiska społecznego, to należy także zastanowić się nad katalogiem możliwej interwencji w tym zakresie. Katalog ten tworzy bardzo szerokie spektrum wsparcia (od objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną po indywidualizację kształcenia i wsparcie bezpośrednie) ze względu na różne sytuacje szkolne związane z niepełnosprawnością ucznia, chorobą przewlekłą, powrotem z zagranicy, sytuacją kryzysową itd. Kształcenie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w formie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oznacza udzielanie im pomocy w trakcie bieżącej pracy, zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a w przypadku nauki języka niemieckiego są to najczęściej zajęcia: rozwijające uzdolnienia, rozwijające umiejętności uczenia się, dydaktyczno-wyrównawcze, a także porady, konsultacje i warsztaty.

Aktualnym wyzwaniem dla nauczyciela staje się włączenie różnych grup uczniów w kształcenie zdalne, które w swych założeniach różni się od warunków nauczania stacjonarnego. Spośród istotnych różnic obu form nauczania należy zwrócić uwagę na to, iż w przypadku nauczania zdalnego znacznie spada kontrola nauczyciela nad postępami uczniów. Kolejny problem edukacji zdalnej dotyczy pracy we własnym rytmie. W warunkach stacjonarnych nauczyciel jest w stanie, wyznaczając pewne ramy czasowe, wspierać ucznia w realizacji zadań; inaczej jest w przypadku nauczania online, gdyż wiele składowych pozostaje poza bezpośrednią kontrolą nauczyciela. Kolejna trudność wynika z małej możliwości stosowania zasad polisensoryzmu, co spowodowane jest trudnościami w wykorzystywaniu metod interaktywnych, zakładających bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniem. Wprawdzie technologie informacyjno-komunikacyjne dają wiele możliwości, odbierają jednak bezpośredniość i natychmiastowość nauczyciela, które często są dla uczniów źródłem poczucia bezpieczeństwa. Należy także zwrócić uwagę na to, że wprawdzie w obu formach nauczania nauczyciel może stawiać przed uczniem zadania wysoce zindywidualizowane, jednak trudnością w przypadku nauczania zdalnego może być ocena możliwości ucznia, które wyznaczają granice jego percepcji, zdolności do nauki itd. (Czechowska, Majkowska i Potrac 2020: 2).

Proponowane w programie podejście do pracy z klasą zróżnicowaną pod względem potrzeb edukacyjnych sprowadza się do różnicowania podczas zajęć następujących

elementów lekcji: treści, procesu i produktu. W przypadku treści, czyli sposobu, w jaki uczeń ma uzyskać wymagane informacje i nabyć określone umiejętności, rekomenduje się: czytanie na różnym poziomie trudności, sporządzanie list z trudnymi wyrazami lub pisownią – stosownie do wiedzy poszczególnych uczniów (szczególnie przydatne na poziomie podstawowym), przedstawianie treści za pomocą technik audiowizualnych, prowadzenie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów mających problemy z przyswojeniem wiedzy i umiejętności lub dla uczniów zdolniejszych w celu poszerzenia ich wiedzy i umiejętności itd.

Rekomenduje się, aby w przypadku nauczania zdalnego (tamże: 3) rozpocząć od podstawowego materiału, którego celem będzie utrwalenie wiedzy uczniów wymagających dodatkowego wsparcia. Należy pamiętać o przygotowaniu materiałów dodatkowych dla chętnych uczniów. W zakresie procesu, czyli zadań, które wykonuje uczeń, należy stosować zadania o zróżnicowanym poziomie trudności, dzięki którym wszyscy zdobywają tę samą wiedzę lub umiejętności, ale wykonują polecenia o różnym stopniu trudności i złożoności. W razie potrzeby należy zachęcać uczniów do pogłębiania wiedzy na interesujące ich tematy związane z lekcją poprzez:

- tworzenie kółek zainteresowań;
- opracowywanie indywidualnych ćwiczeń dostosowanych do potrzeb poszczególnych uczniów, realizowanych w ramach specjalnie wydzielonego czasu lub jeśli uczeń wcześniej wykona wspólne zadanie;
- stosowanie pomocy dydaktycznych z uczniami, którzy tego potrzebują;
- różnicowanie czasu na wykonanie zadania, aby pomóc uczniom mającym problemy z jego wykonaniem i zachęcić zdolniejszych uczniów do dogłębniejszej analizy tematu itd.

Mając na uwadze warunki kształcenia zdalnego, warto szczególną uwagę poświęcić uczniom, którzy wymagają stałego wsparcia, monitorowania i wspomagania w procesie uczenia się – będą wymagać od nauczyciela przygotowania krótkich tutoriali czy nagrań wideo lekcji. Należy pamiętać, że w przypadku nauczania zdalnego nauczyciel w większym stopniu polega na samodzielności uczniów. Z tego powodu warto zadbać o różnorodność zadań i włączyć samych uczniów w proces decyzyjności (tamże: 3). Ostatni z elementów lekcji – produkt – związany jest z powtarzaniem, stosowaniem i poszerzaniem wiedzy oraz umiejętności zdobytych podczas lekcji. W tym zakresie rekomenduje się np.:

- prezentowanie zdobytej wiedzy z wykorzystaniem różnych możliwości;
- umożliwianie pracy indywidualnej lub w grupach;
- zachęcanie uczniów do wymyślania własnych zadań, pod warunkiem, że obejmują wymagane elementy.

W przypadku nauczania zdalnego istotne będzie tworzenie atmosfery wsparcia dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, przydatne w tym procesie jest dostosowanie form prezentacji zdobytej wiedzy do określonych potrzeb uczniów.

3.3. Warunki i sposoby realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego

Planowanie można określić jako przewidywanie warunków działania w określonych granicach czasowych (począwszy od programów nauczania poprzez rozkłady materiału czy plany wynikowe aż po scenariusze lekcji). Refleksja nad tym procesem może odbywać się także w różnych formach, np. pisemnej (poprzez stworzenie planu danej lekcji lub „przemyślenie” na krótko przed wejściem nauczyciela do klasy). Należy zauważyć, że te metody, stosowane permanentnie przez nauczycieli, wzajemnie się uzupełniają (Janowska 2015: 77). Niezależnie od przyjętej metody planowania system interaktywnych powiązań dydaktycznych nauczycieli i ucznia tworzy skomplikowaną przestrzeń dydaktyczną, którą należy rozumieć bardzo szeroko. Tworzy ją przestrzeń fizyczna (pomieszczenie klasy, otwarta przestrzeń do prowadzenia zajęć), w warunkach zdalnych nazywana przestrzenią wirtualną. Jest to też przestrzeń komunikowania się na różnych poziomach i z różnymi podmiotami, które w przestrzeń fizyczną się wpisują. Przestrzeń komunikowania pomiędzy uczniem a nauczycielem, nauczycielem a rodzicem także jest inna w przypadku nauczania stacjonarnego niż w przypadku kształcenia zdalnego.

Cele krótkoterminowe do poszczególnej jednostki lekcyjnej najczęściej zapisane są w scenariuszu lekcji. Autorzy poradnika rekomendują poddawanie ich procesowi refleksji przez uczniów, przy czym należy zauważyć, że aby refleksja była możliwa, należy cele komunikować w sposób przystępny i zrozumiały dla uczniów. Aby upewnić się, czy uczniowie rozumieją cele, można zwrócić się do nich z prośbą o przekazanie komentarza do nich bądź zainicjować rozmowę w parach na ten temat. Nic nie stoi także na przeszkodzie, aby pewne cele krótkoterminowe były ustalane z uczniami, co jest spełnieniem postulatów osiągnięcia większej autonomii ucznia. Pamiętać należy, że dawanie uczniom autonomii nie może mieć negatywnych skutków w aspektach spójności i adekwatności podejmowanych wraz z uczniami działań, szczególnie w kontekście celów długoterminowych, wyznaczonych przez podstawę programową.

Planowanie lekcji nie może ograniczać się do stosowania jednej, ulubionej przez nauczyciela metody, gdyż każda z nich pozwala na rozwijanie różnych kompetencji społecznych i językowych. Stąd też nauczyciel powinien wyposażyć swój warsztat pracy w kilka technik, które można zastosować niezależnie od omawianych treści czy poziomu zaawansowania językowego uczniów. Autorzy poradnika rekomendują przykładowo:

- chmurę słów jako powtórzenie zagadnień leksykalnych lub gramatycznych (uczniowie mogą stworzyć chmury ze słów, które oznaczane są różnymi kolorami – np. rzeczowniki oznacza się kolorem niebieskim, czasowniki kolorem zielonym itd.); technikę można wykorzystać także w warunkach kształcenia zdalnego, wykorzystując gotowe aplikacje do tworzenia chmur słów, np. Wortwolken, krótkie teksty w formie anegdoty, której części należy ułożyć w odpowiedniej kolejności;
- zestaw zabaw językowych, np. tabu, kalambury; w warunkach zdalnych można skorzystać z gotowych zabaw językowych (np. ćwiczenia dostępne na stronie goethe.de; dostęp 17.09.2022);

- przygotowanie przez uczniów list przedmiotów, które są okrągłe, przeznaczone do recyklingu itd. (Horała 2017: 12);
- ćwiczenia łańcuszkowe polegające na dopowiadaniu przez uczniów brakującego słowa/brakujących słów, np. *Mein Smartphone ist...*, *Heute möchte ich...* lub dokończeniu zdania jednym/kilkoma słowami, np. *Ich bin glücklich, wenn ich...*, *Gestern war Sonntag und ich...*

Innowacyjne myślenie uczniów oraz uruchamianie procesów uczenia się związane są z gospodarowaniem przez nauczyciela przestrzenią fizyczną, w szczególności jej aranżacją. Aranżacja przestrzeni edukacyjnej ma bezpośredni wpływ na przebieg zajęć, a sposób zorganizowania przestrzeni w klasie jest także odzwierciedleniem relacji nauczyciela z uczniami. Jednocześnie należy podkreślić, że aranżacja przestrzeni edukacyjnej rzutuje na wzajemne relacje pomiędzy uczniami a nauczycielem. Z tego względu rekomenduje się różne ustawienia stołów w sali lekcyjnej, w zależności od rodzaju zadań, które uczniowie wykonują podczas lekcji. Na proces uczenia się wpływ może mieć także przestrzeń, która umożliwi uczniom ruch oraz pracę na stojąco, w zależności od ich potrzeb. Te założenia prowadzą także do wniosku, że w pełni wyposażona pracownia językowa nie jest warunkiem koniecznym do prowadzenia atrakcyjnych i efektywnych zajęć językowych, gdyż o tym, czy zajęcia wykorzystujące nowe technologie są atrakcyjne i skuteczne decyduje rodzaj zadania, a nie typ czy parametry sprzętu (Gębka-Suska 2017: 6–7). Efektywna (sprzyjająca uczeniu się) przestrzeń edukacyjna to taka, która (Leszko, Czachowska i Pacewicz 2019: 19–23; zob. też dostępny na stronie Goethe-Institut [Poradnik aranżacji sal lekcyjnych do nauki języka niemieckiego](#); PDF, 10,5 MB, dostęp 17.09.2022).

- jest funkcjonalna i elastyczna, co oznacza, że łączy się w niej przestrzenie, które służą nauce, rekreacji i komunikacji; pojawiają się w niej elementy mobilne, które ułatwiają szybką i prostą zmianę przestrzeni (np. modułowe stoliki, siedziska itd.); salę lekcyjną projektuje się z uwzględnieniem potrzeby jej personalizacji, każdorazowej możliwości współdecydowania o niej, sala lekcyjna staje się także nieformalnym miejscem pracy (poprzez tworzenie różnych miejsc do nauki w zależności od potrzeb uczniów, np. kącików spokojnej nauki, miejsc na przedstawienie prac uczniów, miejsc siedzących na podłodze, sofie, dywanie itd.);
- dla osiągnięcia komfortu i efektywnej współpracy ma możliwość zmienności funkcji – raz może być przygotowanym placem treningowym (w tym przypadku rekomendować można rozstawienie stolików blisko ścian, aby uzyskać dużą, wolną przestrzeń w środku sali lekcyjnej), innym razem staje się natomiast centrum dialogu z układem ławek w postaci koła czy tak zwanej „wyspy”;
- jest lokalna, co oznacza, że przestrzeń okolicy szkoły jest elementem jej życia (dzięki temu uczniowie mogą zaopiekować się lokalnym ogrodem społecznościowym, mają możliwość pomocy lokalnemu przedsiębiorcy itd.); jest miejscem aktywności lokalnej, które zaprasza do spędzenia w niej czasu;
- jest otwarta, czyli wykorzystuje w możliwie największym stopniu światło dzienne; posiada przestrzenne przestrzenie rekreacji z różnymi strefami i funkcjami; jest otwarta na zieleń lub na zewnętrzne przestrzenie rekreacji; tworzy przyjazne środowisko dla rodziców dzięki np. strefie oczekiwania, pokojowi dla rodziców;

- sprzyja uczeniu się i relacjom, co oznacza, że elementy architektury lub informacji wizualnej (tablice, piktogramy) mają funkcję edukacyjną; przestrzeń edukacyjna nie ogranicza się do sal lekcyjnych, ale wychodzi na korytarze (np. kącik czytelniczy i kącik gier) czy do strefy rekreacji, relaksu, komunikacji; układ przestrzenny sprzyja nawiązywaniu relacji i uczeniu się w zespołach i grupach, np. okrągłe blaty stolików, mobilne meble, przytulne kąciki do rozmów;
- jest ekologiczna, co oznacza rozwiązania w szkole promujące recykling, segregację śmieci, kompostowanie oraz maksymalne wykorzystanie światła dziennego, by zmniejszyć zużycie energii;
- posiada przyjazną estetykę, co oznacza dobieranie kolorów i materiałów o stonowanych barwach, ale z akcentami kolorystycznymi pobudzającymi aktywność; stosuje się głównie jasne barwy – kolory intensywne i ciemne sprawdzają się przy podkreśleniu detali architektonicznych lub w strefach aktywnych; stosuje się jak najprostsze, oszczędne i naturalne elementy wykończenia.

Autorzy poradnika rekomendują także tworzenie w sali lekcyjnej nieformalnych miejsc pracy. Dobrze wpiszą się w salę lekcyjną meble zrobione z palet, poduszki ułożone na kocu, pufy bądź kanapy. W takich nieformalnych miejscach uczniowie chętniej i odważniej rozmawiają w języku obcym, a sytuacje kreowane przez nauczyciela bardziej przypominają autentyczną komunikację (Ostaszewska 2016: 98). Powinno się w sali lekcyjnej wygospodarować dużo miejsca na prezentację wytworów uczniów. Dużą wartość dydaktyczną będą miały plakaty edukacyjne własnoręcznie wykonywane przez uczniów (tamże). Stają się w takiej klasie ważnymi pomocami dydaktycznymi. W ten sposób odpowiedzialność za przygotowanie pomocy nie będzie spoczywać wyłącznie na nauczycielu.

Zasady organizowania lekcji w przypadku kształcenia stacjonarnego różnią się od tych, które związane są z kształceniem zdalnym. Nauczanie zdalne może mieć różną formę, musi jednak uwzględniać możliwości (psychofizyczne i techniczne) wszystkich uczestników tego procesu, czyli nauczycieli, uczniów oraz rodziców. W przypadku tego rodzaju edukacji najistotniejszą potrzebą uczniów będzie zachowanie, podtrzymywanie oraz doskonalenie relacji międzyludzkich, które manifestują się z kolei na płaszczyźnie edukacyjnej.

W przypadku edukacji zdalnej trudniej jest zadbać o te relacje, gdyż ryzyko ich utraty w przypadku kształcenia zdalnego jest dużo wyższe niż w przypadku edukacji opartej na kształceniu stacjonarnym. Do najczęściej wykorzystywanych narzędzi, które ułatwią budowanie i podtrzymywanie relacji należą Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, WebEx i Skype. Ważne w kontekście budowania relacji jest stosowanie kilku zasad. Pierwszą jest prowadzenie wideokonferencji z wykorzystaniem kamery. Taka formuła pomaga nauczycielowi w prowadzeniu zajęć, gdyż widzi reakcje uczniów, może zauważyć, że uczeń zgubił wątek; dla ucznia jest to z kolei sposób na utrzymanie uwagi oraz bardziej aktywne zaangażowanie w lekcję. Organizując lekcje zdalne, należy pamiętać o podstawowych zasadach bezpieczeństwa. Można poprosić uczniów, aby wchodząc na wirtualne spotkanie, byli podpisani własnymi imionami i nazwiskami, a nie kodami lub przydomkami. Należy także wykorzystać opcję zablokowania uczestnikom możliwości współdzielenia ekranu i udzielać takiego dostępu tylko indywidualnie, w sytuacji gdy zaistnieje potrzeba (Uchwat-Zaród 2021: 46).

Nauczyciel w pracy zdalnej powinien wykorzystywać wiele możliwości kontaktów z uczniami, jakie dają zdalne platformy. Swoistym polem do budowania interakcji między nauczycielem a uczniami są „strumienie”, które umożliwiają uczniom publikowanie informacji do wiadomości dla całej grupy. Ewentualne wątpliwości warto wyjaśniać na forum, które jest też dobrym miejscem na pozostawienie komentarzy, dodanie uwagi oraz zadanie pytania. Rekomenduje się także różnorodne możliwości zwiększenia indywidualizacji kształcenia, jakie dają prywatne komentarze do zadań, indywidualna ocena pracy, proponowanie zadań do wyboru itd. Okazją do komunikacji dla uczniów i wspólnego szukania rozwiązań będzie także stosowanie przez nauczyciela metody projektów (początkowo w postaci mniejszych zadań, później bardziej złożonych) (Deczewska 2020: 17–18).

W kształceniu zdalnym należy stwarzać młodym ludziom warunki do tego, by mogli w maksymalnym stopniu osiągać założone cele. Uczniowie będą gotowi do nauki dopiero wtedy, gdy nauczyciel stworzy im możliwość uczestnictwa w sieci pozytywnych relacji, w której będą się czuli relatywnie bezpiecznie. Nauczyciel nie może ulegać pokusie atrakcyjności narzędzi służących pracy zdalnej bez pogłębionej świadomości celów, które chce osiągnąć (Pyżalski 2020: 25–26).

Mając na uwadze powyższe zasady, nauczyciel powinien w inny sposób niż w przypadku kształcenia stacjonarnego zaplanować realizację podstawy programowej. Jeśli kształcenie zdalne opiera się na podręcznikach, z których uczniowie korzystają również podczas kształcenia stacjonarnego, aktywność ucznia zapewne nie będzie zbyt duża. Można podczas zajęć lekcyjnych skorzystać ze zdigitalizowanych materiałów dydaktycznych (przykładowe materiały: dw.com/nauka-niemieckiego, goethe.de, deutsch-lernen.zum.de; dostęp 17.09.2022), co znacznie odciąża nauczyciela i zwalnia z konieczności ich samodzielnego przygotowywania. Wśród wielu materiałów dostępnych online nauczyciel może wybrać te, które odpowiadają potrzebom rozwojowym uczniów, ich zainteresowaniom czy poziomom zaawansowania językowego (wykaz aktualnych materiałów można znaleźć na platformie Ministerstwa Edukacji i Nauki – [Zintegrowana Platforma Edukacyjna](#); dostęp 17.09.2022). Wiele przykładów aktywności i metod pracy w warunkach zdalnych znaleźć można w projekcie Goethe-Institut w Warszawie pt. *Pakiet metod online* na stronie goethe.de (dostęp 17.09.2022) np. „Co nowego (aktywność w celu wspierania interakcji poprzez gesty i rytuały), 50% prawdy – 50% fałszu (aktywność w celu rozwijania sprawności mówienia)”.

Dobrym sposobem przygotowania materiałów do udostępnienia na platformie edukacyjnej jest nagranie własnego krótkiego filmu instruktażowego (screencastu) w celu prezentacji tego, co odbywa się na ekranie komputera. Taka technika będzie przydatna, gdy nauczyciel będzie chciał wytłumaczyć użycie jakiejś struktury gramatycznej albo coś objaśnić (np. zasady oceniania). W celu tworzenia własnych filmów można skorzystać z narzędzia Screencast-O-Matic czy aplikacji Loom. Po nagraniu screencastu można uczniom podać wygenerowany link do nagrania. W edukacji zdalnej możliwości współpracy są ograniczone ze względu na brak bezpośrednich kontaktów między uczniami. Szczególnie istotne jest stworzenie warunków wspólnego działania, które dają szansę na podtrzymywanie relacji rówieśniczych. Do rekomendowanych narzędzi internetowych należą te od Google (umożliwiają np. współtworzenie prezentacji czy edycję dokumentów). Rekomenduje

się także wykorzystanie wirtualnych tablic, np. Padlet, Wakelet, będących obszarem roboczym do współpracy uczniów i gromadzenia zbiorów (Uchwat-Zaród 2021: 46–48).

Zgodnie z zasadami konstruktywizmu oraz nową rolą nauczyciela zaprezentowanymi w programach nauczania, kształcenie zdalne można zorganizować na wiele sposobów (np. metoda Webquest, metoda kształcenia wyprzedzającego, metoda kształcenia konstruktywicznego itd.). Szczególnie cenną strategią dla uczniów na trzecim etapie edukacyjnym jest metoda kształcenia wyprzedzającego, która składa się z czterech etapów (Koludo 2020: 46–48; Dylak 2013: 93 i nast.):

1. Etap aktywacji polega na wyborze zagadnień, które uczniowie będą mogli przygotować przed lekcją. Uczniowie aktywują swoją wiedzę uprzednią i formułują pytania, na które chcą znaleźć odpowiedź. Nauczyciel na tym etapie pracy pełni rolę wspierającą: mobilizuje uczniów do krytycznego i kreatywnego myślenia o danym zagadnieniu; inspiruje i motywuje uczniów do indywidualnych poszukiwań w różnych materiałach źródłowych, zbierania opinii innych osób itd. Nauczyciel może na tym etapie wykorzystać webinarium – w dyskusji z uczniami nad dokonaniem przez nich wyboru zagadnień do wstępnego samodzielnego przygotowania. Efektem pracy jest lista tematów opublikowana w bibliotece zasobów; uczniowie efekty swojej pracy mogą zapisać w elektronicznym portfolio.
2. Etap przetwarzania polega na samodzielnym przetworzeniu przez ucznia informacji z tematyki wcześniej uzgodnionej z nauczycielem, z wykorzystaniem udostępnionych w bibliotece zasobów źródeł informacji. Na tym etapie uczniowie konsultują się między sobą. Możliwe jest także wprowadzenie na tym etapie pracy komunikacji z nauczycielem. Uczniowie ponownie gromadzą efekty swoich prac we własnych indywidualnych przestrzeniach (folderach, notesach, e-portoflio) lub w przestrzeni pracy grupowej. Nauczyciel jest w tym momencie tutorem – wspiera uczniów w ich pracy nad weryfikacją i uporządkowaniem przygotowanych materiałów, a tym samym nad usystematyzowaniem ich wiedzy. Bardzo dobrym narzędziem do rozmów na temat efektów prac uczniowskich jest forum dyskusyjne.
3. Etap systematyzacji wiedzy uczniów odbywa się w trakcie lekcji. W przypadku konieczności przeprowadzenia zajęć w formie zdalnej dobrym narzędziem do przeprowadzenia lekcji jest webinarium, podczas którego nauczyciel wysłuchuje wniosków poszczególnych uczniów, podsumowuje je i systematyzuje. Należy zadbać o odpowiedni przekaz treści, wyświetlając film, prezentację lub zawartość przygotowanego wcześniej zasobu. W wyniku tak przeprowadzonego procesu kształcenia zagadnienia będące tematyką zajęć powinny stać się dla ucznia zrozumiałe, a wiedza na ich temat utrwalona. Na zakończenie etapu warto umieścić na platformie test, aby sprawdzić, czego uczniowie nie wiedzą, czego nie zrozumieli podczas przetwarzania i w czym są szczególnie dobrzy.
4. Ocena i ewaluacja – uczniowie wcielają się w rolę sędziów: mają możliwość weryfikacji własnych działań w procesie dydaktycznym, oceny swoich osiągnięć, ale również mogą zasugerować zmianę metody nauki, zweryfikować własny styl pracy, określić czynniki wspierające i motywujące ich do uczenia się. W procesie ewaluacji uczniowie mogą np. stwierdzić, że nie mieli wielu okazji do samodzielności, że zadania nie były dla nich inspirujące, nie dostrzegli pola dla własnej kreatywności, co powinno być inspiracją dla nauczyciela do ponownego przemyślenia własnych działań w tej metodzie.

Komunikacja na linii nauczyciel-uczeń, niezależnie od typu kształcenia (stacjonarne, zdalne). opiera się na podobnych założeniach. Różnice w obu typach kształcenia (zob. tekst dostępny na stronie [The Human Rights Education Handbook](#); dostęp 17.09.2022) dotyczą następujących kwestii:

- Zdolność do słuchania – w nauczaniu zdalnym nauczyciel powinien często odwoływać się do komentarzy uczestników, podsumowując je w swoich wypowiedziach.
- Kooperacja – w nauczaniu stacjonarnym nauczyciel będzie odczuwał pokusę wzięcia na siebie głównej roli w sytuacji, gdy praca grupowa może przynieść nieefektywne bądź frustrujące wyniki – w sytuacji kształcenia zdalnego oczekuje się od nauczyciela większej gotowości do współpracy i współdzielenia się wiedzą.
- Czasami nauczyciel musi podjąć działania lub wyrazić opinie, które są niewygodne dla grupy. W sytuacji kształcenia zdalnego nauczyciel musi wykazać się szczególnym taktem i wyczuciem w kontaktach emocjonalnych z uczniami ze względu na niemożność bezpośredniego kontaktu z nimi. W nauczaniu zdalnym nauczyciel powinien posiadać umiejętność wyczucia czasu: musi wiedzieć, kiedy dyskusję zakończyć, kiedy zmienić temat lub zwrócić uwagę, że uczeń znacząco odbiega od głównego nurtu wypowiedzi, i jasno te zachowania komunikować.

Istotne w kształceniu zdalnym jest – w kontekście efektywnej komunikacji z uczniami – prezentowane w czasie zajęć podejście nauczyciela. Do minimum zaleca się ograniczenie w tym zakresie podejścia siłowego, apodyktycznego lub mentorskiego na rzecz pewności siebie. Nauczyciel powinien posługiwać się pozytywnymi komentarzami w stosunku do ucznia, np. „damy radę”, „jestem z wami”, „to dla mnie ważne”, za którymi powinny kryć się takie emocje, jak radość, uśmiech, empatia, humor. Takie podejście oznacza towarzyszenie i elastyczność nauczyciela. W sytuacji trudności natury technicznej bądź niskiej sprawności uczniów w korzystaniu z narzędzi proponowanych przez nauczyciela (łatwo bowiem o mylne założenie, że skoro młodzi ludzie są biegli w używaniu nowoczesnych technologii, bez trudu poradzą sobie z poprawnym wysłaniem zadania domowego bądź rozwiązaniem ćwiczenia na nowej platformie) kluczowa staje się jasna komunikacja – należy przybliżyć uczniom sposób działania każdego nowo zastosowanego narzędzia (np. w formie krótkiej prezentacji).

Komunikacja z uczniami będzie także efektywna, jeśli nauczyciel zaplanuje dodatkowe momenty w ciągu tygodnia przeznaczone rozmowy czy zwykłe spotkania. Ważne jest wykorzystywanie każdego momentu na lekcji na pozyskiwanie informacji zwrotnej od uczniów, gdyż częściej niż w wypadku nauki stacjonarnej nauczyciel powinien weryfikować wytworzone przez siebie środowisko uczenia się. Rekomenduje się w związku z tym rozmowy z uczniami o tym, co jest dla nich trudne w zaproponowanych metodach, co im się podoba, a co ich zdaniem nie sprawdza się. Można w tym celu korzystać także z ankietowania w formie elektronicznej (wykorzystując np. formularz Google czy program Mentimeter). Ponieważ nauczanie zdalne najczęściej odbywa się w przestrzeni platform pozwalających uczniowi na odsyłanie wykonanych zadań, warto zwrócić uwagę na fakt, że u niektórych uczniów może się pojawić problem z umiejętnością organizacji czasu pracy i brakiem umiejętności organizowania środowiska pracy (np. brak kalendarza). Z tego względu nauczyciel powinien jasno i precyzyjnie określić termin oddania pracy; sprawdzają się także ustawione

przypomnienia (szczególnie w wypadku prac długoterminowych). W momencie prezentowania warto zwracać szczególną uwagę na style komunikacyjne i częściej niż w nauczaniu stacjonarnym zadawać uczniom pytania kontrolne. Warto nagrać moment prezentacji dla uczniów, aby nieobecni na lekcji albo ci, którzy z jakichś powodów byli niewystarczająco skupieni, mieli szansę usłyszeć słowa i zobaczyć prezentowane treści (Klimczyk i Martynowicz 2021: 2–6).

W organizacji procesu kształcenia ważną rolę odgrywają rodzice. Współpraca z nimi powinna opierać się na zasadzie pozytywnej motywacji, gdyż warunkiem skutecznego działania nauczyciela i rodziców jest dobrowolność i chęć współdziałania z obu stron. Szczególnie istotna jest potrzeba czynnego oraz stałego zaangażowania obu stron w wykonywanie działań w ramach współpracy, w czym pomóc może zasada wielostronnego przepływu informacji; zakłada się konieczność uruchomienia różnych źródeł porozumienia między nauczycielami a rodzicami – przestrzeganie tej zasady wydaje się warunkiem koniecznym współpracy w sytuacji nauczania zdalnego. Należy zauważyć, że współpraca nauczyciela i rodziców, oparta na szacunku i zaufaniu, jest dla uczniów źródłem poczucia bezpieczeństwa i stanowi fundament odpowiedniego ich rozwoju (Borgosz i Żmijewska-Kwirąg 2017: 70). Ważne, aby obie strony rozumiały, że są dla siebie sprzymierzeńcami, co w kontekście nauczania zdalnego może się okazać szczególnie ważne.

Kluczowa dla rodziców jest e-obecność nauczyciela. Wymaga ona ustalenia form kontaktowania się (komunikacja mailowa, telefoniczna, nagrania umieszczone w dzienniku elektronicznym czy w serwisie społecznościowym). Kontakt z rodzicami należy wykorzystać w celu wyjaśnienia niektórych kwestii, np. dotyczących realizacji zadań stawianych uczniom, a jeśli jest taka potrzeba – w celu przekazania potrzebnego wsparcia w wychowaniu. Ważna jest też elastyczność nauczyciela w korzystaniu z synchronicznej bądź asynchronicznej komunikacji. Asynchroniczna obecność nauczyciela (np. w postaci przygotowywanych materiałów wideo, wyjaśnień, instrukcji) to dobre rozwiązanie dla tych rodziców, którzy korzystając z takich materiałów, mają nieograniczoną możliwość powrotu do miejsc w nagraniu, w których coś było dla nich niejasne, bez konieczności proszenia o powtórzenie. Szczególnym poziomem wrażliwości i umiarem w stawianiu wymagań nauczyciel powinien kierować się wobec rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Powinno uwzględnić się fakt, że rodzice tacy muszą radzić sobie jeszcze z typowymi trudnościami dnia codziennego (Plichta 2020: 75–76).

ROZDZIAŁ IV

Nauczane treści kształcenia

4.1. Umiejętności przedmiotowe i ponadprzedmiotowe (uniwersalne)

W nauce języka obcego podstawową zasadą kształcenia jest zasada systematyczności i utrwalania wiadomości, a treści oparte są na rosnącym stopniu trudności. Treści tematyczne powtarzają się na poszczególnych etapach edukacyjnych, ale należy je poszerzać; jeśli w pierwszej klasie wprowadzamy, realizując treści z działu zakupy, tylko nazwy sklepów i artykułów dostępnych w tych sklepach, to w kolejnej klasie, w ramach tego samego działu, rozszerzamy leksykę o zwroty przydatne podczas robienia zakupów. W podstawach programowych szkół branżowych I i II stopnia treści kształcenia oparte są na 12 (w przypadku szkoły branżowej I stopnia, wariant podstawy programowej III.BS1.0), 14 (w przypadku szkoły branżowej I stopnia, wariant podstawy programowej III.BS1.2) bądź 15 działach tematycznych (w przypadku szkoły branżowej I stopnia wariant podstawy programowej III.BS1.1 oraz we wszystkich wariantach podstawy programowej dla szkoły branżowej II stopnia, tj. III.BS2.0, III.BS2.1, III.BS2.2):

1. człowiek,
2. miejsce zamieszkania,
3. edukacja,
4. praca,
5. życie prywatne,
6. żywienie,
7. zakupy i usługi,
8. podróżowanie i turystyka,
9. kultura,
10. sport,
11. zdrowie,
12. nauka i technika (z wyłączeniem wariantu podstawy programowej III.BS1.0),
13. świat przyrody,
14. państwo i społeczeństwo (z wyłączeniem wariantów podstawy programowej III.BS1.2, III.BS1.0),
15. podstawowe (w przypadku podstawy programowej III.BS2.0, III.BS1.2) elementy wiedzy o bezpieczeństwie i higienie pracy oraz o podejmowaniu i prowadzeniu działalności gospodarczej (z wyłączeniem wariantu podstawy programowej III.BS1.0).

Wymagania szczegółowe sformułowane w języku osiągnięć zawierają treści nauczania dotyczące rozwijania kompetencji językowych oraz pozajęzykowych. Wymagania ogólne w zakresie kompetencji językowych odnoszą się do rozumienia prostych lub o umiarkowanym stopniu złożoności (w przypadku wariantu podstawy programowej III.BS2.1) wypowiedzi ustnych i prostych lub o umiarkowanym stopniu złożoności wypowiedzi pisemnych (w przypadku wariantu podstawy programowej III.BS2.1), w tym wypowiedzi dotyczących wykonywania typowych czynności zawodowych. Wymagania te określają, że uczeń przykładowo:

- reaguje na polecenia (dotyczy rozumienia tekstów słuchanych);
- określa główną myśl wypowiedzi/tekstu;
- określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi/tekstu;

- określa kontekst wypowiedzi/tekstu;
- znajduje w wypowiedzi/tekście określone informacje;
- układa informacje w określonym porządku;
- rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu;
- wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w wypowiedzi/tekście;
- odróżnia informacje o faktach od opinii;
- rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

W zakresie tworzenia prostych, spójnych i logicznych wypowiedzi ustnych i pisemnych, w tym umożliwiających komunikowanie się w środowisku pracy, uczeń przykładowo:

- opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- opisuje upodobania;
- wyraża i uzasadnia swoje opinie;
- wyraża uczucia i emocje;
- przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady);
- stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

Wymagania szczegółowe podstawy programowej określają również, w jakim zakresie powinna przebiegać interakcja ucznia z otoczeniem. Uczeń branżowej szkoły I i II stopnia przygotowujący się do tego, aby umiał odpowiednio zareagować zarówno ustnie, jak i pisemnie w sytuacjach związanych z komunikowaniem się w środowisku pracy. W realizacji treści autorzy poradnika pozostawiają nauczycielowi wiele swobody, mając na uwadze różnorodność uczniów szkół branżowych pod względem poziomu zaawansowania znajomości języka, nastawienia do języka, zdolności językowych czy potrzeb wynikających z racji nauczanego zawodu. Odnosząc się do podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, nauczyciel języka niemieckiego może dostosować dobór treści (oraz niezbędne do ich realizacji środki językowe) do zawodów w ramach jednej z 32 wymienionych w podstawie programowej branż.

Poniżej przedstawiono kilka przykładów rozszerzenia treści kształcenia zorientowanych na kształcenie branżowe (poniżej zaznaczone pochyloną czcionką):

- praca (np. zawody, w tym artystyczne i związane z nimi czynności, warunki pracy i zatrudnienia, praca dorywcza, *procedury rekrutacyjne, lokalny rynek pracy*);
- żywność (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie, *wartości odżywcze produktów, dietetyka, lokale gastronomiczne, usługi gastronomiczne*);
- zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie, reklama, korzystanie z usług, *środki płatnicze, rodzaje usług zgodne z profilem szkoły*).

Dobierając materiały dydaktyczne do lekcji poświęconej pracy, warto postarać się o takie materiały, które bezpośrednio wiążą się z zawodem wybranym przez uczniów. Rekomenduje się, aby rozszerzenia treści kształcenia realizowane były wcześniej opisaną

metodą projektu. Przykładowe tematy projektów językowych powiązanych z różnymi zawodami:

- kuchnia Niemiec;
- historia samochodu w Niemczech;
- praktyka zawodowa w Niemczech;
- rozwiązania proekologiczne w niemieckich gospodarstwach domowych.

Projekt wspomaga aktywność uczniów i ułatwia rozwijanie najważniejszych umiejętności, takich jak samodzielne poszukiwanie informacji, sprawne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami, skuteczne komunikowanie się, rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, efektywne współdziałanie w zespole oraz aktywność społeczna. Co więcej, zastosowanie tej metody wyrównuje szanse edukacyjne wszystkich uczniów, gdyż daje możliwość wykazania się aktywnością każdemu członkowi grupy projektowej oraz zaprezentowania swoich umiejętności czy zdolności, np. organizacyjnych, plastycznych itp. Warto stosować metodę projektu, ponieważ stanowi ważny element procesu dydaktycznego ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji kluczowych.

4.2. Przykłady działań wspierających kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności miękkich

Odwołując się do definicji kompetencji, należy zauważyć, że jej elementami są: wiedza, umiejętności i postawy. Wszystkie te elementy zostały opisane w podstawie programowej kształcenia w szkołach branżowych. Stają się one podstawą kształtowania kompetencji kluczowych oraz umiejętności miękkich, co stanowi jedno z zadań szkoły. W tym procesie nauczyciel staje się doradcą, trenerem i przewodnikiem ucznia. Jednocześnie zmieniają się wymagania w stosunku do ucznia, który otrzymuje autonomię w działaniu, stawia sobie cele, planuje i organizuje swoją pracę, biorąc jednocześnie odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Takiemu podejściu sprzyjać powinno stosowanie przez nauczyciela metod pracy, które pozwolą uczniom uzyskać samodzielność w myśleniu i działaniu. Autorzy poradnika rekomendują w tym zakresie stosowanie różnych metod, np. WebQest, metoda projektu, portfolio, odwrócona lekcja, stacje uczenia się. Metody te zostały opisane w programach nauczania oraz w niniejszym poradniku. Warto także, myśląc o rozwijaniu kompetencji kluczowych i umiejętności miękkich, sięgnąć po inne modele kształcenia i metody, które autorzy rekomendują szczególnie w pracy z uczniem w szkole branżowej.

Jednym z modeli, który pozwala na kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności miękkich, jest tzw. cykl Kolba, czyli model uczenia się przed doświadczeniem. David Kolb opisał w tym modelu sposób, w jaki ludzie przekształcają swoje doświadczenia w wiedzę, która z kolei wywołuje określone zmiany w ich zachowaniu czy szerzej: postawie (Kolb 2015). Poniżej zaprezentowano przykład lekcji opartej na modelu. Cyframi rzymskimi zaznaczono kolejne etapy.

Temat lekcji: W restauracji

I. Doświadczenie. Nauczyciel informuje uczniów, że zobaczą krótki film dotyczący wizyty w restauracji, podczas którego mają zwrócić uwagę na to, co już jest im znane (np. sytuacja komunikacyjna, zachowania ludzi, proces obsługi, sposób zwracania się do kelnera) i postarać się wychwycić to, co jest nowe. Wiedza posłuży uczniom do dalszego

etapu lekcji, w którym będą samodzielnie wyciągać wnioski i formułować materiał do zapamiętania.

II. Refleksja. Nauczyciel zadaje pytania:

- Co zobaczyliście w filmie? Jaka sytuacja została w nim przedstawiona?
- Co jest wam już znane? Czego nauczyliśmy się na lekcji/lekcjach wcześniejszych?
- Co mogłoby być dla was ważne (np. standardowe zwroty, sposób prowadzenia rozmowy, pytania, jakie się pojawiły w czasie zamawiania posiłku)?

Nauczyciel może zadać także inne pytania, w zależności od tego, jak potoczy się dyskusja.

III. Analiza. Nauczyciel zadaje pytania:

- Jaką czynność wykonali bohaterowie filmu przed wyjściem do restauracji? (zarezerwowanie stolika)
- Jaki *dress code* obowiązywał w tego typu restauracji?
- Czym różnią się wizyty ludzi w różnych typach restauracji? Co jest dla tych wizyt wspólne?
- Jakie pytania kelnera zanotowałeś(-aś)? (dla uczniów na poziomie zaawansowania A2/A2+)
- Jakie pytania zadał kelner? Co mówili klienci? (w przypadku przygotowanej przez nauczyciela karty pracy dla uczniów o niższym poziomie zaawansowania językowego)

Nauczyciel zbiera informacje od uczniów, zapisując pytania na tablicy lub – w przypadku kształcenia zdalnego – na tablicy wirtualnej.

IV. Ćwiczenia. Uczniowie przygotowują się do odgrywania różnych ról, wykonując ćwiczenia praktyczne (np. porządkują zwroty i tłumaczą potrzebne słownictwo, sprawdzając znaczenie nieznanych słówek i zwrotów).

V. Użycie. Uczniowie pracują w parach. Dostają przykładowe menu z różnych restauracji pobrane z internetu. Wybierają jedno i rozmawiają, jak mogłaby wyglądać wizyta w lokalu. Wspólnie przygotowują się do dialogu. Następnie odgrywają role – jedna osoba jest kelnerem, druga klientem restauracji (wprowadzanie w życie pomysłów). Można także poprosić uczniów o przygotowanie roli kucharza (uczniowie przygotowują rozmowę kucharza z kelnerem na temat zamówienia – w przypadku uczniów na poziomie zaawansowania A2/A2+ lub uczniów zdolnych).

Metodą, która pozwala na rozwijanie kompetencji kluczowych i umiejętności miękkich, jest *jigsaw* (z ang. układanka/puzzle/stoliki eksperckie) (Spaleniak-Jurkowska 2017: 1). Jej istota sprowadza się do aktywnego włączenia uczniów w proces uczenia się. Jest wykorzystywana w sytuacjach, w których uczniowie mają do przyswojenia pewną partię materiału i można ją podzielić na spójne fragmenty. Ponadto konkretne elementy można przypisać poszczególnym członkom każdej grupy. Z tych względów można tę metodę stosować na zajęciach, których celem jest przykładowo zapoznanie się uczniów z większą partią materiału bądź jej utrwalenie. Praca metodą *jigsaw* składa się z trzech etapów:

- Etap 1. Uczniowie zostają podzieleni na tzw. grupy eksperckie (liczące 3–5 osób) w taki sposób, aby każda osoba z zespołu otrzymała jedną część treści, stanowiącą

materiał do opanowania. Każdy członek grupy otrzymuje swoją część materiału do opanowania, a grupa – całość, przy czym każda z grup otrzymuje inną część lub aspekt materiału. Grupy pracują nad materiałem (omawiają, dyskutują). Każdy członek musi na tyle poznać materiał, aby następnie wytłumaczyć go innym uczniom.

- Etap 2. W każdej grupie należy odliczyć kolejno (odliczamy do tyłu, ilu członków ma najmniej liczna grupa). Uczniowie przesiadają się do nowych grup. W nowym zespole mają przekazać członkom swoją wiedzę (najważniejsze informacje, fakty, ustalenia itd.). W ten sposób każdy uczeń staje się ekspertem, ucząc innych tego, co było ustalone na pierwszym etapie. Dochodzi do porządkowania wiedzy oraz wyjaśniania pojawiających się wątpliwości.
- Etap 3. Uczniowie wracają do swoich macierzystych grup i uczą się wzajemnie od siebie. Każdy przedstawia to, czego się nauczył. Eksperci mają jednocześnie zadbać o to, aby wszyscy członkowie grupy opanowali i zrozumieli tłumaczoną przez każdego z uczniów część materiału. Do zebrania wszystkich informacji można wykorzystać metody aktywne, np. mapę pojęciową, plakat (w postaci np. gadającej ściany). Można zorganizować także quiz, w którym uczniowie tworzą kilka pytań do swojego materiału (wykorzystując np. aplikację Quizizz, przygotowują odpowiedzi na swoje pytania, w razie wątpliwości bądź niejasności udzielają dodatkowych wyjaśnień), które następnie przedstawiają innym grupom). Etap ten można zakończyć także sprawdzianem całości wiedzy, którą podczas lekcji opanowywali bądź utrwalali uczniowie.

Zaletą prezentowanej metody jest aktywne włączanie wszystkich uczniów w pracę na lekcji. Ponadto każdy uczeń odpowiada za skuteczność przekazania swojej wiedzy innym. Działanie tą metodą uczy współpracy – aby uzyskać pozytywny efekt, każdy uczeń musi skorzystać z wiedzy innego ucznia i każdy musi pomóc innym uczestnikom.

4.3. Realizacja treści kształcenia w podejściu komunikacyjnym

W podejściu komunikacyjnym zakłada się, że nauczyciel powinien posiadać umiejętność dobierania właściwych strategii, metod i technik nauczania. Ponadto powinien być w stanie przekazać uczniom wiedzę w taki sposób, aby uczniowie mogli osiągnąć określony poziom kompetencji językowej, pojmowanej jako umiejętność rozumienia tekstów oraz ich produkcji. W odniesieniu tego postulatu do zapisów podstawy programowej w zakresie nauczania języka obcego nowożytnego rozwijanie kompetencji językowej będzie odbywało się poprzez stosowanie aktywizujących metod pracy, także w warunkach kształcenia zdalnego.

Ważne będzie integrowanie sprawności językowych pod kątem realizacji celów komunikacyjnych. Aby osiągnąć ten cel, należy budować pozytywne nastawienie uczniów do nauki języka obcego oraz, na co zwracają uwagę także autorzy poradników metodycznych, tworzyć przestrzeń do współdecydowania uczniów o własnym procesie uczenia się. W podejściu komunikacyjnym istotne jest też kształtowanie wiedzy i postaw uczniów dotyczących przynależności do różnych wspólnot oraz modelowanie zachowań w stosunku do przedstawicieli innych narodowości i ich języków.

W podejściu komunikacyjnym kładzie się silny akcent na następujące elementy:

- ćwiczenia językowe powinny maksymalnie odzwierciedlać autentyczną komunikację, najczęściej są skonstruowane w oparciu o zasadę „luki informacyjnej”, a ich celem może być chęć przekazania pewnych treści i załatwienia określonych spraw;
- ćwiczenie autentycznej komunikacji językowej oznacza, że na zajęciach wykorzystuje się materiały autentyczne, gdyż taka komunikacja to także wiedza językowa w kontekście: uczniowie nie tylko poznają nowe zwroty i wyrażenia, ale również wiedzą, kiedy i w stosunku do kogo mogą ich użyć – nauczanie nie może ograniczać się tylko do materiału językowego, ale musi obejmować również elementy kultury, gdyż komunikacja i kultura są ze sobą ściśle powiązane;
- uczniowie powinni pracować w parach lub w grupach, aby mieć jak najwięcej okazji do nawiązywania komunikacji;
- kształcenie kompetencji komunikacyjnej powinno być połączone z kształceniem kompetencji interkulturowej;
- oprócz kształcenia kompetencji interkulturowej proces edukacyjny związany z nauczaniem języka obcego zajmuje się również kształceniem autonomii (Dzięcioł 2011: 1–2).

Przykładowe ćwiczenia w podejściu komunikacyjnym:

- odgrywanie ról (pracodawca –pracownik, sprzedawca –klient, steward – pasażer itd.);
- rozmowy w formie wywiadu (np. ze sławnym sportowcem);
- gry (bingo, kółko i krzyżyk, memory itd.);
- ankiety (np. wymarzony zawód, ulubione zajęcia pozalekcyjne itd.; w kształceniu zdalnym ankietę można wykorzystać jako sposób na „przełamanie lodów” lub podsumowanie lekcji; polecanym narzędziem do tworzenia ankiet i ich profesjonalnej oceny jest dostępny w internecie [Einblick](#); dostęp 17.09.2022);
- nauka przez nauczanie (uczniowie we współpracy z nauczycielem przygotowują fragment lekcji lub całą lekcję).

ROZDZIAŁ V

Monitorowanie i ocenianie postępów ucznia

5.1. System monitorowania i oceniania uczniów w zakresie języka niemieckiego w szkole branżowej

Tworzenie systemu monitorowania i oceniania postępów uczniów powinno być ściśle związane z fazami rozwojowymi młodego człowieka. Uczniowie będący w późnej fazie dorastania wymagają na początku kształcenia w szkole branżowej postawy nauczyciela wspierającego procesy poznawcze ucznia, w tym rozpoznanie indywidualnego stylu uczenia się, określenie sił i słabych stron. Tworzenie klimatu sprzyjającego uczeniu się (Filipiak i Siadak 2014: 5) sprowadza się do dostarczania uczniowi różnorodnych form oceny i diagnozowania jego postępów. Takie podejście sprzyja osiągnięciu stanu, w którym uczeń kończący naukę na tym etapie kształcenia będzie wybierał najdogodniejsze dla siebie strategie samoorganizacji oraz umiejętnie dostosowywał je do własnych potrzeb (Ledzińska i Czerniawska 2010: 225). W związku z tym celami diagnozy i monitorowania postępów uczniów są:

- określenie wpływu, jaki mają różne czynniki zewnętrzne i wewnętrzne na rozwój ucznia (na ich podstawie można określić czynniki wpływające na jego aktywność i zachowanie w szkole);
- poznanie różnych sfer rozwoju ucznia ważnych dla jego prawidłowego rozwoju oraz wpływu środowiska na jego rozwój;
- poznanie ucznia i utworzenie dla niego indywidualnego programu oddziaływań;
- zaplanowanie działań edukacyjnych, a także interwencyjnych i wspomagających, dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów (Szczepaniak 2022: 6).

Realizacja tak postawionych celów wymaga adekwatnych do nich sposobów diagnozy i monitorowania postępów. Najwłaściwszym sposobem jest obserwacja. Proces składa się z trzech etapów: postrzeganie danych, utrwalenie zebranych danych oraz ich interpretacja. Pierwszy etap wymaga od nauczyciela świadomości celu (służyć ma temu obserwacja) oraz podporządkowania temu celowi danych, które będą następnie zbierane podczas obserwacji. Zakres danych możliwych do zbierania jest bardzo szeroki. Mogą to być konkretne sytuacje związane z rozwijaniem sprawności językowych, ale nauczyciel może także gromadzić informacje, które dotyczą zachowania uczniów, postaw wobec kolegów, nauki. W kolejnym etapie należy utrwalić zebrane dane – do tego mogą posłużyć nauczycielowi własne notatki, można też użyć telefonu komórkowego. W ostatniej fazie obserwacji następuje interpretacja zebranych danych. Na tym etapie ważna będzie ilość i jakość danych, ich różnorodność oraz nastawienie nauczyciela do procesu obserwacji w celu osiągnięcia maksymalnego obiektywizmu badacza. Aby go osiągnąć, należy stosować się do zasad poprawnej obserwacji, do których należą:

- celowość – jeśli celem obserwacji ma być obserwowanie postępów uczniów w zakresie sprawności mówienia, to działania nauczyciela mają być podporządkowane temu celowi;
- planowość – proces obserwacji nie może powodować u ucznia poczucia dyskomfortu, dlatego ze strony nauczyciela ważna jest rzetelna informacja o celach obserwacji, jej założonym przebiegu, spodziewanych efektach itd.;

- wnikliwość i dokładność obserwacji – szczególnie istotna w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; obserwacja powinna obejmować wszelkie możliwe dane na określony temat i nie pomijać szerszego kontekstu funkcjonowania ucznia w rzeczywistości szkolnej (Szuchalska 2020: 266–268).

Skuteczność opisanego wyżej systemu diagnozy i monitorowania postępów wymaga, aby postrzegać kompetencję językową uczniów nie przez pryzmat znajomości określonych struktur gramatycznych oraz leksykalnych, ale przez kontekst sprawności i umiejętności językowych. Ważne jest, aby nauczyciel i uczeń mieli przekonanie, że błędy (w szczególności językowe) są świadectwem procesu uczenia się i są korzystne z punktu widzenia uczniów. Mogą one być także korzystne z punktu widzenia nauczyciela, gdyż dostarczają informacji o procesach myślowych ucznia i dowodzą o aktywności ucznia w przetwarzaniu informacji językowej. W związku z tym należy zaznaczyć, że korekta błędów, prowadzona z wykorzystaniem technik informacji zwrotnej, może przyczynić się do optymalizacji procesu uczenia się (Rabiej 2015: 65–67). Ostatnim z warunków skuteczności opisanego systemu jest stosowanie przez nauczyciela systemu zachęt, które spowodują, że uczeń będzie dokonywał samooceny, stosował zasady oceny koleżeńskiej, chętnie sięgnie po portfolio językowe itd.

5.2. Kształtowanie kompetencji kluczowych a monitorowanie i ocenianie postępów uczniów

System monitorowania i oceny postępów ucznia wymaga podjęcia decyzji o stosowanej strategii oceniania. W programach nauczania języka niemieckiego dla szkół branżowych proponuje się w tym zakresie przyjęcie oceniania kształtującego. To podejście służy kształtowaniu kompetencji kluczowych. Odnoszenie się do podstawowych zasad oceniania kształtującego (takie jak podawanie celu lekcji, kryteriów sukcesu, formułowanie informacji zwrotnej ze wskazaniem elementów pracy ucznia, które zostały dobrze opanowane i które wymagają poprawy) oznacza w każdym przypadku zakotwiczenie w proces kształtowania kompetencji kluczowych (kompetencja uczenia się, kompetencja obywatelska czy inicjatywność i przedsiębiorczość itd.). Przykładowo jeśli uczeń zostanie zachęcony przez nauczyciela do współtworzenia celów lekcji, to w ten sposób rozwija kompetencję kluczową w zakresie uczenia się oraz inicjatywność. Promowanie z kolei na zajęciach języka niemieckiego interakcji między uczniami poprzez stosowanie różnych form socjalnych pozwoli na rozwijanie kompetencji obywatelskich oraz przedsiębiorczości.

Diagnozowanie i monitorowanie postępów ucznia w powiązaniu z kształtowaniem kompetencji kluczowych będzie odbywało się na różne sposoby. Służyć do tego mogą arkusze obserwacji uczniów. Ich wykorzystanie w szkole powinno być zintegrowane z nauką na różnych zajęciach edukacyjnych. Jeżeli przykładowo nauczyciel języka niemieckiego będzie chciał zbadać skuteczność i efektywność pracy samodzielnej ucznia w domu, to może zbadać je sam, a następnie poprosić nauczycieli innych przedmiotów o obserwację ucznia (grupy uczniów) pod kątem rozwijania kompetencji społecznych, w tym w zakresie uczenia się. Wybierając jako aspekt do badań organizację przez uczniów procesu uczenia się, arkusz obserwacji mógłby posiadać następujące wskazania – w przykładzie przedstawiono przykładowe umiejętności ucznia; pominięto obszar wiedzy i postaw.

Uczeń:

- prawidłowo organizuje swoje miejsce nauki;
- eliminuje czynniki rozpraszające uwagę;
- organizuje miejsce nauki z uwzględnieniem potrzeb estetycznych;
- stosuje zasadę przeplatania wysiłku umysłowego aktywnymi formami wypoczynku;
- dba o właściwą kolejność planowania zadań;
- świadomie angażuje różne zmysły w proces zapamiętywania;
- przestrzega reguł zapamiętywania (od ogółu do szczegółu);
- efektywnie wykorzystuje czas w procesie uczenia się;
- dostrzega rolę „powtórek” w utrwalaniu zdobytej wiedzy i umiejętności;
- wyznacza sobie cele i konsekwentnie dąży do ich realizacji;
- uwzględnia w procesie uczenia się wcześniejsze doświadczenia w tym zakresie;
- poszukuje najskuteczniejszych dla siebie metod uczenia się i zapamiętywania.

Kolejnym sposobem diagnozowania i monitorowania postępów uczniów w zakresie nabywania kompetencji kluczowych jest ankietowanie na podstawie przygotowanego przez nauczyciela kwestionariusza ankiety lub karty oceny. Przykładowe kryteria w zakresie badania oceny pracy zespołowej, a tym samym oceny stopnia rozwijania kompetencji przedsiębiorczości i innowacyjności społecznej, po ukończonym przez uczniów zadaniu projektowym można sformułować następująco – przykład niżej.

Uczeń:

- podczas realizacji zadań dzielił się z innymi osobami w grupie swoimi opiniami i uwagami;
- chętnie odpowiadał na pytania innych związane z realizacją zadań;
- pytał innych o ich opinie na temat tego, co zrobił w ramach projektu;
- pomagał członkom grupy, kiedy nie mogli poradzić sobie z zadaniem;
- prosił członków grupy o pomoc, kiedy nie mógł poradzić sobie z zadaniem;
- dbał o to, aby wszyscy pracowali na rzecz grupy;
- chętnie podejmował decyzje.

W tym przypadku należy przyjąć skalę oceny kształtowania poszczególnych kryteriów oceny (np. od 0 do 5, gdzie 0 oznacza „nigdy”, a 5 – „zawsze”).

Rekomendowaną metodą diagnozy i monitorowania postępów uczniów w zakresie nabywania kompetencji kluczowych są obserwacje koleżeńskie. Ta metoda może stanowić element ewaluacji kształtowania kompetencji kluczowych. Może być stosowana przez pary nauczycieli różnych przedmiotów, zależnie od obranej perspektywy badawczej. Jej główne założenie opiera się na wzajemnym szacunku i tworzeniu atmosfery zaufania obu stron. Ważne, żeby przed obserwacją uzgodnić m.in. aspekt/aspekty lekcji poddany/poddane obserwacji oraz sposoby przekazywania informacji zwrotnej. Nauczyciel obserwowany musi być przekonany, że wszystko to, co dzieje się na jego lekcji, nie będzie krytykowane i publicznie oceniane. Obserwator jest na lekcji krytycznym przyjacielem, który udziela informacji zwrotnej na podstawie spostrzeżonych faktów (Pintal i Tomaszewicz 2017: 78). Przykładowo, badając kompetencje społeczne i obywatelskie oraz takie umiejętności uniwersalne, jak kreatywność czy umiejętność pracy zespołowej, można zawrzeć w arkuszu obserwacji opisane niżej aspekty lekcji (Marciniak-Kulka i in. 2017: 96).

Przebieg lekcji:

- sposób zainicjowania motywuje i angażuje ucznia emocjonalnie;
- organizacja pracy związanej z udziałem ucznia w lekcji pozwala wyzwolić jego potencjał;
- zadania realizowane przez uczniów umożliwiają wybór i kreowanie drogi dojścia do rozwiązania;
- obserwuje się powstawanie rozwiązań oryginalnych i innowacyjnych;
- dostrzegalne są przejawy indywidualizacji;
- widoczne są przejawy pracy zespołowej;
- dostrzega się świadomy udział uczniów we własnej edukacji;
- kontraktowane są zasady pracy;
- satysfakcjonująco przebiega posługiwanie się informacją zwrotną;
- uczeń kończy lekcję ze świadomością stopnia osiągnięcia celu – przejawia określone postawy.

Obserwacja koleżeńska w tym przypadku powinna sprowadzić się do przekazania nauczycielowi informacji zwrotnej w formie uwag dla prowadzącego zajęcia, inspiracji dla obserwującego oraz elementów dodatkowych, jak np. zaskoczenie, niespodzianka, zachwyt, dezaprobata. Ważne, aby podczas rozmowy odnosić się do konkretnych zachowań nauczyciela i uczniów na zajęciach, nie oceniać ich, ale poddawać je krytycznej analizie.

Kształcenie i rozwijanie kompetencji kluczowych powinno być poddawane procesowi ewaluacji. Dobrą praktyką jest wykorzystanie tzw. alternatywnych metod badawczych (PDF, 740 KB, dostępny pod adresem npseo.wzks.uj.edu.pl; dostęp 17.09.2022), do których nawiązują w programach nauczania ich autorzy. Metody te znajdują także zastosowanie w procesach ewaluacji kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych. Przygotowanie alternatywnych narzędzi badawczych nie zajmuje nauczycielowi dużo czasu, dla ucznia są one atrakcyjne, a przedstawienie problemów badawczych następuje w nich w przystępny sposób. Przykładem narzędzia alternatywnego jest tarcza strzelnicza. Chcąc zbadać za pomocą tego narzędzia atrakcyjność przestrzeni edukacyjnej na przykładzie sali lekcyjnej, na polach tarczy można zamieścić dla ucznia np. następujące aspekty:

- rozkład stolików w klasie;
- różne funkcje sali;
- środki dydaktyczne;
- estetyka sali;
- walory ekologiczne.

Stosując to narzędzie, nauczyciel uzyska informację zwrotną na temat warunków nauki, sposobów zagospodarowania przestrzeni edukacyjnej, czynników wspierających bądź hamujących proces uczenia. Dzięki temu kształtowane są kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, w zakresie przedsiębiorczości, osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się.

Ciekawym narzędziem może być list do siebie – jako jedna z najbardziej efektywnych metod ewaluacji indywidualnej. Zaletą tej metody jest dostarczanie pogłębionych wniosków na badany temat oraz uświadamianie badaczom ich własnych postępów.

To bardzo osobista metoda, którą z powodzeniem można wykorzystać do ewaluacji procesu kształcenia kompetencji kluczowych. Uczniom ostatnich roczników, kończącym dany etap edukacyjny, można zaproponować napisanie listu do siebie, w którym znajdą się odpowiedzi na pytania:

- W jakich sytuacjach używam języka niemieckiego?
- Jakich trudności doświadczam w komunikowaniu się w języku niemieckim?
- Jak sobie z radzę z tymi trudnościami?
- Jak zachowałem(-am) się, gdy podczas wyjaśniania w języku niemieckim danego zagadnienia nie znałem(-am) właściwego słowa?
- Jakie są moje plany związane z uczeniem się języka niemieckiego?
- W jaki sposób, dzięki nauce języka niemieckiego, zwiększyło się moje zainteresowanie językami obcymi i innymi kulturami?

Przedstawione narzędzie służy autoewaluacji kompetencji wielojęzyczności, szczególnie w zakresie umiejętności i postaw związanych z nauką języka niemieckiego. Jest także pomysłem na ewaluację kompetencji uczenia się – zwłaszcza w zakresie stosowania strategii związanych z nauką niemieckiego.

5.3. Funkcje i znaczenie oceniania sumującego i kształtującego

Ocenianie sumujące dotyczy podsumowania pewnego etapu pracy z uczniem, jest zwieńczeniem nauczania danej partii materiału lub cyklu kształcenia. W przeciwieństwie do oceniania kształtującego może funkcjonować niezależnie od procesu uczenia się uczniów (np. testy egzaminacyjne). Ocenianie kształtujące nie może natomiast istnieć bez procesu uczenia się, którego jest ono integralnym elementem, przyczyniając się do poprawy jakości kształcenia. Ocenianie sumujące jest natomiast wykorzystywane jako element porównywania uczniów, klas czy szkół. Celem oceniania sumującego jest informowanie o postępach ucznia w danym momencie, z tego względu jest zdarzeniem jednostkowym. Drugi system oceniania opiera się na ciągłej obserwacji ucznia, wnika w proces uczenia się – jako proces ciągły powinien towarzyszyć uczniowi na co dzień. Oba systemy oceniania pełnią funkcję informacyjną, lecz ocenianie kształtujące pomaga w rozpoznaniu braków i daje możliwość ich natychmiastowego uzupełnienia.

Ocenianie sumujące częściej kojarzone jest z przekazywaniem wiedzy oraz jej egzekwowaniem od ucznia niż organizowaniem sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie się uczą (Wiliam 2007: 32). To założenie zgodne jest z założeniem podejścia konstruktywicznego, będącego oparciem programów nauczania do szkół branżowych, prezentowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Należy zaznaczyć, że oba systemy, mimo różnych funkcji i znaczenia, mogą współistnieć i być stosowane w zależności od celu wprowadzania oceny. Warto zaznaczyć, że w pewnych sytuacjach można w sposób kształtujący wykorzystać ocenę sumującą, np. gdy uczniowie wspólnie analizują rezultaty testu i ustalają strategie kształcenia na przyszłość (Czetwerczyńska 2015: 4–6).

To rozróżnienie opisanych systemów oceniania ma także wpływ na kształtowanie kompetencji kluczowych i uniwersalnych – ze wskazaniem na szersze zastosowanie oceniania kształtującego. Projektowanie skutecznego i motywującego systemu oceny i diagnozy powinno opierać się na kilku zasadach (tamże: 6–7). Pierwszą z nich jest koncentrowanie się na rozpoznawaniu tego, jakie cele zostały osiągnięte, co uczniowie już wiedzą, rozumieją i potrafią zrobić, jakie posiadają umiejętności.

Taka pogłębiona diagnoza pozwala na stosowanie kolejnej zasady mówiącej o tym, że bieżąca ocena powinna być dokonywana z wykorzystaniem zróżnicowanych narzędzi i strategii. To podejście otwiera możliwości indywidualnej pracy z każdym uczniem oraz indywidualizację udzielanych mu wskazówek. W założeniu oceniania kształtującego zakłada się precyzyjne informowanie uczniów o celach uczenia się i kryteriach sukcesu, służących rozpoznaniu tego, czy cel został zrealizowany. W przypadku uczniów w szkole branżowej można próbować zasady współdecydowania razem z nauczycielem o celach (Turek 2011: 16). Wszystkie lekcje języka obcego powinny być okazją do udzielania uczniom informacji zwrotnej. Ważne, aby w każdym przypadku informacja odnosiła się do kryteriów oceniania podanych wcześniej. Zaleca się stosowanie atrakcyjnych form osiągania celów (udział w realizacji projektów indywidualnych i zespołowych, prezentacje, dyskusje, prowadzenie blogów, organizowanie wystaw, pokazów, dni otwartych) – nie tylko pozwalają one uczniom zademonstrować wiedzę i umiejętności, pokazać zastosowanie praktyczne, ale dają możliwość kształtowania kompetencji kluczowych.

Na lekcji języka obcego nauczyciel powinien dawać uczniom przestrzeń do rozmowy – nauczyciela z uczniami i uczniów pomiędzy sobą – na temat poziomu wykonania zadań. Takie podejście służy rozwojowi myślenia krytycznego, analitycznego, jest doskonałą okazją do wymiany poglądów i wzbogacania języka – oprócz kształtowania kompetencji wielojęzyczności wspiera kształtowanie krytycznej analizy i myślenia jako umiejętności uniwersalnych. Ważna jest ocena przez wypróbowywanie nabytych umiejętności i sprawności w autentycznych okolicznościach. Uczniowie w takiej sytuacji mogą doświadczyć użyteczności i sensowności zdobywania wiedzy, rozwijając dodatkowo kompetencję osobistą i uczenia się. Uniwersalność przedstawionych zasad pozwala na efektywne łączenie w praktyce dydaktycznej obu systemów oceniania. Będzie to istotne w procesie kształcenia kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych. Ocenianie sumujące może pełnić raczej funkcję diagnostyczną w ich kształtowaniu i rozwijaniu. Z punktu widzenia osiągania celów kształcenia, wyznaczonych przez podstawę programową nauki języków obcych w szkołach branżowych, rekomendowanym systemem jest ocenianie kształtujące.

5.4. Ocenianie bieżące, śródroczne i końcowe

Czynności uczniowskie na zajęciach lekcyjnych poddawane są wartościowaniu w postaci ocen. Stopień szkolny staje się w świadomości uczniów nierzadko najistotniejszym kryterium oceny rówieśników, co może prowadzić do rozbicia więzi czy spójności grupowej. Ponadto w świadomości uczniów pojawia się lęk przed otrzymaniem złej oceny – w szczególności w sytuacji, gdy ocena używana jest jako środek dyscyplinujący do zaprowadzenia w klasie porządku.

Tak stosowane ocenianie tylko pozornie pełni funkcję motywującą, a w rzeczywistości często prowadzi do obniżenia poczucia własnej wartości ucznia, który może stracić wiarę w swoje możliwości, a nawet zacząć przejawiać nieakceptowane postawy wobec rówieśników (Kowalewski 2016: 24–25). Trzeba także zaznaczyć, że metody i formy oceniania (przykłady metod i form zostały omówione w programach nauczania) przyjęte przez nauczyciela tworzą pewien system komunikacji. Jest on efektywny wtedy, gdy oceny uzyskiwane przez uczniów mają jednakowe znaczenie dla wszystkich zainteresowanych (ucznia, nauczyciela, rodzica). Szczególną rolę w budowaniu

efektywności systemu odgrywa ocenianie bieżące, gdyż ma ono charakter ciągły i występuje w szkole najczęściej w postaci stopni szkolnych. Są one instytucjonalizowane w przedmiotowych systemach oceniania, tworzonych przez nauczycieli. Nauczyciele najczęściej wskazują na formy sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów (pisemne lub ustne), przypisując im określone wagi, np. praca klasowa – 4, zadanie domowe – 3, praca grupowa – 2 itd. Ustalając priorytety oceniania, tworzy się system komunikowania. Niezależnie od przyjętych priorytetów, należy zadbać o jasne dla wszystkich zainteresowanych kryteria oceny oraz indywidualizację w postaci dostosowania jej form bądź kryteriów (np. wydłużenie czasu pisania dla uczniów z dysleksją rozwojową czy dostosowanie kryteriów oceny do uczniów z niepełnosprawnością ruchową).

Szczególną trudność stwarza nauczycielom bieżąca ocena wypowiedzi ustnych. Kryteriami oceny wypowiedzi ustnej mogą być:

- umiejętność posługiwania się adekwatnymi do zadania strukturami leksykalno-gramatycznymi w odniesieniu do podstawy programowej, oczekiwanego poziomu zaawansowania językowego itd.;
- wpływ popełnionych przez ucznia błędów na komunikację (zarówno liczba, jak i jakość tych błędów);
- konstrukcja wypowiedzi ustnej i ujęcie tematu (jednostronne, wielostronne, wyczerpujące ujęcie tematu);
- swoboda i płynność wypowiedzi ustnej;
- prawidłowa wymowa i intonacja.

W procesie komunikowania ocen bieżących, w szczególności w przypadku wartościowania wypowiedzi ustnych, nie można pominąć kwestii ich znaczenia treściowego. Znaczenie to zależne jest od typu komentarzy przekazywanych do oceny. Należy w każdym przypadku być ostrożnym, gdyż ocena taka wiąże się z ograniczeniem jakości pomiaru – najczęściej sprawdza się wykonanie jednego bądź kilku zadań, wybranych dla danego ucznia przez nauczyciela. W komentarzu do tego typu oceny warto pamiętać o nieprzekazywaniu komunikatów wartościujących zadanie, np.: „Za wykonanie tego trudnego zadania możesz otrzymać ocenę dobrą” (określenie „trudne zadanie” nie sprzyja komunikacji w tej sytuacji, gdyż może ono okazać się łatwe w odczuciu ucznia, a otrzymana ocena dobra nie będzie dla niego źródłem satysfakcji). Kolejnym błędem w komunikowaniu ocen bieżących jest przyjęcie postawy trwałego zadowolenia lub niezadowolenia oceniającego – co ujawnia się w komentarzu: „Dobrze wiem, że ty zawsze potrafisz doskonale się wypowiedzieć – otrzymujesz ocenę bardzo dobrą” (taki komentarz nie odnosi się do kryteriów oceny, jest opinią o uczniu).

Podczas nauczania zdalnego istotne jest przekazywanie uczniom wyczerpujących i dokładnych wskazówek technicznych dotyczących sposobu wykonania zadania z wykorzystaniem narzędzi informatycznych. Należy w związku z tym określić dokładny czas wykonania zadania oraz warunki ewentualnej poprawy – w przypadku, jeśli zadanie nie zostało wykonane w sposób prawidłowy lub zawiera usterki. Należy wskazać uczniom na obowiązujące procedury w przypadku nieoddania zadania, jeśli powodem są problemy sprzętowe i techniczne. W czasie pracy zdalnej nauczyciele ustalają oceny bieżące w szczególności za:

- pracę domową (prace pisemne, karty pracy, zdjęcie wykonanej pracy, nagranie itp.);
- udział i aktywność w lekcjach online;
- wykonywanie zadań obowiązkowych i dodatkowych (dla chętnych uczniów);
- rozwiązywanie testów, quizów, rebusów językowych i gramatycznych itp.;
- odpowiedź ustną z wykorzystaniem platformy do komunikacji;
- wykonywanie zadań sprawdzających rozumienie tekstu czytanego lub słuchanego;
- inne prace, np.: prezentacje, projekty, filmy nagrane przez uczniów, wpisy na czacie grupowym/blogu na określony temat itp.

Ocenianie okresowe (śródroczne) dotyczy zakresu materiału nauczania wyznaczonego przez nauczyciela. Wśród form oceniania okresowego należy wyróżnić:

- testy sprawdzające kilka aspektów kompetencji komunikacyjnej bądź sprawności językowych jednocześnie;
- testy leksykalno-gramatyczne;
- e-maile, listy lub inne formy wypowiedzi pisemnej związane z tematami określonymi przez nauczyciela;
- odpowiedzi ustne dotyczące tematów, funkcji językowych z określonego zakresu bądź całości treści nauczania.

Wymienione formy są także właściwe w czasie pracy zdalnej. Aby uniknąć problemów związanych z niską rzetelnością oceny szkolnej uzyskanej przez uczniów za prace okresowe w pracy zdalnej, rekomenduje się wyraźnie zapowiadanie uczniom, jakie pomoce są dozwolone (czy można wykorzystać podczas pisania podręcznik, własne notatki itd.), zaproponować spotkania indywidualne dotyczące pracy podczas sprawdzianu lub przeprowadzić sprawdzian w parach (grupach) – w celu sprawdzenia umiejętności uczenia się wspólnie od siebie. W każdym przypadku sprawdzi się także stosowanie zasad oceniania kształtującego (Sterna 2020).

Najpopularniejszym narzędziem sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów jest test, który przyjmuje różną formę – w zależności od celu testowania (poziomujący, diagnostyczny, osiągnięć szkolnych). Najpowszechniejszym sposobem oceniania jest test osiągnięć szkolnych – przygotowane przez nauczyciela narzędzie pomiaru dydaktycznego w formie sprawdzianu, pracy klasowej, kartkówki itd. Jego szerokie zastosowanie wynika z faktu, iż może być narzędziem oceniania bieżącego, śródrocznego lub końcowego (Komorowska 2009: 182–183). Forma i poprawność metodologiczna mogą być ważnymi czynnikami, które świadczą o prawidłowym przebiegu procesu nauczania. Na poprawność metodologiczną testu nauczycielskiego wpływ ma wybór odpowiedniej taksonomii, będącej hierarchią celów operacyjnych, które mierzy się za pomocą określonego narzędzia testowania. Autorzy programów nauczania proponują wykorzystanie w praktyce nauczania taksonomii celów Bolesława Niemierki, będącej podstawą tworzenia materiałów egzaminacyjnych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Jako uzupełnienie treści programów nauczania warto nadmienić, że jest to taksonomia ponadprzedmiotowa. Obejmuje dwa poziomy celów nauczania: wiadomości i umiejętności, a dodatkowo na każdym z nich pojawiają się po dwie kategorie. W przypadku pierwszego poziomu są to odpowiednio: kategoria A – zapamiętanie wiadomości (np. uczeń wymienia nazwy środków lokomocji, nazywa osiągnięcia niemieckich noblistów itd.) oraz kategoria B – zrozumienie wiadomości (np. uczeń streszcza fragment wysłuchanego tekstu, tłumaczy zdanie z języka niemieckiego

na język polski itd.). W drugim przypadku: kategoria C – stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (np. uczeń stosuje zwroty grzecznościowe adekwatnie do sytuacji, charakteryzuje zachowania proekologiczne swoje i swoich kolegów itd.) oraz kategoria D – stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych (np. uczeń przewiduje intencję nadawcy tekstu, planuje przebieg dnia języka niemieckiego w szkole).

W programach nauczania języka niemieckiego dla szkół branżowych zawarte zostały szczególne zasady tworzenia zadań testowych oraz operacjonalizacji celów testowania. Warto także, przygotowując nauczycielskie testy badania osiągnięć uczniowskich, pamiętać o kilku zasadach tworzenia narzędzi testowania w kontekście ich trafności i rzetelności. Jeśli chodzi o pierwszą zasadę, należy wyraźnie podkreślić, że niedopuszczalne jest, aby test sprawdzał nie to, co nauczyciel chce ocenić, ponieważ wówczas nie będzie on spełniał podstawowego kryterium poprawności i kontroli oceny. Nietrafność testu językowego będzie miała miejsce przykładowo w następujących sytuacjach:

- umieszczanie w teście ze słuchania zbyt dużo czytania;
- sprawdzanie rozumienia ze słuchu poprzez streszczanie usłyszanego tekstu w języku obcym (dany test sprawdza bardziej umiejętność pisania);
- wprowadzenie obniżonej punktacji za niepoprawną pisownię, np. w teście leksykalnym czy gramatycznym.

Aby zapewnić rzetelność testu, nauczyciel powinien:

- usunąć wszystkie niejasności w zadaniach testowych;
- uczynić w pełni zrozumiałymi i jasnymi wszystkie polecenia do zadań;
- sprawdzić, czy test nie jest za krótki i czy jednocześnie okazuje się praktyczny z punktu widzenia czasu jego przeprowadzania;
- sprawdzić, czy test nie sprawdza takich umiejętności, których za pomocą obecnej liczby zadań nie sposób dobrze zweryfikować;
- sprawdzić, czy wszystkie zadania dają się obiektywnie punktować, i usunąć te, które tego warunku nie spełniają (Gryz 2013: 44–46).

Ostatnia zasada odnosi się do obiektywności testu, czyli dokładności, z jaką wyniki sprawdzania są wyznaczone przez wymagania edukacyjne. Na obiektywizm testu składają się bezstronność, punktowanie, postulat reprezentacji wymagań oraz wymienione wcześniej dwie zasady: rzetelność i trafność (Niemierko 2007: 281).

Autorzy programów nauczania języka niemieckiego proponują wykorzystanie w praktyce szkolnej testów opartych o różne poziomy – poziom wymagań koniecznych, poziom rozszerzający, dopełniający itd. – to podejście należy modyfikować w szczególności w stosunku do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, np. w zakresie określenia warunków zaliczenia i kryteriów ocen cząstkowych.

Nauczycielskie testy pomiaru dydaktycznego powinny być analizowane. Ten proces zależy od wielkości grupy uczniów, która podlega testowaniu. W przypadku małych grup (do 30 osób) analiza ma najczęściej charakter jakościowy, w przypadku większej grupy zaleca się stosować analizy ilościowe, wykorzystując mierniki statystyczne (średnia arytmetyczna, mediana, modalna, odchylenie standardowe itp.). Prosty miernikiem służącym do analizy wyników testowania jest łatwość (trudność) zadania testowego. To stosunek liczby punktów uzyskanych za rozwiązanie tego zadania przez wszystkich

uczniów do maksymalnej liczby punktów możliwych do uzyskania przez tych uczniów. Interpretacja uzyskanego wyniku jest najczęściej następująca:

- zadanie bardzo trudne – łatwość zadania: 0,0–0,19;
- zadania trudne – łatwość zadania: 0,2–0,49;
- zadanie umiarkowanie trudne – łatwość zadania: 0,50–0,69;
- zadanie łatwe – łatwość zadania: 0,70–0,89;
- zadanie bardzo łatwe – łatwość zadania: 0,90–1.

Zaleca się, aby dobrze różnicujący umiejętności uczniów test nie posiadał zadań bardzo trudnych i bardzo łatwych (nie różnicują dostatecznie uczniów). Łatwość zadania testowego wspiera także analizy jakościowe zadań. Komentarz jakościowy z wsparciem miernika ilościowego wygląda następująco, np.: „Zadaniem uczniów było określenie odbiorcy w tekście słuchanym dotyczącym wizyty w schronisku dla zwierząt. Poprawne rozwiązanie zadania wymagało wnikliwej analizy podanych informacji wspartych odgłosami zwierząt – łatwość zadania wyniosła 0,74, co oznacza, że 74% uczniów dobrze poradziło sobie z zadaniem”. Analizy służą także formułowaniu wniosków i rekomendacji. Wnioski powinny opisywać silne bądź słabe strony opanowania jakiegoś zadania/czynności, np.: „Zadanie sprawdzało umiejętność wstawienia podanego czasownika w odpowiedniej formie czasu przeszłego; sprawiło uczniom wiele trudności (średni wynik – 38%). Polegało ono na uzupełnieniu luki jednym wyrazem z ramki, przekształcając go w taki sposób, aby powstał spójny i logiczny tekst. Wniosek: wyzwaniem dla uczniów nie był dobór słowa, jakim należało uzupełnić lukę, lecz jego poprawna forma gramatyczna”. W przypadku wniosków i rekomendacji powinien istnieć związek przyczynowo-skutkowy. Ważne jest, aby nie były one ogólnymi tezami. Rekomendacje warto przedyskutować z uczniami celem ich doprecyzowania, usunięcia nierealnych bądź niemożliwych do wdrożenia. Mogą mieć one charakter możliwych do zastosowania w krótkim czasie, mogą być też długofalowe. W ostatnim przykładzie rekomendacja mogłaby brzmieć następująco: „Zwróć uwagę na poprawne przekształcenie określonej formy gramatycznej”.

Analiza wyników zadania testowego powinna odnosić się zawsze do efektu kształcenia, który powinien spełniać kilka warunków:

- ma być szczegółowy (konkretny), to znaczy dotyczyć konkretnych oczekiwań co do tego, jaki poziom wiedzy, umiejętności albo kompetencji społecznych uczeń powinien osiągnąć na danym etapie kształcenia lub po zakończeniu etapu kształcenia;
- ma być mierzalny poprzez przypisanie mu jasnych kryteriów oceny – czy i w jakim stopniu został osiągnięty jeden efekt, powinno dać się sprawdzić jednym, prosto sformułowanym zadaniem (np. uczeń wita się);
- ma być realistyczny – zdefiniowane efekty kształcenia nie mogą odnosić się do aktywności, działań, których nauczanie niemieckiego na danym poziomie, na danym etapie kształcenia nie obejmuje.

5.5. Samoocena i ocena koleżeńska

Dyskusję z uczniami na temat samooceny (autoewaluacji) warto rozpocząć na samym początku nauki w szkole branżowej. Rozmowa na ten temat powinna dać możliwość krytycznej analizy własnych osiągnięć oraz pozwolić na odwołanie się do doświadczeń związanych z ocenianiem. Samoocena wiąże się takimi wartościami, jak rzetelność

i uczciwość – warto sprecyzować z uczniami kryteria spełnienia tych wartości. Uczniowie powinni być wdrażani do oceny przez swoich rówieśników. W tym momencie warto zapytać ich o to, w jaki sposób oceniać kolegę/koleżankę, aby nie wpłynęło to negatywnie na ich wzajemne relacje – nie było źródłem konfliktów i nieporozumień. Uczniowie powinni traktować samoocenę jako element własnego uczenia się. Uświadomienie tego procesu odbywa się dzięki zastosowaniu odpowiednich technik.

W programach nauczania rekomenduje się w tym zakresie wykorzystanie różnorodnych metod i technik (np. metoda świateł drogowych, metoda niedokończonych zdań, technika tak/nie itd.). Dodatkowo można poszerzyć wachlarz stosowanych technik o kolejne, np. dziennik uczenia się, listy umiejętności, arkusz obserwacyjny. Wdrażanie uczniów do samooceny może odbywać się etapami. W pierwszym etapie to nauczyciel tworzy pewną normę, udzielając uczniom informacji zwrotnej w formie ustnej i pisemnej. Następnie uczniowie podejmują próbę oceny kolegi/koleżanki, ćwicząc umiejętności wyrażania swojego zdania i asertywność. Kolejnym krokiem jest weryfikacja części ocen koleżeńskich przez nauczyciela – powinna być wnikliwa i dać możliwość pracy z uczniem, który nie jest obiektywny w ocenach. Ostatni etap dotyczy samooceny dokonywanej poprzez porównanie z odpowiedzią właściwą, wskazaną przez nauczyciela, i zapisanie komentarza dla samego siebie. Typowy komentarz powinien zawierać: przemyślenie, co zrobić, aby w przyszłości nie popełniać błędów w ocenie, refleksję nad tym, ile czasu poświęcone zostało nauce, wskazanie, z jakich źródeł korzystano itd. (Sterna i Modzelewska-Buławicka, b.r.: 11–12).

Opisana procedura dotyczy także oceny koleżeńskiej, będącej istotnym elementem rozwijania autonomii ucznia. W tym przypadku istotne jest, aby uczniowie zdobywali zaufanie do siebie nie przez wzajemne stawianie sobie stopni, ale przez wskazywanie błędów i byli gotowi nieść pomoc w ich poprawianiu. Dopuszczalne jest opatrywanie przez uczniów niektórych prac komentarzami (najlepiej przekazywać je na karteczce, którą łatwo będzie można usunąć). Zaleca się, aby komentarz uczniowski był krótki i cechowała go użyteczność, np. może wskazywać dwie pozytywne strony oraz jedną wskazówkę na przyszłość. Dobrze jest, jeśli oceny koleżeńskie będzie poddawało się porównaniu do samooceny ucznia oraz oceny nauczyciela (szczególnie na początku wdrażania uczniów w proces oceny koleżeńskiej) (Komorowska 2009: 174–175).

Warto też pamiętać, że nie każde zadanie nadaje się do samooceny lub oceny koleżeńskiej – wymaga się, aby nie było zbyt proste, żeby nie powstało wrażenie nieistotności oceny koleżeńskiej lub samooceny. Zbyt rozbudowane zadania także mogą powodować niechęć do stosowania tych strategii – ze względu na złożone, rozbudowane kryteria sukcesu.

5.6. Ocena osiągnięć i postępów uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

Główny cel oceniania osiągnięć i postępów uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych sprowadza się do uwzględniania wielowymiarowości procesu kształcenia każdego ucznia i zwiększania skuteczności włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeń szkoły ogólnodostępnej (Skibska 2014: 20). Aby ocenianie miało charakter włączający, musi zachęcać tę grupę uczniów do wysiłku i pokonywania wszelkich trudności w uczeniu się. Najistotniejszą zasadą tak rozumianego oceniania

jest równość praw wszystkich uczniów do oceny uwzględniającej ich indywidualne możliwości. Należy zaznaczyć, że nauczyciel będzie w posiadaniu wiedzy o stwierdzonych przez specjalistów przyczynach trudności ucznia i powinien w tym zakresie wyznaczyć cele, dostosować swoje wymagania edukacyjne oraz określić formy i warunki mierzenia postępów uczniów.

Istotną zasadą w przypadku uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych jest znaczenie życzliwej uwagi i wrażliwości, które powodują mniejsze napięcie czy eliminują bariery psychiczne towarzyszące procesowi oceniania. Kolejnym zaleceniem dla nauczyciela jest odwoływanie się do mocnych stron ucznia z trudnościami w celu wzmacniania jego poczucia własnej wartości. Należy dodać, że równe traktowanie ma miejsce wówczas, gdy wszyscy mają porównywalne możliwości. Dotyczy to np. innych kryteriów oceniania osób ze specjalnymi potrzebami i dostosowywania wymagań edukacyjnych (Olechowska 2016: 54–56). Ocenianie uczniów o zróżnicowanych potrzebach jest zadaniem trudnym dla nauczyciela, gdyż wiąże się z problematyką definicji błędu językowego, jego przyczyn i akceptowalności wypowiedzi. Dla nauczyciela niełatwe może być ustalenie rodzaju błędu i określenie jego podłoża (rezultat niewiedzy, brak znajomości reguł, niewłaściwe utrwalenie materiału, przejęzyczenie, deficyt itd.) (Jaworska 2020: 18). Rekomendowanym sposobem diagnozy uczniów jest obserwacja. Przykładowo, jeśli nauczyciel będzie pracował z uczniem, który nie potrafi funkcjonować w środowisku rówieśniczym, może przygotować arkusz obserwacji, który umożliwi ocenę funkcjonowania ucznia na lekcji. Obserwacja w tym przypadku skupi się na następujących elementach (Rafał-Łuniewska b.r.: 10):

- utrzymywanie kontaktów rówieśniczych z osobami dającymi pozytywne wzorce;
- łatwość w nawiązywaniu pozytywnych kontaktów z rówieśnikami;
- szanowanie rówieśników;
- umiejętność niesienia pomocy w sytuacji potrzeby;
- akceptowanie przez rówieśników;
- umiejętność współpracy z innymi;
- pozytywny wzorzec zachowania dla innych;
- nieuleganie presji otoczenia, posiadanie swojego zdania.

Postęp w tym przypadku będzie można osiągnąć, dokonując obserwacji w określonym przedziale czasu (np. co trzy miesiące) i porównując ze sobą otrzymane wyniki.

Innym aspektem diagnozy postępów uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi jest aktywność na lekcji. Może się okazać, że uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi przejawiają nadmierną aktywność bądź unikają wszelkiej aktywności na zajęciach. Ten fakt można wykorzystać, w szczególności przy okazji prac wykonywanych w parach, grupach itd. W przypadku uczniów, którzy unikać będą wszelkiej aktywności na zajęciach, można stosować określone zachęty, które będą motywowały do podejmowania różnorodnych aktywności (np. system dodatkowych plusów za podjęcie nowej aktywności). W przypadkach konieczności dostosowania ocen prac pisemnych ucznia, w tym pracy domowej, jako informację zwrotną o postępach ucznia powinno uwzględniać się wkład merytoryczny ucznia, ale istotniejsze będzie podkreślanie tych aspektów oceny, które wiążą się dodatkowym wysiłkiem włożonym w jej zdobycie.

Ważne staje się także formułowanie spersonalizowanej oceny osiągnięć i postępów ucznia w zakresie różnych elementów strategii oceniania kształtującego (Stojak 2019: 27–41):

- strategia „określania i wyjaśniania uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu” – warto jest zmieniać techniki podsumowywania celów (pytanie o opinię uczniów, zadawanie pytań kontrolnych, prośba o dokończenie zdań, których początek wiąże się z celami lekcji, dyskusja na temat realizacji celów) oraz tam, gdzie to możliwe, ustalać kryteria sukcesu wspólnie z uczniami;
- strategia „organizowania w klasie dyskusji, zadawania pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą” – rekomenduje się prowadzenie dialogu z uczniami, aby dowiedzieć się, „w jakim są miejscu” i pomóc im ustalić następny krok w ich procesie uczenia się;
- strategia „udzielania uczniom informacji zwrotnych, które umożliwiają im widoczny postęp” – nauczyciel powinien zapowiadać formę oceniania i konsekwentnie przestrzegać tego, co zostało zapowiedziane; ponadto nie należy łączyć informacji zwrotnej w postaci komentarza z wystawieniem stopnia;
- strategia „wspomagania uczniów, by stali się autorami, podmiotami, właścicielami procesu własnego uczenia się” – nauczyciel powinien dawać uczniom wybór, np. przy wykonywaniu pracy domowej, stwarzać możliwość samodzielnego dochodzenia do rozwiązania, a nie zapoznawać z gotową odpowiedzią, stosować pytania kluczowe;
- strategia „umożliwiania uczniom, by korzystali z siebie nawzajem jako zasobów edukacyjnych” – rekomenduje się inicjowanie refleksji uczniów na temat tego, czego się uczą; organizowanie okazji, aby mieli szansę na przedstawienie w formie ustnej tego, czego się uczą; używanie oceny koleżeńskiej – uczniowie na podstawie znanych wcześniej kryteriów przekazują sobie wzajemnie informację zwrotną o wykonanej pracy.

Przykładem spersonalizowanej oceny, w przypadku stworzenia wpisu na blogu, jest następujący pomysł: po napisaniu każdy uczeń otrzymuje szczegółową informację zwrotną wraz z oznaczeniem ustalonym wcześniej z nauczycielem, np. ++ opanowałeś(-aś) świetnie, + dobrze sobie z tym poradziłeś(-aś), - popracuj jeszcze nad tym, -- chcia(a) bym, abyś to zmieni(a). Przykładowe elementy/aspekty podlegające ocenie:

- treść bloga jest zgodna z tematem (+);
- zawierasz na blogu trzy informacje (++);
- formułujesz dwa argumenty (++);
- twój wpis jest poprawny pod względem językowym (-);
- twój wpis jest poprawny pod względem ortograficznym (++)

Ważne jest pokazanie wskazówek do poprawy oraz dalszego rozwoju. Przykłady takich wskazówek mogłyby wyglądać następująco:

- wskazówki do pracy: „Popraw zaznaczone błędy językowe na swoim blogu”, „Drugie zdanie podziel na kilka krótszych (jeden argument – jedno zdanie)”;
- wskazówka do dalszego rozwoju: „Podawaj takie argumenty, które zachęcą innych do przeczytania bloga”.

ROZDZIAŁ VI

Zadania nauczyciela w kontekście realizacji założeń edukacji włączającej

6.1. Diagnozowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów podczas zajęć – szanse i możliwości obserwacji pedagogicznej

Rola diagnozy w procesie dydaktycznym jest nieoceniona. W procesie nauczania języków obcych jest konieczna zwłaszcza w kontekście osiągnięcia celów językowych, realizacji podstawy programowej czy wreszcie osiągnięcia sukcesu w przyszłym życiu uczniów – zawodowym i społecznym. Aby móc skutecznie indywidualizować proces kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), musimy najpierw rozpoznać potrzeby, aby pomóc uczniom pokonywać deficyty. Nauczyciel, który chce skutecznie wdrażać model edukacji włączającej, musi pozyskać o uczniu odpowiednie informacje, dotyczące przede wszystkim możliwości psychofizycznych, wynikających między innymi z niepełnosprawności. Wskazane jest rozpoznanie środowiska ucznia, jego mocnych i słabych stron, preferowanych stylów uczenia się, rodzaju dominującej inteligencji itp. Nieznajomość ucznia może przykładowo prowadzić do negatywnych relacji na linii uczeń-nauczyciel, agresji uczniów, niepowodzeń w nauce, zaniżenia samooceny, braku zaufania i szacunku do nauczyciela (Solecka 2018: 6–7). W celu zapoznania się ze swoimi uczniami nauczyciel powinien (MEN 2010: 9):

- przeanalizować dokumentację – np. opinię lub orzeczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej,
- przeprowadzić wywiad – porozmawiać z rodzicami/prawnymi opiekunami ucznia, ponieważ są oni cennym źródłem informacji, posiadają najlepszą wiedzę na temat rozwoju dziecka, procesu ewentualnego leczenia czy rehabilitacji, znają możliwości dziecka, jego upodobania, zainteresowania, reakcje itp.,
- zaczerpnąć opinii specjalistów – psycholog, pedagog, pedagog specjalny, logopeda, rehabilitant, lekarz,
- w miarę możliwości uczestniczyć w szkoleniach będących często cennym źródłem informacji na temat uczniów ze SPE,
- prowadzić obserwację własną.

Analiza dokumentacji jest czynnością jednorazową, chyba że dokument jest uaktualniany. Pozostałe czynności nauczyciel powinien wykonywać stale. Ważny jest kontakt z rodzicami i specjalistami, jak również stała obserwacja ucznia pod kątem postępów w nauce oraz zachowania na lekcji. Diagnoza stanowi jeden z najważniejszych elementów oceniania kształtującego, które zostało zaproponowane w programie nauczania. W tym ocenianiu podchodzimy indywidualnie do każdego ucznia, co jest filarem edukacji włączającej. Ocenianie kształtujące wiąże się z planowaniem procesu kształcenia, na etapie którego przeprowadza się diagnozę, także tę dotyczącą preferowanych stylów uczenia się. Podsumowując, nauczyciel realizujący proces kształcenia powinien rozpoznać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, indywidualne możliwości psychofizyczne ucznia i czynniki środowiskowe (Solecka 2018: 11–12).

Wywiad, rozmowa z wychowawcą, pedagogiem, psychologiem, zapoznanie się z opinią lub orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznej czy wnikliwa obserwacja własna prowadzą do diagnozowania, rozwiązywania problemów oraz wyciągania wniosków. Diagnoza jest niczym innym jak przetwarzaniem zgromadzonych o uczniu danych, a w konsekwencji wykorzystaniem danych do indywidualizacji procesu dydaktycznego. W programie nauczania języka niemieckiego zaleca się przeprowadzenie diagnozy m.in. stylów uczenia czy poziomu językowego (szkoły branżowe często zróżnicowane są pod względem językowym, możliwy jest przypadek, w którym w jednej klasie znajdują się uczniowie znający niemiecki i ci, którzy uczą się od podstaw). Podczas obserwacji pedagogicznej można wykorzystać następujące narzędzia badawcze, które pozwolą nam rozpoznać, w jaki sposób uczniowie funkcjonują w grupie: kwestionariusz wywiadu, ankieta, testy socjometryczne.

Sprawdzając preferowany styl uczenia się, można skorzystać z gotowych testów, ale i pokusić się o stworzenie własnego formularza lub po prostu zadawać uczniom pytania, np. „Jak lubisz spędzać czas wolny? – oglądać telewizję, – słuchać muzyki, – uprawiać sport”, „Gdy chcesz coś zapamiętać... – robisz notatki, – nagrywasz tekst i odsłuchujesz, – uczysz się chodząc po pokoju”.

Sprawdzając stopień znajomości języka niemieckiego lub też przeprowadzając test predyspozycji językowych ucznia, zaleca się przeprowadzenie testu diagnostycznego. Warto dobrać test zgodnie z realizowaną w danym zespole wersją podstawy programowej – dla uczniów realizujących podstawę III.BS1.1 oraz III.BS2.1, test powinien być obszerniejszy niż dla uczniów, którzy uczyli się języka tylko w klasie VII i VIII szkoły podstawowej (wariant III.BS1.2). W szkole branżowej II stopnia lub uczniom, którzy uczyli się języka niemieckiego jako pierwszego, można nieco zwiększyć poziom, zadając trudniejsze pytania, lub zaproponować grę edukacyjną, np. „małe scrabble” – uczniowie losują zestaw dziesięciu liter (wcześniej przygotowanych przez nauczyciela) i starają się stworzyć jak największą liczbę słów. Można także przygotować quiz na platformie Kahoot! i obserwować, jak radzą sobie z nim uczniowie. Ważne, aby pytania miały różny stopień trudności i dotyczyły zagadnień z poprzedniego etapu edukacyjnego.

Ważne jest też to, w jaki sposób uczeń funkcjonuje w grupie – to istotne w kontekście przyszłych prac projektowych na lekcjach niemieckiego. Autorzy poradnika zalecają wykorzystanie w tym celu metody Moreno. Polega ona na zadaniu określonego rodzaju pytań związanych ze stosunkami społecznymi (Zwierzyńska 2008: 38):

- Z kim chciał(a)byś siedzieć w ławce?
- Kto wzbudza Twoje zaufanie?
- Z kim chciał(a)byś pójść do kina?
- Z kim mógłbyś/mogłabyś współpracować?

Odpowiednio skonstruowane pytania pozwolą wyłonić osoby, które są najbardziej lubiane i takie, do których zespół klasowych odnosi się niechętnie. Odpowiedzialny nauczyciel powinien jednak pamiętać, że jego zadaniem w kontekście edukacji włączającej jest usuwanie barier, także tych, które uczniowie stawiają między sobą. Nie można zapomnieć o źródłach motywacji uczniów szkoły branżowej, ona często także jest zróżnicowana. Jedni chcą uczyć się języka niemieckiego, ponieważ uważają, że przyda im się w pracy zawodowej, inni będą motywowani zamiłowaniem do kultury krajów niemieckiego obszaru językowego.

Pamiętajmy o konieczności doboru treści zgodnie z przyszłym zawodem uczniów: niezależnie od rodzaju motywacji każdy chętniej uczy się tego, co mu się przyda. Tylko holistyczne spojrzenie pozwoli na skuteczną organizację procesu dydaktycznego, adekwatnie do potrzeb oraz możliwości, zgodnie z założeniami edukacji włączającej. Ważne jest stosowanie zróżnicowanych narzędzi diagnostycznych, pozwolą one rozpoznać słabe i mocne strony uczniów, ich potrzeby rozwojowe oraz edukacyjne, do których będziemy mogli dobrać metody, techniki, a także formy pracy „szyte na miarę”. Tym sposobem zapewnimy uczniowi odpowiedni rozwój i pozwolimy na osiągnięcie sukcesu na miarę własnych możliwości, tworząc szkołę bez barier, zapraszając każdego i niewykluczając nikogo.

6.2. Specjalistyczne dostosowania

Znając priorytet edukacji włączającej, jakim jest zapewnienie dostępu do wysokiej jakości kształcenia w szkołach ogólnodostępnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, możemy zindywidualizować proces dydaktyczny dla uczniów:

- z dysfunkcją wzroku;
- z dysfunkcją słuchu;
- z ADHD (od ang. *attention deficit hyperactivity disorder*);
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- z niepełnosprawnością ruchową, w tym afazją;
- z chorobą przewlekłą;
- z niedostosowaniem społecznym lub zagrożonych niedostosowaniem;
- znajdujących się w sytuacji kryzysowej, traumatycznej;
- zdolnych.

Chcąc zapewnić im dostęp do wysokiej jakości kształcenia, musimy dostosować przestrzeń szkolną, wymagania edukacyjne, formy, metody, techniki pracy, sposób motywowania oraz sposób komunikacji z uczniami (Solecka 2019: 1–2).

Należy pamiętać, że zakładamy realizację programu nauczania języka niemieckiego w szkole ogólnodostępnej, otwartej na model edukacji włączającej, co w praktyce oznacza, że uczniowie posiadający specjalistyczne dostosowania będą uczyli się w jednej klasie z uczniami zdrowymi. Pamiętajmy, że każda klasa jest zróżnicowana, nawet gdy nie ma w niej uczniów niepełnosprawnych, każdy nauczyciel staje przed wyzwaniem dostosowywania metod, warunków, sposobów dotarcia do ucznia (Szczepkowska 2019a: 7). Chcąc dostosować przestrzeń, warunki, wymagania, formy i metody pracy, sposób motywowania czy sposób komunikacji z wymienionymi grupami uczniów, możemy zastosować zaproponowane w niniejszym poradniku sposoby.

Uczniowie z dysfunkcją wzroku. W zakresie dostosowywania przestrzeni szkolnej należy pamiętać o odpowiednim oświetleniu pomieszczenia, np. dodatkowa lampa, żaluzje, rolety. Powinniśmy starać się o zapewnienie odpowiedniego sprzętu ułatwiającego uczniom zobaczenie prezentowanego materiału (np. rzutnik i tablica interaktywna, która pozwala na wyświetlanie cyfrowej wersji podręcznika lub ćwiczeń w odpowiednim powiększeniu). Można także zadbać o to, aby materiały na stoliku kontrastowały z kolorem blatu, aby uczeń mógł szybko odnaleźć to, czego potrzebuje. Dostosowując formy, metody i techniki pracy, pamiętajmy o odpowiednim formatowaniu tekstu na testach, kartach pracy do możliwości percepcyjnych ucznia

(wielkość czcionki, interlinia itp.). Warto stosować na lekcjach metody polisensoryczne, angażujące pozostałe zmysły. Motywując uczniów do pracy i wzmacniając samoocenę, warto odwoływać się do ich mocnych stron. Uczniowie z dysfunkcją wzroku często wykazują się dobrym rozumieniem ze słuchu.

Uczniowie z dysfunkcją słuchu. Należy zapewnić takiemu uczniowi odpowiednie miejsce w klasie, możliwie jak najbliżej prowadzącego. Dobrą praktyką jest taka aranżacja wnętrza, która umożliwi widzenie wszystkich (np. w podkowę). Ważna jest cisza na lekcji – uczniowie ci często korzystają ze specjalistycznego sprzętu wyłapującego dźwięki z otoczenia, więc niepotrzebny hałas czy szmery mogą zakłócać to, co ważne. Warto zadbać o pomoce wizualne na lekcji – plakaty, karty obrazkowe, schematy, mapy myśli, kolorowe notatki itp. Należy pamiętać, że uczeń z taką dysfunkcją nie powinien wykonywać zadań z zakresu rozumienia języka niemieckiego ze słuchu, a już na pewno nie powinien być za nią oceniany. Należy także pamiętać o dobrym nagłośnieniu i akustyce sali. Wskazane jest, by motywować ucznia, doceniając jego starania i dostrzegając najmniejsze sukcesy.

Uczniowie z ADHD, zaburzeniami ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera. Ze względu na wzmożoną ruchliwość tej grupy uczniów, należy umożliwić im w miarę możliwości swobodne przemieszczanie się po klasie lub częste zmienianie aktywności na lekcji. Można wzbogacić ćwiczenia dydaktyczne o ruch. Warto zaproponować alternatywne ustawienie ławek i zorganizowanie przestrzeni do tzw. swobodnej nauki – np. stworzyć kącik z tyłu klasy, ustawiając tam poduszki, pufy, karimaty itp. Ważne dla tej grupy są regularność, rutyna i repetycja. Nauczyciel powinien poznać zainteresowania ucznia, zdecydowanie ułatwi to komunikację z nim i zmotywuje do włączenia się do lekcji. Z praktyki własnej – warto możliwie najczęściej nawiązywać podczas lekcji do zainteresowań tych uczniów, skupia to ich uwagę na naszym przekazie.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Na początkowym etapie pracy z uczniami konieczne jest zapoznanie się z opinią lub orzeczeniem. Należy stosować wskazówki do pracy z uczniem zapisane w punkcie „dla nauczyciela”. Nauczyciel powinien okroić materiał gramatyczny do niezbędnego minimum – warto ustalić formę sprawdzania wiedzy, gdyż uczniowie ci często wolą odpowiedź ustną niż pisemną. Należy unikać zmuszania tej grupy do głośnego czytania (z wyjątkiem sytuacji, w której zamiarem nauczyciela jest ćwiczenie wymowy) i w miarę możliwości stosować formę testową. Często konieczne jest wydłużenie czasu na przygotowanie jakiejś pracy lub napisanie sprawdzianu. W celu wzmacniania samooceny ucznia unikajmy publicznej krytyki, błędy omawiamy na osobności, stosujemy ocenianie kształtujące i informację zwrotną, często chwalmy nawet za najmniejsze powodzenia. Motywujemy do pracy, wskazując na praktyczne zastosowanie języka w zawodzie.

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją. Uczniowie ci potrzebują swobody w przemieszczaniu się, pamiętajmy o alternatywnym ustawieniu ławek; niejednokrotnie konieczne jest umieszczenie maty antypoślizgowej w sali. Na lekcji jak najczęściej stosujemy metody aktywizujące uczniów, zwłaszcza odwołujące się do technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ważne jest docenianie starań, stosowanie oceniania kształtującego, wskazywanie mocnych stron i docenianie postępów w nauce języka. Pamiętajmy o pobudzaniu kreatywności tych uczniów i okazywaniu im wsparcia.

Uczniowie z chorobą przewlekłą. Rekomenduje się pozostawanie w stałym kontakcie z rodzicami ucznia oraz w miarę możliwości ze specjalistami. Skorzystać można z oferty szkoleń specjalistycznych do pracy z uczniami z tej grupy – warto podczas posiedzenia rady pedagogicznej zaproponować szkolenia z zakresu pracy z uczniami z określoną chorobą. W przypadku np. cukrzycy należy zapewnić uczniowi swobodną przestrzeń na stanowisku pracy. Należy zezwolić mu na spożywanie posiłków podczas zajęć, zwłaszcza jeśli nie używa pompy insulinowej. W zakresie komunikacji ważne jest pokazanie uczniowi, że posiada się przynajmniej podstawową wiedzę o chorobie, przez którą przechodzi – wpływa to pozytywnie na relację nauczyciela z uczniem i motywuje tego ostatniego do pracy.

Uczniowie niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem. Podczas procesu dydaktycznego nauczyciel ma obowiązek uwzględnić wpływ zaburzeń rozwojowych na naukę i zachowanie tych uczniów. Powinien być w stałym kontakcie z pedagogiem resocjalizacji lub pedagogiem szkolnym i psychologiem. W związku z tym, że u uczniów z tej grupy może występować poczucie niesprawiedliwości, pamiętajmy o byciu obiektywnymi, ponieważ mobilizuje ich to do wysiłku intelektualnego. Zadbajmy o dobry kontakt z uczniami z tej grupy, gdyż dużą rolę odgrywa proces budowania zaufania ucznia do nauczyciela. Używajmy aktywizujących metod nauczania: burza mózgów, giełda pomysłów, techniki dramowe (warto na lekcjach niemieckiego wzbogacić je o rekwizyty, budowanie scenografii itp.), gry dydaktyczne. Stopniujmy trudność – zaczynając od łatwych zadań, motywujemy ich do dalszej pracy. Stosowanie wzmocnienia pozytywnego, nagradzanie za każdy wysiłek, zadbanie o zorganizowanie pomocy, np. koleżeńskiej, pomoże tym uczniom odnieść sukces.

Uczniowie w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej. Są to uczniowie, którzy spotkali się np. z samobójstwem w rodzinie, przemocą, nadużyciami seksualnymi itp. Zwykle charakteryzuje ich lęk, apatia, cierpienie, dezorientacja, załamanie, często frustracja, utrata kontroli nad własnym życiem, poczucie winy, obniżenie poczucia własnej wartości. Młodzież może też obwiniać innych za zaistniałą sytuację. Uczniowie z tej grupy mogą mieć kłopoty z koncentracją, zaburzenia snu czy apetytu (Kraska i Żyża 2009). W zakresie dostosowania warunków pracy nauczyciel powinien wydłużyć im czas, okazać wsparcie, zrozumienie, stosować wzmocnienia pozytywne, podnosić ich samoocenę, natomiast stanowczo powinien unikać ponagrania ich. Należy wykazać się empatią i postarać o zdobycie ich zaufania. Nie należy usiłować poprawiać ich nastroju „na siłę”. Wskazane jest, by angażować ich w pracę zespołową, dając szansę na wzmocnienie więzi z grupą rówieśniczą.

Uczniowie zdolni. Należy udostępnić takim uczniom przestrzeń do swobodnej ekspresji, unikać metod podających, zapraszać do wspólnego prowadzenia lekcji lub stosować tzw. odwrócone nauczanie, a także używać zróżnicowanych metod aktywizujących. Dobrą praktyką jest przygotowywanie dodatkowych materiałów do pracy na lekcji, np. wzbogacających zasób leksykalny. Należy tych uczniów zachęcać do wypowiedzania się w języku niemieckim, a także do dokonywania samooceny. Nauczyciel może i powinien angażować ich w pomoc słabszym kolegom i koleżankom. Warto zachęcać ich do dodatkowych aktywności, np. do udziału w konkursach.

6.3. Partnerstwo z rodzicami; rola i zasady tej współpracy

W kontekście edukacji włączającej nie można zapomnieć o niezwykle ważnym podmiocie szkoły – o rodzicach. Współpraca z nimi jest istotna nie tylko w kontekście pracy z uczniami z niepełnosprawnościami, ale i ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czy chorobami przewlekłymi. Współpraca ze środowiskiem ucznia jest ważna w przypadku niedostosowania społecznego i zagrożenia niedostosowaniem. Warto dążyć do tego, by współdziałanie rodziców i nauczycieli opierało się na partnerskich zasadach. Aby tak się stało, każda ze stron musi respektować prawa drugiej, a także znać swoje obowiązki w kontekście realizacji celów kształcenia. Należy pamiętać, że podmiotowość rodziców i nauczycieli odnosi się do:

- równorzędnych praw i obowiązków nauczycieli i rodziców w podejmowaniu decyzji;
- równości uprawnień i odpowiedzialności za realizację zadań w zakresie edukacji i oddziaływań wychowawczych;
- wzajemnego szacunku dla poglądów na temat edukacji, wspólnego dialogu, ustalania celów, zasad i metod pracy itd. (Szczepkowska 2019b: 3).

Tylko takie rozumienie podmiotowości pozwoli na kształtowanie wzajemnych relacji opartych na partnerstwie, sprzyjających założeniom edukacji włączającej. W przypadku rodziców uczniów ze SPE partnerstwo i zaufanie jest nie tyle przydatne, ile konieczne. Pamiętajmy, że rodzic posiada najwięcej informacji o swoim dziecku, wie, jakie są jego słabości i mocne strony, wie, co lubi, a co może wywołać frustrację, zna zachowania, emocje, potrzeby. Współpraca z rodzicem jest konieczna, gdy chcemy udzielić pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub stworzyć Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET).

W organizacji partnerskiej współpracy z rodzicami ważne jest wspólne działanie i wzajemna pomoc, a także efektywna i sprawna wymiana informacji. Podstawą do zorganizowania współpracy opartej na tych filarach jest skuteczna komunikacja, określenie wzajemnych oczekiwań i ustalenie zasad przepływu informacji. Kanałem komunikacji może być dziennik elektroniczny, poczta mailowa, telefon lub inne, alternatywne źródła komunikacji – aplikacje, komunikatory internetowe, platformy, takie jak Google Workspace, Microsoft Teams czy Zoom, które pozwalają na organizowanie wideokonferencji czy czatowanie. Realizując program nauczania w kontekście edukacji włączającej, nauczyciel powinien – oprócz pozyskania informacji o możliwościach psychofizycznych dziecka, do których będzie dostosowywał m.in. treści programowe – ustalić z rodzicem ucznia ze SPE, jakie formy i techniki pracy, zwłaszcza w kontekście sprawdzania przyrostu wiedzy, będą dla niego odpowiednie (np. czy lepiej czuje się, odpowiadając ustnie, czy pisząc; jak może czuć się, biorąc udział w zadaniach projektowych, grupowych i w parach itd.).

Przydatne będą także wskazówki dotyczące sposobu motywowania ucznia do nauki języka oraz określenie zasad komunikacji. Rodzic ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może dostarczyć nauczycielowi wiedzy na temat motywacji, którą kierował się uczeń podczas wyboru szkoły, co pozwoli na odpowiednie dobranie treści – jeśli np. uczeń w klasie o profilu mechanik samochodowy wybrał kształcenie w niej ze względu na umiejętność naprawy samochodu, warto go zachęcić do używania tej umiejętności do tworzenia pomocy naukowych na lekcje niemieckiego.

Umiejętna współpraca nauczyciela i rodziców, oparta na partnerstwie pełnym szacunku i wzajemnym zrozumieniu wspólnych celów, pozwoli poznać ucznia po traumatycznych przejściach – rodzic podpowie, jak nauczyciel powinien zareagować w sytuacji załamania się ucznia na lekcji. Poznając rodziców ucznia niedostosowanego społecznie, dopełnimy obrazu nastolatka, poznamy przyczyny, dzięki czemu łatwiej będzie zwalczać skutki. Również rodzice dzieci z niepełnosprawnościami wiedzą, jakie metody pracy będą najwygodniejsze i najbardziej efektywne.

6.4. Zasady współpracy z personelem

Wcielanie w życie zasad modelu edukacji włączającej i dostosowanie wymagań do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie jest możliwe bez współpracy z zespołem psychologów, pedagogów oraz wszelkiego rodzaju specjalistów, którzy mogą pomóc w realizacji procesu dydaktycznego, aby wszyscy uczniowie mieli równe szanse osiągnięcia sukcesu. Zasady współpracy nauczyciela z personelem mogą mieć charakter zinstytucjonalizowany. Organizatorem pomocy w szkole jest dyrektor, który stwarza warunki do spotkań grup zadaniowych. Inicjatorem powołania odpowiedniego zespołu może być nauczyciel przedmiotu, wychowawca, inni pracownicy szkoły oraz uczniowie i ich rodzice. Tworzenie odpowiednio dobranych zespołów, w zależności od konkretnych potrzeb uczniów ze SPE, pozwoli na osiągnięcie efektu synergii, któremu sprzyja podział zadań według kompetencji. Dzięki temu wykorzystuje się także potencjał zbiorowej mądrości. Korzyścią z przyjęcia tego rozwiązania jest także niemalże natychmiastowe wprowadzenie w życie działań, które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania ucznia w środowisku rówieśniczym. Ma to szczególne znaczenie w przypadku specjalnych potrzeb uczniów z chorobami przewlekłymi bądź niedostosowanych społecznie. Ważne przy tym jest zachowanie reguł poprawnej komunikacji w grupie – stosowanie się do zasad efektywnej komunikacji pozwoli na uzyskanie dużej efektywności działania takiego zespołu. Należy pamiętać także o pomocy tym, którzy mogą z różnych powodów mieć trudności w realizacji pewnych zadań przypisanych danej grupie.

Tworzenie zespołów zadaniowych powinno opierać się na zasadzie doboru do grupy najlepszych specjalistów; jeśli szkoła nie dysponuje odpowiednim personelem, wówczas do pracy grupy zadaniowej zaprasza się pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej, odpowiednie służby porządkowe, przedstawicieli ośrodków doskonalenia zawodowego itd. Zadania psychologa i pedagoga szkolnego sprowadzają się do diagnostyki problemów uczniów oraz udzielania bezpośredniego wsparcia pedagogiczno-psychologicznego. Diagnoza dotyczy głównie sytuacji wychowawczej – w celu rozwiązywania problemów, ale także podejmowania działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych. Logopeda diagnozuje problemy z wymową, w nauczaniu języka niemieckiego może być pomocny w pracy nad wymową z uczniem niesłyszącym czy mającym problemy z mówieniem. Terapeuta pedagogiczny zajmuje się prowadzeniem działań diagnostycznych uczniów z zaburzeniami – odchyleniami rozwojowymi, specyficznymi trudnościami w uczeniu się – rozpoznając ich trudności i wdrażając działania w celu ich przezwyciężenia (Rafał–Łuniewska 2019: 6). W szczególnych przypadkach w pracy z uczniem z niepełnosprawnością (niewidomym, niesłyszącym, z niepełnosprawnością ruchową, z niepełnosprawnościami sprzężonymi) oraz w spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością intelektualną i z zaburzeniami

zachowania ważna jest współpraca nauczyciela przedmiotu z nauczycielem wspomagającym w procesie planowania i organizacji procesu dydaktycznego.

6.5. Monitorowanie postępów ucznia z uwzględnieniem różnych potrzeb edukacyjnych

W stosunku do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stosuje się inne metody i techniki i indywidualne podejście. Jednak by było ono kompletne, należy pamiętać o indywidualnym sposobie monitorowania postępów w nauce, aby umożliwić każdemu uczniowi osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. W kwestii oceny, oprócz możliwości psychofizycznych, konieczne jest uwzględnienie preferowanych stylów uczenia się – wzrokowiec będzie wolał pisać, słuchowiec mówić, a kinestetyk będzie preferował metody angażujące ruch. Na etapie planowania metod sprawdzania wiedzy nauczyciel powinien zapoznać się z zaleceniami uwzględnionymi w opinii lub orzeczeniu.

Sam etap planowania zasad oceniania jest kluczowy w kontekście edukacji włączającej, gdyż podczas tworzenia przedmiotowych zasad oceniania należy zastanowić się, jakie formy monitorowania postępów ucznia będą odpowiednie. W programie nauczania języka niemieckiego zaproponowano system kształtujący połączony z punktowym systemem oceniania bieżącego, który pozwala zachować motywujący charakter oceny. Ocena „1” nie jest motywująca tak jak ocena „15/50” z informacją zwrotną: „Piotrze, świetnie znasz słownictwo z zakresu tematycznego «Żywnienie», potrafisz także używać go w praktyce, niemniej musisz jeszcze poćwiczyć odmianę czasowników, pamiętając, że czasowniki te mają końcówkę *-t* dla 3. osoby liczby pojedynczej oraz *-en* dla 3. osoby liczby mnogiej. Dobrze, abyś poćwiczył zasady ortograficzne; pomimo błędów całkiem nieźle radzisz sobie z przekazywaniem pisemnie informacji w języku niemieckim”. Tak skonstruowana informacja będzie motywującym uzupełnieniem oceny punktowej. Oceniając ucznia kształtująco, należy pamiętać, że sama informacja zwrotna nie wystarczy. Wcześniej należy jasno określić kryteria sukcesu. Dobrze, jeśli zostaną one także zapisane w dzienniku elektronicznym (w języku polskim), np.:

- potrafię opisać wygląd zewnętrzny i wymienić cechy charakteru człowieka;
- potrafię przeprowadzić rozmowę z pracownikiem banku.

Ważne jest, aby wskazywać uczniowi konkretne umiejętności, które według nas powinien posiadać. Kryteria sukcesu należy formułować językiem ucznia, podobnie jak cele. Planując formy sprawdzania wiedzy, należy pamiętać, że nie wszystkie metody będą dobre dla wszystkich uczniów. W pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ważne jest stosowanie całego wachlarza metod aktywizujących oraz wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne. Stosując metody aktywne i cyfrowe, można także monitorować postępy uczniów. Test można przenieść na platformę Kahoot!, sprawdzenie znajomości słownictwa na Quizlet, na którym uczniowie także przyswajają nową leksykę. Wykorzystanie narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) będzie pomocne w pracy z uczniami z niepełnosprawnością ruchową, ale także bardziej atrakcyjne dla pozostałych.

Uczniowie z ADHD mogą odpowiadać na stojąco lub podczas wykonywania innych czynności, sprawdzanie wiedzy z wykorzystaniem technik dramowych też będzie dobrym rozwiązaniem. Należy pamiętać, że osoby niesłyszące nie powinny być oceniane za rozumienie mowy obcej ze słuchu, powinno unikać się tego typu zadań na

sprawdzianach lub kartkówkach. Uczniowie z głęboką dysleksją preferują testową formę sprawdzania wiedzy. Aby zachować motywującą własność oceny, powinniśmy odejść od kultury błędu. Lepiej jest chwalić za osiągnięte postępy, podkreślać to, co zostało zrobione dobrze, szukać pozytywów i uwidaczniać je. Sprawdzając prace, można używać koloru zielonego, który – w przeciwieństwie do czerwonego – nie kojarzy się karcąco. Poprawiając prace pisemne wrokoowców, zaleca się używanie zakreślaczy. Błędy w wypowiedzi ustnej należy omawiać po jej zakończeniu, nie przerywając komentarzami w trakcie. Udzielając informacji zwrotnej, zaleca się stosowanie metody „4 × Z” – „Zapytaj. Zakomunikuj. Zmotywuj. Zaplanujcie”. Metoda zakłada włączenie ucznia w proces oceny. Jako że uczniowie zwykle są świadomi popełnionych błędów, warto zacząć od pytań:

- Jak Ci poszło?
- Co było najtrudniejsze?
- Które zadanie było najłatwiejsze?
- Czego nauczyłeś(-aś) się, wykonując to zadanie?

Jeśli odpowiedź na pytanie sprawia uczniowi trudność, powinno się ten fakt jasno zakomunikować: „Z tym zadaniem poradziłeś (-aś) sobie świetnie”, to poszło Ci gorzej, a tamto musisz dopracować”. Nie można zostawiać ucznia tylko z negatywnym komunikatem, dlatego należy odwoływać się do trzeciego „Z”. Taki uczeń chętnie usłyszy, że jest na dobrej drodze, że doceniamy jego wysiłek i umiejętności – na pewno poczuje się lepiej i zechce zaplanować sposób poprawy, pracy nad doskonaleniem umiejętności językowych (pisze o tym m.in. dr Michał Czakon, dostęp na stronie cdw.edu.pl; dostęp 17.09.2022).

Punktowy system oceniania został dość szczegółowo omówiony w programie nauczania języka niemieckiego – z założenia ma on nie dyskryminować, nie dyskredytować, ale motywować jak stopień. Formy sprawdzania wiedzy mogą być różnicowane, na co zwracano uwagę w programach nauczania. Niektóre formy monitorowania postępów ucznia mogą mieć kilka wariantów punktowania, dzięki czemu nauczyciel ma możliwość większej indywidualizacji oceny. Zaleca się stosowanie mniejszej liczby punktów dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, gdyż bardzo często w przypadku oceniania tych uczniów rezygnuje się z pewnych kryteriów, np. przy ocenianiu wypowiedzi pisemnej nie będziemy brali pod uwagę poprawności ortograficznej – w przeciwieństwie do pozostałych uczniów.

6.6. Przykłady dobrych praktyk pokazujące systemowe rozwijanie szeroko rozumianych kompetencji społecznych

Rozwijanie kompetencji społecznych jest szczególnie istotne w przypadku uczniów szkoły branżowej, którzy tuż po jej zakończeniu mogą pełnoprawnie uczestniczyć w życiu społecznym, podejmując pracę w wyuczonym zawodzie. Kompetencje społeczne są częścią kompetencji kluczowych i można do nich zaliczyć: osobiste i społeczne, a także obywatelskie, przygotowujące uczniów do pełnienia określonych ról społecznych. Kształtując kompetencje społeczne, pamiętajmy, że pracujemy w klasie zróżnicowanej: obok osób z niepełnosprawnościami i ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się są w niej uczniowie pełnosprawni i bez dysleksji. Często osvajanie ich z różnorodnością jest istotne, bo w szkole kreujemy przyszłe społeczeństwo, otwarte, bez barier i gotowe do współpracy z każdym.

Kształtowanie kompetencji społecznych można rozpocząć przez włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w życie szkoły i klasy, ukazywanie im, że są ważni i potrzebni. Tym samym podnosimy ich samoocenę. W szkole pojawia się coraz więcej uczniów z doświadczeniem migracyjnym znających język niemiecki, tych uczniów możemy przykładowo zaprosić do promowania języka wśród kandydatów podczas Drzwi Otwartych lub Dnia Karier. Tworząc szkołę bez barier, pozwólmy uczniom z niepełnosprawnościami uczestniczyć w życiu szkoły, angażujmy ich w organizację Drzwi Otwartych – wśród kandydatów z pewnością będą osoby podobne do nich. Zbudujmy ich poczucie wartości, zapewniając o korzyściach, jakie płyną z zatrudnienia osoby niepełnosprawnej (praca zbiorowa Państwowego Instytutu Badawczego 2019).

Można podejmować próby angażowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w pracę samorządu uczniowskiego, wykorzystując przy tym mocne strony osoby z ADHD – pozwólmy jej zarządzać pracą zespołu podczas pracy grupowej. Ucząc wzajemnego szacunku, empatii, można posłużyć się filmami, które opowiadają o pokonywaniu przeciwności i barier i pokazują, że wszystko jest możliwe, jeśli tylko posiadamy odpowiednią motywację.

Na każdej lekcji należy kształtować postawy społeczne, chwalać i doceniając uczniów za każdy wysiłek, stwarzając warunki do wyrażania siebie. Należy wykorzystać ich pasję i zainteresowania, pozwolić im zaprezentować je przed klasą, organizując np. dzień talentów czy po prostu przy okazji realizowania tematu o hobby i spędzaniu czasu wolnego. Rekomenduje się zorganizowanie w klasie instytucji pomocy koleżeńskiej – w taki sposób, aby uczniowie byli odpowiedzialni za sukces zarówno swój, jak i kolegi. W ten sposób kształtuje się w uczniach postawę empatii.

BIBLIOGRAFIA

- Borgosz E., Żmijewska-Kwiręg S., 2017, *Szkoła na nowo. Uczymy się współpracy i we współpracy*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Breszka-Jędrzejewska K., 2019, *Studium przypadku jako narzędzie budowania motywacji uczestników zajęć z języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Coyle D., Hood P., Marsh D., 2010, *CLIL: content and language integrated learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Czakon M., *Jak sprawiedliwie i motywująco oceniać prace uczniów*, Centrum Dobrego Wychowania, cdw.edu.pl (dostęp 17.09.2022).
- Czechowska Z., Majkowska J., Potrac R., 2020, *Dydaktyka edukacji hybrydowej. Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami w edukacji hybrydowej* (PDF, 4,1 MB; dostęp 17.09.2022).
- Czetwerczyńska G., 2015, *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Dale L., Tanner R., 2012, *CLIL activities: a resource for subject and language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Deczewska J., 2020, *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Domagała-Zyśk E., 2015, *Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu*, [w:] ks. Nowak M., Stoch E., Borowska B. (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Domagała-Zyśk E., 2018a, *Dostosowanie lekcji języka angielskiego jako obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu w nauczaniu wczesnoszkolnym*, „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Domagała-Zyśk E., 2018b, *Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne*, [w:] Kwiatkowski S. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo FSRE.
- Derewłana H., Kacprzak A., 2017, *Zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się*, [w:] Cybulska R., Derewłana H., i in., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE).
- Drożdźiał-Szelest K., 2004, *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*, [w:] Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
- Dylak S. (red.), 2013, *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań: Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej.
- Dzięcioł A., 2011, *Czym nie jest podejście komunikacyjne – konsekwencje błędnej interpretacji podejścia komunikacyjnego w procesie nauczania języków obcych*, VI Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna, Ustroń/Gliwice.

- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2014, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Filipiak E., Siadak G., 2014, *Edukacja szkolna i pozaszkolna: późna faza dorastania: wiek 14/15–19/20 lat*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gębka-Suska A., 2017, *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce. Zestaw 3. Pracownia językowa. Zeszyt 1*, Warszawa: ORE.
- Gryz I., 2013, *Planowanie testów językowych – kryteria poprawności*, „*Językoznawstwo: współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze*”, t. 7.
- Grzebień W., 2019, *Deutsch für mich. Program nauczania języka niemieckiego dla szkoły branżowej I stopnia*, Warszawa: ORE.
- Grzebień W., 2019, *Deutsch fürs Leben. Program nauczania języka niemieckiego dla szkoły branżowej II stopnia*, Warszawa: ORE.
- Horąta M., 2017, *Teoria w pigułce. Zestaw 9. Zeszyt 1*, Warszawa: ORE.
- Janicka M., 2019, *Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów nauki języków obcych*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 5.
- Janowska I., 2015, *Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy*, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 2(16).
- Jaworska M., 2020, *Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we włączającej edukacji obcojęzycznej w Polsce*, „*Neofilolog*”, nr 54/1.
- Kabzińska A., 2014, *Podjęcie zadaniowe na lekcji języka obcego*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1.
- Karpeta-Peć B., 2008, *Otwarty, aktywny, samodzielny. Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karpeta-Peć B., Peć, J., 2015, *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych III etapu edukacyjnego*, Warszawa: ORE.
- Kiełczewska A., 2018, *Klasa o zróżnicowanym poziomie – jak pracować, oceniać i motywować uczniów*, epedagogika.pl (dostęp 17.09.2022).
- Klimczyk, J., Martynowicz D., 2021, *Komunikacja i jej kształtowanie w nauczaniu zdalnym i hybrydowym* (PDF, 8,1 MB; dostęp 17.09.2022).
- Kolb D.A., 2015, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New York: Pearson Education.
- Kolber M., 2012, *Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia*, „*Forum Dydaktyczne*”, nr 9–10.
- Koludo A., 2020, *Strategie kształcenia na odległość*, [w:] Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 43–50.
- Kołąkowska J., 2015, *Test jako narzędzie rozwijania kompetencji komunikacyjnych*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 3.

- Komorowska H., 2005, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kowalewski M., 2016, *Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy*, „Pedagogika”, z. 12, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Krakowiak K. (red.), 2017, *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych młodzieży*, Warszawa: ORE.
- Kraska K., Żyża S., 2009, *Dzieci i młodzież w kryzysie*, Warszawa: Ośrodek Interwencji Kryzysowej.
- Leszko M., Czachowska A., Pacewicz A., 2019, *Zmiana (w) przestrzeni edukacyjnej. Dobre praktyki architektoniczne i funkcjonalne z warszawskich szkół i przedszkoli*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Ledzińska M., Czerniawska E., 2011, *Psychologia nauczania: ujęcie poznawcze: podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukasiewicz-Wieleba J., 2014, *Jak (się) uczyć? Krótki poradnik dla nauczycieli*, „Refleksje”, nr 6.
- Marciniak-Kulka E., Neyman O., Wysocka J., 2017, *Wspomaganie szkół w kształtowaniu kompetencji: innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa uczniów*, Warszawa: ORE.
- Maziarska-Lesisz J., *Program nauczania języka angielskiego dla szkoły branżowej II stopnia*, Warszawa: ORE.
- MEN, 2020, *Wsparcie podnoszenia edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe*, gov.pl (dostęp 17.09.2022).
- „Miękkie”, „alternatywne” metody ewaluacji, System Ewaluacji Oświaty, npseo.wzks.uj.edu.pl (PDF 740 KB; dostęp 17.09.2022).
- Niemierko B., 2007, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Olechowska A., 2016, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostaszewska E.D., 2016, *Klasa dla ucznia i nauczyciela – jak się to robi? Niemiecki ma klasę – konkurs dla zwycięzców*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Ostaszewska E.D., Wręga A., b.r., *Poradnik aranżacji sal lekcyjnych do nauki języka niemieckiego* (PDF, 10,5 MB; dostęp 17.09.2022), Warszawa: Goethe-Institut.
- Pintal D., Tomaszewicz D., 2017, *Wspomaganie szkół w rozwoju umiejętności uczenia się przez eksperymentowanie, doświadczanie i inne metody aktywizujące uczniów*, Warszawa: ORE.
- Plebańska M., 2020, *Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele*, [w:] Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 37–42.

Plichta P., 2020, *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań*, [w:] Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 70–80.

Płowens J., 2021, *Lekcja zdalna (języka niemieckiego) ukierunkowana na podtrzymywanie relacji między uczniem a nauczycielem*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 2.

Posiadała K., 2020, *Kształtowanie umiejętności autoewaluacji u uczących się języka obcego w wieku 55+*, „*Neofilolog*”, nr 54/1.

Praktyczne wskazówki dotyczące indywidualizacji i dostosowania wymagań w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (dostęp 17.09.2022); „*Głos Pedagogiczny*” 2018.

Przybyszewski S., 2015, *Jak mówić do uczniów po polsku na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] NDiaye I.A., Przybyszewski S., Rótkowska M. (red.), *Język polski – nie taki obcy*, Olsztyn: UWM, s. 55–69.

Pyżalski J., 2020, *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?*, [w:] Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 25–27.

Rabiej A., 2015, *Podejścia do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce*, „*Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*”, nr 22.

Rafał-Łuniewska, J., b.r., *Arkusze dla nauczyciela do obserwacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: ORE.

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. 2018, poz. 467 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2017, poz. 1591 z późn. zm.; t.j. Dz. U. 2020, poz. 1280.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 marca 2017 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. 2017, poz. 703.

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. 2018, poz. 467 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U. 2019, poz. 373.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz. U. 2020, poz. 493. z późn. zm.

- Skibska J., 2014, *Ocenianie włączające w praktyce edukacyjnej jako szansa zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Niepełnosprawność”, nr 14.
- Solecka B., 2018, *Dostosowanie metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych z uwzględnieniem diagnozy, potrzeb oraz możliwości uczniów – scenariusz warsztatów dla nauczycieli*, Warszawa: ORE.
- Solecka B., Szmidt D., 2017, *Wspomaganie szkół w wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu/uczeniu się uczniów*, Warszawa: ORE.
- Spaleniak-Jurkowska M., 2017, *Sytuacje trudne i kryzysowe w szkole*, „Mentor – Czytasz i Wiesz”, nr 3/2017.
- Stanowski M., 2017, *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce. Zestaw 2. Kompetencje kluczowe. Zeszyt 1*, Warszawa: ORE.
- Sterna D., Modzelewska-Buławicka, E.B. (red.), b.r., *Ocenianie kształtujące. Dzielimy się tym, co wiemy! Zeszyt siódmy: Ocena koleżeńska i samoocena*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Sterna D., b.r., *Kompetencja kluczowa – porozumiewanie się w językach obcych*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Sterna D., 2020, *Oszukiwanie na sprawdzianach zdalnych* (dostęp 17.09.2022).
- Stępiński A., 2017, *Nauczanie interdyscyplinarne* (dostęp 17.09.2022).
- Stojak J., 2019, *Kompetencje kluczowe w nauczaniu przedmiotowym. Przewodnik dla kadry kierowniczej szkół i przedszkoli oraz nauczycieli*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Szajerska A., Kordziński, J., 2017, *Wspomaganie szkół w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych*, Warszawa: ORE.
- Szałek M., 2004, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań: Wagros.
- Szczepaniak W., b.r., *Wybrane zagadnienia z diagnozy edukacyjnej. Zeszyt metodyczny nr 5*, Konin: Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna.
- Szczepkowska K., 2019a, *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa: ORE.
- Szczepkowska K., 2019b, *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*, Warszawa: ORE.
- Szuchalska A., 2020, *Obserwacja uczestnicząca na lekcjach językowych – korzyści i ograniczenia*, „Linguodidactica”, t. XXIV, Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
- Szymczak J., 2012, *Świadome i autentyczne uczestniczenie w procesie uczenia się. Specyfika i znaczenie strategii uczenia się*, „Forum Dydaktyczne”, nr 9–10.
- The Human Rights Education Handbook. Effective Practices for Learning, Action and Change* (dostęp 17.09.2022).
- Turek A., 2011, *Ocenianie wspierające uczenie się*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie wczesnoszkolne”, nr 1.

Uchwat-Zaród D., 2021, *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2020.

Wiliam D., 2007, *Keeping learning on track: Formative assessment and the regulation of learning*, [w:] Coupland M., Anderson J., Spencer T. (red.), *Making Mathematics Vital: Proceedings of the Twentieth Biennial Conference of the Australian Association of Mathematics Teachers*, Adelajda: The Australian Association of Mathematics Teachers Inc.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie, 2013, *Kompetencje kluczowe drogą do kariery – poradnik realizacji projektu edukacyjnego*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.

Zwierzyńska E., 2008, *Poznawanie klasy szkolnej: Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Rafał Otręba – doktor ekonomii w zakresie nauk o zarządzaniu, nauczyciel dyplomowany, nauczyciel języka niemieckiego, dyrektor szkoły, adiunkt Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach; edukator z zakresu języka niemieckiego, trener w zakresie m.in. kompetencji kluczowych, ewaluacji w edukacji, przywództwa edukacyjnego; autor i współautor publikacji z zakresu zarządzania oświatą, dydaktyki języków obcych i logistyki.

Katarzyna Kober – magister filologii w zakresie filologii germańskiej; nauczycielka języka niemieckiego; współautorka programów nauczania ze scenariuszami lekcji do języka niemieckiego na II i III etapie edukacyjnym; certyfikowana egzaminatorka Instytutu Goethego.