



# A TERAZ NIEMIECKI

Katarzyna Kober  
Rafał Otręba

## Program nauczania języka niemieckiego dla II etapu edukacyjnego

opracowany w ramach projektu

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

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

WARSZAWA 2019

Redakcja merytoryczna – Elżbieta Witkowska  
Recenzja merytoryczna – dr Danuta Koper

Redakcja językowa i korekta – Editio

Projekt graficzny i projekt okładki – Editio

Skład i redakcja techniczna – Editio

Warszawa 2019  
Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Aleje Ujazdowskie 28  
00-478 Warszawa  
[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

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



## SPIS TREŚCI

<b>I. Wstęp – ogólna charakterystyka programu</b>	<b>5</b>
<b>II. Podstawy teoretyczno-naukowe programu</b>	<b>9</b>
<b>III. Cele kształcenia i wychowania</b>	<b>12</b>
<b>IV. Treści nauczania</b>	<b>15</b>
<b>V. Podmiotowość ucznia w realizacji programu nauczania</b>	<b>26</b>
1. Okresy rozwojowe dzieci	26
2. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	28
<b>VI. Warunki i sposób realizacji kształcenia</b>	<b>36</b>
<b>VII. Procedury osiągnięcia celów kształcenia i wychowania</b>	<b>38</b>
1. Formy pracy	38
2. Metody i techniki nauczania	39
<b>VIII. Ocenianie osiągnięć uczniów</b>	<b>48</b>
<b>IX. Ewaluacja programu</b>	<b>52</b>
<b>Bibliografia:</b>	<b>54</b>



## I. WSTĘP – OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PROGRAMU

Sprawne porozumiewanie się w języku obcym określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.) jest nadrzędną umiejętnością rozwijaną w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej. Oprócz osiągnięcia określonego stopnia biegłości językowej ważne, w nauczaniu języka obcego, jest także zanurzenie w świat wartości, zdobyczy kulturowych oraz promowanie postawy otwartości młodego człowieka na postrzeganie świata przez pryzmat mieszkańców krajów niemieckojęzycznych. Autorzy programu, mając na uwadze integrację celów dydaktycznych i wychowawczych, tworząc program, respektowali także rozwijanie takich wartości jak szacunek, otwartość oraz wychowanie w przestrzeni dialogu oraz wzajemnego zrozumienia. Przedstawiony program dotyczy podstawy programowej w wariantcie **II.2.** (język niemiecki nauczany jako drugi – od początku w klasie VII. Obok najczęściej nauczanego w szkole podstawowej języka angielskiego jako języka obcego nowożytnego, język niemiecki stanowi od wielu lat drugi pod względem popularności język obcy nowożytny. W cyklu nauczania w klasach VII i VIII przeznaczono na naukę języka obcego nowożytnego w wariantcie **II.2.** 4 godziny w całym cyklu nauczania (odpowiednio po dwie godziny tygodniowo w klasie VII i VIII<sup>1</sup>, co daje łącznie około 120 godzin zajęć lekcyjnych).

Twórcy programu *A teraz niemiecki* opierali jego tworzenie o zapisy Europejskiego systemu opisu kształcenie językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ), opracowanym przez Radę Europy. Powiązanie poszczególnych wariantów podstawy programowej ze wspomnianym dokumentem umożliwia orientacyjną ocenę poziomu biegłości językowej, której oczekuje się na zakończenie danego etapu edukacyjnego. System ESOKJ dotyczy sześciostopniowego zakresu biegłości językowej, opisanego następująco: poziom podstawowy (A1-A2), poziom samodzielności (B1-B2) oraz poziom biegłości językowej (C1-C2). Rozwijanie sprawności językowych na poszczególnych poziomach dotyczy następujących działań językowych (Coste i in. 2001:24):– rozumienie tekstów słuchanych i czytanych (działania receptywne),– reagowanie na wypowiedzi w mowie i piśmie (działania interakcyjne),– tworzenie wypowiedzi

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

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

Przekładając zapisy ESOKJ na realizację podstawy programowej w wariantcie **II.2.** zakłada się, że po zrealizowaniu przedstawionego programu przeciętny uczeń osiągnie poziom biegłości językowej A1. Oznacza to, zgodnie z ESOKJ, że uczeń kończący klasę VIII posługujący się językiem na tym poziomie:

- rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego,
- potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada oraz odpowiadać na tego typu pytania,
- potrafi przedstawiać siebie i innych,
- potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy (Coste i in. Ibidem: 33).

Autorzy programu odwołują się także do idei kompetencji kluczowych, czyli tych, których każdy człowiek potrzebuje m. in. do samorealizacji i rozwoju osobistego, zrównoważonego stylu życia czy też życia w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa. Ich istotność w praktyce edukacyjnej wynika z faktu zmian w otoczeniu edukacyjnym szkoły i wyzwaniami globalnymi, mających swoje źródła w szczególności w potrzebach rynku pracy oraz funkcjonowaniu gospodarki opartej o wiedzę.

Elementami kompetencji są:

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

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

- w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- wielojęzyczności,
- matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- cyfrowe,

- osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- obywatelskie,
- w zakresie przedsiębiorczości,
- w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Elementami każdej kompetencji kluczowej są następujące umiejętności: krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, komunikacja i negocjacje, analityczność, kreatywność, międzykulturowość. Odwołanie się do przywołanej koncepcji pomaga także na realizację idei uczenia się przez całe życie, której wdrażanie ułatwić mają powyższe umiejętności (Zalecenie Rady..., 2018).

Wyjaśnienia i specjalnej uwagi wymaga także koncentracja na roli języka niemieckiego w kontekście drugiego nauczanego języka obcego. Wielojęzyczność, w tym znaczeniu, to przyswajanie drugiego języka obcego, w tym przypadku języka niemieckiego. Mając na względzie to, że na przyswajanie języka obcego istotny wpływ mają pozostałe języki (ojczysty i inny obcy) oraz na naukę języka drugiego przeznacza się mniejszą niż w przypadku pierwszego języka obcego liczbę godzin za istotne uznaje się, aby przyjąć założenie, że w rozwijaniu kompetencji wielojęzyczności pojawiają się błędy, które wynikają z transferu oraz podobieństw różnych języków. To podejście może także zmniejszyć obawy nauczycieli języka niemieckiego przed popełnianiem błędów w momentach, kiedy podejmą próby komunikowania się z uczniami za pomocą podobnych (przenoszonych z innych języków obcych) struktur leksykalnych czy gramatycznych. W ten sposób realizuje się idee nowoczesnego uczenia (się). W badaniach naukowych z zakresu dydaktyki języka obcego pojawiają się dowody na to, że uczący się języka angielskiego łatwiej przyswajają sobie język niemiecki. Ma to związek z podobieństwem obu języków, ale co istotne, z wcześniejszym wypracowaniem przez uczniów strategii i technik uczenia się (więcej w: *Ilość ma znaczenie*, dostęp online). Podobieństwo języka angielskiego oraz niemieckiego jest widoczne przede wszystkim w zakresie leksyki (przykład słownictwa do pobrania: [http://jows.pl/sites/default/files/zielinska\\_leksyka.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/zielinska_leksyka.pdf)), struktur i zasad gramatycznych (np. stosowanie rodzajników w języku niemieckim oraz przedimków w języku angielskim, zasada pojedynczego przeczenia itd.) czy zasad słowotwórczych (np. język niemiecki – *pünktlich: unpünktlich*, język angielski – *punctual: unpunctual*) (Zielińska 2015: 37 i nast.). Uwrażliwienie uczniów na podobieństwa między językami obcymi jest jednym z filarów kształcenia w zakresie wielojęzyczności. Oprócz tego należy u uczniów kształtować świadomość tego, jak przebiega proces nauki języka obcego, aby przyswajając sobie i wykorzystywać nowe strategie nauczania. W tym kontekście warto w praktyce szkolnej stosować w nauczaniu języka niemieckiego jako drugiego następujące praktyki (*Ilość ma znaczenie*, dostęp online):

- nauczyciel powinien zachęcać uczniów do kreatywnego odkrywania podobieństw między językami; w ten sposób uczniowie rozwijają zdolność do samodzielnej refleksji na temat znajomości pierwszego języka obcego,

- struktury językowe powinny być omawiane w kontekście treści i aspektów tekstualnych, gdyż uczący się języka niemieckiego znają już jeden język obcy, dlatego nie ma potrzeby upraszczania materiału,
- na początku nauki należy ćwiczyć przede wszystkim umiejętności bierne; dzięki temu uczniowie szybko rozpoczną czytanie tekstów, które teoretycznie są na ich poziomie o wiele za trudne, co znacznie zwiększa motywację do nauki.



## II. PODSTAWY TEORETYCZNO-NAUKOWE PROGRAMU

Współcześnie postulowanym w pedagogice podejściem do nauczania jest konstruktywizm. W tym podejściu zakłada się, że wiedza jest budowana przez struktury mózgowe z informacji, które nie są przyswajane przez człowieka. Autonomia człowieka w tym podejściu wynika z możliwości twórczego przekształcania wiedzy i jej tworzenia na podstawie dostępnych informacji. Stąd tak istotna jest aktywność uczącego się. Należy podkreślić, że w tym podejściu proces konstruowania wiedzy lub jej odkrywania angażuje cały organizm studiującego. To podejście oznacza, że w procesie nauczania należy uwzględniać inne czynniki, które mają wpływ na proces dydaktyczny (emocje, uczucia, kulturę, środowisko itd.). Kierowanie się w nauczaniu zasadami konstruktywizmu (Walat, 2010: 34) oznacza, że:

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

W myśl przedstawionych założeń ważne jest tworzenie uczącym się właściwych warunków do świadomego uczenia się, rozumianego m.in. jako krytyczne myślenie, zdolność do refleksji nad przebiegiem procesu dydaktycznego oraz jego wynikami, czy wreszcie umożliwienie uczniom samodzielnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów (Chojnacka-Gärtner, 2009: 68). Wspomniane wcześniej tworzenie uczącym się warunków do świadomego uczenia się jest możliwe dzięki włączeniu w edukację myślenia o wspieraniu ucznia, gdyż – zgodnie z koncepcją kognitywizmu – efekty procesu nauczania zależą od czterech czynników, tj.: predyspozycje ucznia (w tym jego kompetencje opanowane we wcześniejszych okresach rozwoju), sposób strukturyzowania sytuacji i materiału uczenia się przez nauczyciela i stopień ich dopasowania do aktualnych możliwości ucznia, sekwencje prezentowania materiału uczenia się uwzględniające specyficzne cechy ucznia, naturę i tempo udzielania informacji zwrotnych oraz system wzmocnień stosowany przez nauczyciela (Filipiak, 2011: 77).

Wsparcie ucznia przez nauczyciela powinno być poprzedzone gruntowną znajomością zasad nauczania przyjaznego mózgowi, czyli neurodydaktyki przez nauczyciela. W tej koncepcji istotne staje się poznanie zasad funkcjonowania ludzkiego mózgu oraz zaprojektowanie procesu nauczania z wykorzystaniem wiedzy

o tych zasadach. Nie do przecenienia będzie tworzenie przez nauczyciela sytuacji, w których uczeń będzie miał możliwość emocjonalnego przeżycia, które powoduje doznanie uczucia radości oraz sukcesu. Emocjonalny stosunek do nauki powoduje także, że znalezione rozwiązania danych problemów przez uczniów długo zachowują się w pamięci. Należy także pamiętać, że uczeń powinien doznawać podczas lekcji jak najwięcej możliwości stymulowania rozwoju mózgu. Taki charakter mogą mieć, zaprezentowane w programie, różne formy pracy zespołowej (Petlak, 2012: 63) oraz zróżnicowane metody aktywizujące, które wspierają mózg i rozwijają jego funkcje.

Ponadto zakłada się, że rozwijaniu kompetencji kluczowych (w szczególności społecznych, przedsiębiorczości, uczenia się) uczniów będą sprzyjały następujące założenia:

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

Autonomia uczniów polega na pozostawianiu im obszarów, w ramach których będą mogli samodzielnie decydować. Potencjalne możliwości tworzenia autonomii uczniów będą dotyczyły przykładowo:

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

Rozwijanie autonomii uczniowskiej będzie odbywało się w warunkach, w których uczeń będzie miał prawo popełniać błędy. Ich uświadamianie sobie, pozwala bowiem konstruować nowe strategie myślenia oraz wpływa na budowanie relacji nauczyciel-uczeń opartej na zaufaniu i poczuciu sukcesu.

Przedstawione we wstępie rozważania dotyczące języka niemieckiego jako drugiego języka obcego znalazły także swoje potwierdzenie w koncepcji DaFne (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*). Założenia dydaktyczne tej koncepcji sprowadzają się do następujących kwestii (por. Gębał, 2013):

- kognitywny charakter nauczania i uczenia się, co w praktyce oznacza świadome porównywanie fenomenów językowych z języka ojczystego oraz języków obcych, którego celem jest uświadomienie istnienia wspólnej bazy językowej,
- rozumienie podstawą nauczania języków obcych (od zrozumienia do produkcji językowej) – w praktyce będzie to dotyczyło aktywizacji i transferu dotychczasowej wiedzy o systemach znanych już języków oraz świadome rozpoznawanie podobieństw i różnic między językami; rekomenduje się w tym zakresie intensywną pracę z tekstem pisany oraz rozwijanie mówienia dyskursywnego oprócz interakcji językowej,
- zorientowanie zajęć i materiałów dydaktycznych na konkretne treści, czyli dopasowanie treści do zainteresowań uczniów oraz na zmianę progresji tematycznej w stosunku do realizowanego programu w trakcie nauki języka niemieckiego, w celu uniknięcia znudzenia i demotywacji,
- zorientowanie zajęć i materiałów dydaktycznych na teksty, czyli odkrywanie systemu języka w trakcie pracy z tekstem, rozwijanie sprawności globalnego rozumienia tekstów na bazie materiałów zawierających dużą liczbę internacjonalizmów i anglicyzmów oraz rozwijanie sprawności selektywnego rozumienia tekstów na bazie materiałów zawierających dużą liczbę internacjonalizmów i anglicyzmów,
- ekonomizacja procesu uczenia się języków, czyli koncentracja na treściach najważniejszych i najbardziej przydatnych pod względem komunikacyjnym, aktywizacja uczniów poprzez włączanie ich w proces efektywnej organizacji procesu kształcenia i w planowanie zajęć.

### III. CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

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

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

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

- sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;

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

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

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

Przedstawione obszary odnoszą się do wcześniej prezentowanych zasad ESOKJ. Zgodnie z terminologią ESOKJ należy mówić o działaniach językowych, które są rodzajem aktywności językowej realizowanej zarówno w mowie, jak i w piśmie. Środki językowe w tej koncepcji traktuje się jako element wiedzy, pozostałe, dotychczas

stosowane sprawności językowe (słuchanie, pisanie, czytanie, mówienie) zostały zintegrowane i poszerzone o inne elementy:

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

Zakłada się, zgodnie z założeniami ESOKJ, że uczeń kończący szkołę podstawową i realizujący wariant podstawy programowej **II.2.** osiągnie poziom A1.

## IV. TREŚCI NAUCZANIA

Prezentowane w programie treści nauczania stanowią podstawę planowania przez nauczycieli procesu dydaktycznego na lekcjach języka niemieckiego. Treści nauczania zawarte w podstawie programowej podzielono na dwa elementy (**językowy** i **pozajęzykowy**), realizowane niezależnie od siebie w procesie nauczania. Takie ujęcie powoduje, że nauczyciel podczas planowania jednostki lekcyjnej uwzględnia kształtowanie obu elementów łącznie. Na pierwszy z elementów – **językowy** – składa się: 12 obszarów tematycznych, funkcje komunikacyjne oraz zagadnienia gramatyczne. Kształtowanie kompetencji językowych ucznia w zakresie elementu językowego zależne będzie od wielu czynników, do których należy zaliczyć m. in.:

- liczbę godzin nauczania języka niemieckiego (organ prowadzący może przeznaczyć dodatkowe godziny na nauczanie języka obcego lub zwiększona ilość godzin może wynikać z tzw. godzin „dyrektorskich”),
- doświadczenia uczniów w zakresie nauki języka obcego na wcześniejszym etapie kształcenia oraz motywację uczniów do nauki języka obcego,
- materiały dydaktyczne stosowane na zajęciach (podręcznik i/lub materiały dodatkowe samodzielnie tworzone przez nauczyciela, jak również wykorzystane z innych źródeł).

Każdy wariant podstawy programowej kształcenia ogólnego jest skonstruowany w taki sam sposób, a kluczowe dla poszczególnych wariantów są określenia zawarte w opisie poszczególnych wymagań ogólnych i szczegółowych (bardzo podstawowy, podstawowy, bardzo proste, proste itd.). Dotyczy to przede wszystkim wymagania 1. (znajomość środków językowych). W tym wymaganiu, w poszczególnych wariantach podstawy programowej kształcenia ogólnego, powtarzane są przykładowe zakresy tematyczne w ramach jednego z kilkunastu tematów ogólnych, co w sposób jednoznaczny wskazuje na konieczność stopniowego rozbudowywania zasobu i poprawności środków językowych w ramach danego tematu.

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

Zaproponowany układ treści w zakresie *tematyki* jest adekwatny do potrzeb uczniów realizujących wariant podstawy programowej II.2. Na tym poziomie, przy realizacji wskazanych tematów, oczekuje się od ucznia posługiwania się *bardzo podstawowym zasobem* środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz

fonetycznych), które umożliwią realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie opisanych poniżej 12 zakresów tematycznych. Szczegółowe treści kształcenia obejmują następujące **zakresy tematyczne**:

- 1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania);
- 2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe);
- 3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, życie szkoły);
- 4) praca (np. popularne zawody, miejsce pracy);
- 5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, urodziny, święta);
- 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki, lokale gastronomiczne);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, korzystanie z usług);
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki);
- 9) kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje);
- 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, uprawianie sportu);
- 11) zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);
- 12) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz).

Nauczyciele uczący w jednym zespole klasowym powinni dążyć do tego, aby tematyka w zakresie obszaru językowego była integrowana z treściami innych przedmiotów. Uwzględniając podział programu nauczania na poszczególne lata należy uwzględnić także to, że kształcenie międzyprzedmiotowe (np. w zakresie korelacji języka niemieckiego i wiedzy o społeczeństwie) będzie możliwe dopiero w klasie VIII. Przykładowo w zakresie przedmiotu obowiązkowego biologii: – w klasie VIII omawiana jest tematyka dotycząca zagrożeń różnorodności biologicznej; w czasie realizacji tej tematyki uczeń rozwija umiejętność analizy wpływu człowieka na różnorodność biologiczną oraz uzasadnia konieczność ochrony różnorodności biologicznej – w tym zakresie widoczna jest korelacja z zakresem tematycznym: *świat przyrody*.

Korelacja międzyprzedmiotowa będzie widoczna najsilniej w obszarze nauczania języków obcych. Ponieważ uczniowie rozpoczynają naukę drugiego języka obcego w klasie VII, użytecznym będzie skorelowanie metod i technik kształcenia znanych i efektywnie przez uczniów wykorzystywanych na zajęciach z języka obcego pierwszego. Drugim aspektem korelacji jest wykorzystywanie zasad gramatycznych oraz leksyki znanej uczniom z wcześniejszego etapu kształcenia. Takie podejście otwiera duże możliwości współpracy nauczycieli w zakresie wspólnego planowania procesu kształcenia na zajęciach z drugiego języka obcego nowożytnego.



Integracja treści międzyprzedmiotowych może wymagać także poszerzenia podstawy programowej o treści, które nie są w niej ujęte (przykładowo na lekcjach geografii będzie to problematyka przemian przemysłu w Niemczech jako wprowadzenie do zakresu tematycznego *życie społeczne*). Warto nadmienić, że przedstawiony powyżej przykład może być z powodzeniem wykorzystany w przypadku pracy z uczniem zdolnym lub grupami, na które organ prowadzący przeznaczył dodatkowe godziny kształcenia w zakresie języka niemieckiego.

Planując tematykę poszczególnych zajęć trzeba mieć na uwadze także zasady edukacji włączającej, w tym szczególnie zasadę indywidualizacji nauczania. Różnicowanie, w tym przypadku tematyczne, powinno służyć przyswojeniu przez ucznia określonego zasobu wiedzy oraz umiejętności na miarę jego indywidualnych możliwości. Można to osiągnąć poprzez różnicowanie przez nauczyciela stopnia trudności poszczególnych poleceń, zadań czy też różnicowanie pracy w klasie szkolnej oraz poza nią. Dodatkową realizacją założeń edukacji włączającej będzie różnicowanie pracy domowej.

**Rozumienie wypowiedzi** ustnych i pisemnych jest rozwijane na tym etapie kształcenia z zajęć języka niemieckiego następująco:– w zakresie wypowiedzi ustnych: *uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka*. Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:

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

Szczególną uwagę w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych należy poświęcić uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przypadku ucznia niedosłyszającego konieczne będzie np. modyfikowanie ćwiczeń w tym zakresie poprzez dodatkowe uproszczenia, przygotowywanie transkrypcji tekstów itd. W przypadku tej grupy uczniów można także zrezygnować z niektórych ćwiczeń dotyczących rozumienia tekstów słuchanych i zastąpić je ćwiczeniami dotyczącymi rozumienia tekstów pisanych, w szczególności w zakresie znajdowania w tekstach określonych informacji.– w zakresie wypowiedzi pisemnych: *uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, teksty narracyjne, wpisy na forach i blogach)*.

Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:

- 1) określa główną myśl tekstu;
- 2) określa intencje nadawcy/autora tekstu;
- 3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę);

- 4) znajduje w tekście określone informacje;
- 5) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.

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

**Tworzenie wypowiedzi** ustnych i pisemnych jest rozwijane na lekcjach języka niemieckiego na tym etapie kształcenia następująco:– w zakresie wypowiedzi ustnych: *uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne*. Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:

- 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- 2) opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- 3) przedstawia intencje i plany na przyszłość;
- 4) przedstawia upodobania;
- 5) wyraża swoje opinie;
- 6) wyraża uczucia i emocje;
- 7) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

W tym zakresie należy pamiętać o uczniach niedosłyszących oraz z problemami logopedycznymi; ważną rolę będzie miało stosowanie dodatkowych zachęt ze strony nauczyciela oraz nagradzanie wysiłku uczniów.– w zakresie wypowiedzi pisemnych: *uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne* (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historyjkę, wpis na blogu). Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:

- 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- 2) opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- 3) przedstawia intencje i plany na przyszłość;
- 4) przedstawia upodobania;
- 5) wyraża swoje opinie;
- 6) wyraża uczucia i emocje;
- 7) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

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

**Reagowanie językowe** – następny obszar działań językowych (interakcyjny) – rozwijany jest na lekcjach języka niemieckiego na tym etapie kształcenia następująco:– w zakresie reagowania ustnego: *uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach*. Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:

- 1) przedstawia siebie i inne osoby;

- 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);
- 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
- 4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami;
- 5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia; pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
- 6) składa życzenia, odpowiada na życzenia;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje;
- 9) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 10) nakazuje, zakazuje;
- 11) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- 12) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);
- 13) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.– w zakresie reagowania pisanego: *uczeń reaguje w formie bardzo prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach.*

Zakłada się, że w tym zakresie uczeń:

- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
- 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);
- 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);
- 4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami;
- 5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
- 6) składa życzenia, odpowiada na życzenia;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje;
- 9) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 10) nakazuje, zakazuje;
- 11) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- 12) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);
- 13) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

Reagowanie językowe może sprawić problemy uczniom nieśmiałym oraz trudno nawiązującym kontakty społeczne. Z tych powodów nauczyciel powinien stosować w stosunku do tej grupy uczniów szereg zachęt dodatkowych, w postaci np. umówionych gestów. Zgodnie z zasadami edukacji włączającej należy w tym przypadku tworzyć sprzyjające wszystkim uczniom warunki do harmonijnego rozwoju, zgodnie z ich potrzebami oraz możliwościami. Nie należy w związku z tym nadmiernie

poprawiać błędów uczniowskich – co wpłynie na podtrzymanie właściwego poziomu motywacji uczniów. Dodatkowo należy pamiętać, że w tym zakresie pojawi się także wiele możliwości transferu znanych uczniom z nauki języka angielskiego struktur leksykalnych i gramatycznych.

Ostatni obszar działań językowych stanowi **przetwarzanie językowe** (działania mediacyjne), rozwijane na lekcjach języka niemieckiego na tym etapie kształcenia następująco:– w zakresie reagowania ustnego lub pisemnego zakłada się, że uczeń:

- 1) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
- 2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;
- 3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.

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

Poniżej przedstawiono przykładowy wykaz zagadnień gramatycznych uwzględniający oczekiwany poziom zaawansowania językowego uczniów – przedstawiona lista jest tożsama z wykazem opracowanym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną na potrzeby egzaminu ósmoklasisty w zakresie przygotowania uczniów do egzaminu ósmoklasisty (treści, które wykraczają poza podstawę programową zostały oznaczone kursywą i mogą być przedmiotem pracy z uczniem zdolnym).

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

Rzeczownik: odmiana rzeczownika w liczbie pojedynczej i mnogiej, np. *der Freund – des Freundes – dem Freund – den Freund; die Freunde – der Freunde – den Freunden – die Freunde*; tworzenie liczby mnogiej, np. *die Tage, die Väter, die Menschen, die Bilder, die Autos*; rzeczowniki złożone, np. *das Klassenzimmer, das Warmwasser*; rzeczowniki

zdrobniące: -chen, -lein, np. *das Häuschen, das Büchlein*; rzeczowniki określające zawód i wykonawcę czynności, np. *die Lehrerin, der Fahrer*; rzeczowniki z przyrostkami, np. -heit (*Kindheit*), -keit (*Möglichkeit*), -schaft (*Freundschaft*), -tät (*Universität*), -ung (*Zeitung*); rzeczowniki tworzone od nazw miast, krajów i części świata, np. *die Warschauerin, der Deutsche, der Europäer*; rzeczowniki tworzone od bezokoliczników, np. *das Essen, das Radfahren*; rzeczowniki tworzone od przymiotników, imiesłowów i liczebników, np. *das Kleine, der Reisende, der Zweite*; odmiana imion własnych, np. *Peters Hund, Claudias Buch*; rzeczownik po określeniu miary i wagi, np. *ein Kilo Kartoffeln, ein Liter Wasser*; rekcja najczęściej używanych rzeczowników, np. *Antwort auf*.

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

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

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

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

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

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

Czasownik: formy czasowe: *Präsens, Futur I, Präteritum, Perfekt*, np. *Ich gehe in die Schule. Ich werde in die Schule gehen. Ich ging in die Schule. Ich bin in die Schule*

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

Składnia: zdania pojedyncze: oznajmujące, np. *Wir machen Hausaufgaben*, pytające, np. *Macht ihr Hausaufgaben? Was macht ihr?*; rozkazujące, np. *Macht Hausaufgaben!*; szyk wyrazów: prosty, np. *Peter geht am Sonntag schwimmen*, przestawny, np. *Am Sonntag geht Peter schwimmen*, szyk zdania podrzędnie złożonego, np. *Ich denke, dass unser Lehrer sehr nett ist*; przeczenia: *nein, nicht, kein* i ich miejsce w zdaniu, np. *Er hat kein Geld. Geht ihr heute nicht zum Englischkurs? Nein, wir gehen nicht zum Kurs*; zdania złożone współrzędnie ze spójnikami, np. *aber, denn, oder, und, sondern, deshalb, deswegen, sonst, also, trotzdem Normalerweise gehen wir spazieren, aber bei dem Regen bleiben wir zu Hause. Wir bleiben zu Hause, denn das Wetter ist heute schlecht. Monika kann gar nicht singen, trotzdem will sie Sängerin werden*; zdania złożone współrzędnie bezspójnikowe, np. *Die Sonne scheint, es ist warm*; zdania złożone podrzędnie: zdania podmiotowe, np. *Es gefällt mir nicht, dass du so wenig lernst*, zdania dopełnieniowe, np. *Er sagt, dass er keine Zeit hat. Ich weiß nicht, wo er wohnt. Ich muss meine Mutter fragen, ob ich ins Gebirge mitfahren darf*, zdania okolicznikowe przyczyny, np. *Sie kommt später, weil sie erst ihre Hausaufgaben machen muss*, zdania warunkowe rzeczywiste, np. *Wenn die Sonne scheint, gehen wir spazieren*, zdania porównawcze, np. *Der Film ist nicht so lustig, wie ich dachte. Das Buch ist besser, als ich dachte*, zdania okolicznikowe czasu, np. *Als ich noch zur Schule ging, ging ich oft ins Kino. Wenn das Mittagessen fertig ist, rufe ich euch*, zdania okolicznikowe celu, np. *Sie fahren an die Ostsee, um dort zu baden*, zdanie przydawkowe, np. *Der Junge, der dort steht, ist sehr traurig*.

**Obszar pozajęzykowy** oprócz zawartych w scenariuszach lekcji z zakresu kulturoznawstwa i krajoznawstwa oraz realizacji kształcenia międzyprzedmiotowego stwarza także możliwość rozwijania kompetencji kluczowych. Zakłada się, że uczeń realizujący wariant II.2. podstawy programowej posiada:

1. Podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się językiem niemieckim, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego; [odniesienie do kompetencji



wielojęzyczności, społecznej, obywatelskiej, w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej].

2. Świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową; [odniesienie do kompetencji wielojęzyczności, społecznej, obywatelskiej, w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej].

Ponadto uczeń:

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

Obszar pozajęzykowy daje możliwości uwzględniania różnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz stwarza możliwości poszerzenia podstawy programowej o treści wykraczające poza nią. Ze względu na specyficzną grupę docelową programu rekomenduje się wykorzystanie w nauczaniu różnych aplikacji internetowych (np. Kahoot!, Etutor itd.) oraz wykorzystanie kodów QR, co twórcy programu uznają za istotne w kontekście kształtowania kompetencji cyfrowej uczniów oraz rozwijania umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji. Stosowanie aplikacji internetowych jest także przydatne w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uczniowie nieśmiali, mający problemy z integracją, chętniej będą sięgali po aplikacje internetowe.

Program *A teraz niemiecki* odnosi się, na co wskazywano wcześniej, do idei kompetencji kluczowych i ich roli w edukacji. Wychodząc z założenia, że każdy

nauczyciel w różnym stopniu kształtuje wszystkie kompetencje kluczowe, warto jest, podejmując działania dydaktyczne, odnosić się do nich. Najbardziej eksponowaną w programie jest kompetencja wielojęzyczności. Z tego względu wszelkie aktywności prezentowane w programie służą kształtowaniu zdolności uczniów do identyfikacji, rozumienia, wyrażania, tworzenia oraz interpretacji pojęć i uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie, co jest związane z kształtowaniem kompetencji *w zakresie rozumienia i tworzenia informacji*. Bezpośrednie odniesienie do tej kompetencji wiąże się z rozwijaniem wszystkich sprawności językowych, które są uszczegółowieniem powyższej kompetencji. Zasadnym także wydaje się zwrócenie uwagi na intencje językowe, kształtowane na zajęciach języka obcego. Przykładem mogą być intencje związane z interpretacją pojęć i uczuć. Wsparciem dla rozwijania tej kompetencji będzie także wykorzystywanie przez nauczyciela dźwięków, obrazów oraz różnorodnych materiałów cyfrowych – co odnosi się z kolei do *kompetencji cyfrowej*. Jej rozwijanie jest naturalną konsekwencją korzystania przez uczniów ze smartfonów, komputera. Rozwijanie tej kompetencji cyfrowej wiąże się z umiejętnością korzystania z różnych źródeł informacji. Istotną przy tym jest postawa uczniów związana z krytycznym i odpowiedzialnym korzystaniem z technologii cyfrowych oraz jej świadome wykorzystanie do celów uczenia się, pracy i życia w społeczeństwie. Innym przykładem rozwijania kompetencji cyfrowej jest rozbudzanie u uczniów pasji do współpracy z uczniami z zagranicy, poprzez np. pisanie blogów, wspólną korespondencję e-mail. W scenariuszach lekcji przedstawiono przykłady rozwijania kompetencji kluczowej w oparciu o autentyczne materiały źródłowe oraz aplikacje internetowe. Podczas zajęć języka obcego kształtuje się umiejętności argumentowania, wyciągania wniosków oraz logicznego myślenia jako składowych *kompetencji matematycznych* oraz w *zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii*. Interpretacja tabel, grafik, wykresów, statystyk korzystnie wpływa na rozwijanie tej kompetencji. Rekomendować można także przygotowywanie przez uczniów miniprojektów, które będą łączyły różne przedmioty nauczania (np. biologię, geografię, matematykę z językiem niemieckim). Promocji krytycznego myślenia oraz pobudzaniu ciekawości poznawczej uczniów będą służyły wykorzystywane podczas zajęć z języka niemieckiego teksty autentyczne, których problematyka może dotyczyć np. ekologicznego trybu życia, świadomego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych itd. Na zajęciach języka niemieckiego nie może zabraknąć miejsca na kształcenie umiejętności stawiania sobie celów, rozwijania motywacji wewnętrznej oraz udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej. W zakresie rozwijania *kompetencji uczenia się* istotne będą (Stanowski, 2017:13):

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



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

Oprócz powyższych przykładów w kształceniu kompetencji uczenia się istotne jest wsparcie w rozwijaniu *kompetencji osobistych* oraz *społecznych*. Warunkiem rozwijania tej kompetencji jest dokonywanie przez uczniów ewaluacji, skłanianie ich do autorefleksji, czy podejmowanie zagadnień związanych ze skutecznym zarządzaniem czasem. *Kompetencja obywatelska* wiąże się z tworzeniem podczas zajęć z języka niemieckiego warunków do uczestnictwa uczniów w działaniach na różnym poziomie. Nauka w klasie VII i VIII stwarza optymalne warunki do podejmowania działań na poziomie krajowym i międzynarodowym. Uczniowie mogą być zachęceni przez nauczyciela do uczestnictwa w programach Unii Europejskiej (eTwinning, Erasmus+), które mogą być organizowane wspólnie z innymi nauczycielami języków obcych. Można założyć, że uczniowie podczas pracy nad wspólnymi projektami z zagranicy częściej będą używać języka angielskiego. Z tej sytuacji można skorzystać, wykorzystując opisane wcześniej założenia kształcenia w zakresie drugiego języka obcego (DaFne). Nauczyciel języka obcego powinien dążyć do wykorzystywania na zajęciach różnych metod i technik pracy. Niektóre z nich mogą być proponowane przez uczniów. W ten sposób wspiera się kreatywność uczniów, ich krytyczne myślenie oraz rozwija umiejętność rozwiązywania problemów. Rozwijaniu kompetencji w *zakresie przedsiębiorczości* będą służyć także różnorodne ćwiczenia umiejętności prezentowania treści oraz kierowania grupą. Innymi możliwościami rozwijania tej kompetencji jest przyjmowanie różnych ról społecznych poprzez pracę w grupie, organizację projektów klasowych bądź szkolnych, inicjowanie współpracy z innymi instytucjami. Inicjatywność uczniów będzie przejawiała się we wspólnym planowaniu zajęć z nauczycielem z języka niemieckiego w szkolnej klasie i poza nią oraz włączenie uczniów w aranżację przestrzeni edukacyjnej. W tym zakresie można aktywnie zaangażować w życie szkoły rodziców oraz skorzystać z pomocy innych instytucji wspierających pracę szkoły. Duże możliwości kształcenia *kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej* wiążą się z kreatywnym wyrażaniem i komunikowaniem pomysłów za pomocą różnych rodzajów sztuki i innych form kultury. Nauczyciel języka niemieckiego powinien w związku z tym inicjować i zachęcać uczniów do udziału w przeglądach, festiwalach, konkursach poświęconych kulturze krajów niemieckiego obszaru językowego. Duże znaczenie w rozwijaniu tej kompetencji będzie prowadzenie zajęć z wykorzystaniem autentycznych materiałów audiowizualnych, filmów niemieckojęzycznych, co pozwoli na rozumienie wartości kultury w różnych kontekstach społecznych. Uczniowie na tym etapie edukacyjnym chętnie włączą się w przygotowywanie różnych plakatów, rekwizytów, które służą rozwojowi ich ekspresji słownej bądź artystycznej.

## V. PODMIOTOWOŚĆ UCZNIA W REALIZACJI PROGRAMU NAUCZANIA

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

### 1. Okresy rozwojowe dzieci

Nauka w klasach VII–VIII to czas, w którym uczniowie przechodzą do wczesnej fazy dorastania (11/12–14/15 lat), i kończą szkołę podstawową, będąc na przedpolu późnej fazy dorastania (14/15–19/20 lat). Granice między etapami są płynne. Nauczyciel w związku z tym powinien uważnie obserwować wszelkie symptomy zmian rozwojowych uczniów, a co za tym idzie indywidualizować z nim pracę.

Diagnozie i zaplanowaniu procesów edukacyjnych z zakresu języka niemieckiego pomaga poznanie sylwetki ucznia, kończącego klasę VI. W zakresie *kompetencji poznawczych* (opracowano na podst.: Brzezińska 2014) uczeń kończący klasę VI potrafi analizować i przewidywać konsekwencje własnych działań oraz działań podejmowanych przez inne osoby; posiada zdolność dokonywania syntezy, abstrahowania oraz uogólniania; myślenie ma wymiar logiczny, dzięki czemu potrafi wykrywać zależności pomiędzy cechami czy elementami; przejawia samodzielność, sprawność w zakresie funkcjonowania poznawczego; cechuje go szybsze tempo pisania, czytania, liczenia, zapamiętywania, przetwarzania informacji, konstruowania wypowiedzi; posiada rozwiniętą w znacznym stopniu zdolność uczenia się; w sposób świadomy korzysta z poznawczych strategii uczenia się; jest przygotowany do podejmowania zadań w ramach nowych przedmiotów, wymagających większego zaangażowania w proces uczenia się; jest gotowy do realizowania zadań o wyższym stopniu trudności; jest zdolny do krytycznego osądu, odrzucania zależności pozornych lub błędnych; potrafi dokonywać coraz bardziej realistycznej samooceny.

W zakresie *kompetencji społecznych* uczeń potrafi współpracować z rówieśnikami; z szacunkiem odnosi się do osób, z którymi podejmuje wspólne działania; jest lojalny wobec grupy, w której pracuje; potrafi komunikować własne potrzeby, argumenty w sposób akceptowany społecznie; cechuje go poczucie odpowiedzialności za podejmowane przedsięwzięcia; jest gotowy do pełnienia w zespole zarówno roli członka, jak i lidera; cechuje go adekwatne poczucie kompetencji i poczucie sprawstwa, podejmuje zadania, którym jest w stanie sprostać; charakteryzuje go umiejętność zwracania się po pomoc zarówno do rówieśników, jak i do nauczyciela i innych dorosłych; chętnie podejmuje się roli tutora i udziela rówieśnikom wsparcia w procesie

uczenia się; jest przygotowany do podejmowania współpracy z większą liczbą nauczycieli, których cechują zróżnicowane wymagania, odmienny styl komunikowania, preferowanie różnorodnych form i metod pracy; chętnie podejmuje nowe zadania wymagające wchodzenia w nowe role społeczne, aktywnie uczestniczy w życiu zespołu klasowego oraz szkoły.

*W zakresie kompetencji samoorganizacji* uczeń potrafi organizować dla siebie warunki do uczenia się; zna poznawcze strategie uczenia się i potrafi z nich korzystać; posiada zdolność oceniania własnych działań; jest świadomy własnych mocnych oraz słabszych stron; rozumie istotę cyfrowego systemu oceniania jako jednego ze źródeł informacji o własnych postępach w procesie uczenia się; towarzyszy mu odpowiedzialność za własne postępowanie; cechuje go samodyscyplina w zakresie respektowania norm szkolnych oraz norm zespołowych.

Zasoby, którymi dysponuje uczeń kończący klasę VI, są następujące: uczeń zastanawia się nad własnym procesem uczenia się; jest zatem gotowy do rozwijania umiejętności korzystania ze strategii metapoznawczych; cechuje go gotowość do uczenia się dzięki wspólnemu z rówieśnikami rozwiązywaniu problemów; posiada podstawy do rozwijania myślenia projektowego; charakteryzuje go gotowość do wchodzenia w różnorodne role społeczne; stworzony fundament sprzyja rozwijaniu się u niego kompetencji kluczowych na coraz wyższym poziomie i we wzajemnym ze sobą powiązaniu.

Wyznaczniki dotyczące rozwoju dziecka rozpoczynającego naukę w klasie VII, w wczesnej fazie dorostania, są następujące:

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

Sylwetka ucznia kończącego klasę VIII przedstawia się następująco:

- *w zakresie kompetencji poznawczych:* Uczeń posiada umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów; potrafi rozwiązywany problem odnieść do znanych mu podobnych problemów, z którymi miał do czynienia wcześniej; potrafi stawiać i weryfikować hipotezy, poszukiwać alternatywnych rozwiązań; pojawiają się umiejętności w zakresie logiki dedukcyjnej;
- *w zakresie kompetencji społecznych:* Uczeń nabywa umiejętność podejmowania nowych ról społecznych oraz rozszerzania zakresu znanych mu już wcześniej;

zdobywa społeczne kompetencje kluczowe oraz przygotowuje się do aktywnego życia w demokratycznym społeczeństwie;

- w zakresie kompetencji samoorganizacji: nauka w klasach VII–VIII to dla ucznia droga od pracy pod kierunkiem nauczycieli do samoregulacji; uczeń potrafi, dzięki stosowanej metodzie projektu, organizować własną pracę i planować ją w dłuższej perspektywie; potrafi samodzielnie stawiać pytania i identyfikować problemy, a także wyciągać wnioski z własnych ewentualnych niepowodzeń.

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

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

## 2. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Istotnym elementem upodmiotowienia ucznia jest indywidualizacja procesu kształcenia<sup>2</sup>. Realizacja założeń edukacji włączającej w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych jest określona w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2017 poz. 1578 ze zm.). W szkole ogólnodostępnej są to najczęściej posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność – uczniowie niesłyszący, słabosłyszący, niewidomi, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi,

<sup>2</sup> Opracowano na podstawie: Adamczyk T., Kober K. i Otręba R., *Program nauczania wraz ze scenariuszami lekcji do języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym. Kompetentni w języku niemieckim*, Warszawa 2019, Ośrodek Rozwoju Edukacji, materiał w druku.

a kształcenie tych uczniów organizuje się w integracji z uczniami pełnosprawnymi w szkole. Ważnymi beneficjentami programu są uczniowie z niepełnosprawnością, dla których proponuje się odpowiednio dostosowane do ich potrzeb:

- rozwiązania programowe (np. dobieranie treści tak, aby nie przerastały ucznia, odpowiednia dydaktyzacja treści),
- rozwiązania metodyczne (np. metody i formy sprawdzania wiedzy, kryteria oceniania, metody, formy i środki dydaktyczne dostosowane do niepełnosprawności),
- rozwiązania organizacyjne (np. posadzenie ucznia z niepełnosprawnością wzroku w miejscu silnie oświetlonym lub zaciemnionym z oświetleniem punktowym).

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

– **uczniowie z dysfunkcją słuchu** – w nauce języków obcych słabosłyszących i niesłyszących uczniów jednym z celów powinno być wyposażenie ucznia w umiejętność rozumienia i tworzenia wypowiedzi w aspekcie pragmatycznym. Pracę z uczniem z tej grupy ułatwią następujące zasady:

- uczeń słabosłyszący lub niesłyszący powinien zajmować odpowiednie miejsce w klasie w pierwszej ławce w rzędzie od okna,
- ławki powinny być ustawione tak, aby uczeń z uszkodzonym słuchem miał możliwość obserwacji zarówno twarzy nauczyciela, jak i pozostałych uczniów (ustawienie w podkowę, w literę L itp.),
- źródło światła powinno znajdować się za uczniem, co sprawi, że twarz nauczyciela będzie odpowiednio oświetlona (umożliwi to odczytywanie mowy z ust),
- w czasie, gdy nauczyciel omawia temat lub zwraca się bezpośrednio do ucznia, powinien być skierowany do niego twarzą, nie powinien przemieszczać się po klasie,
- nauczyciel nie powinien jednocześnie pisać na tablicy i komentować zapisywanej treści,
- należy pamiętać, że uczeń z uszkodzonym słuchem nie może jednocześnie przepisywać z tablicy i słuchać, dlatego też wskazana jest przerwa w prowadzeniu lekcji, aby umożliwić uczniowi przepisanie treści z tablicy,
- podczas omawiania nowego tematu należy wypisać na tablicy kluczowe słowa,
- częste używanie pomocy wizualnych (tablic, wykresów, rysunków itp.),
- przygotowanie uczniowi planu pracy na piśmie lub umówienie się z innymi uczniami, że będą robili notatki z kopią i udostępniali je uczniowi,

- aktywizowanie ucznia do rozmowy poprzez zadawanie prostych pytań, podtrzymywanie jego odpowiedzi przez dopowiadanie pojedynczych słów, umowne gesty, mimikę twarzy.

– **uczniowie z dysfunkcją wzroku** – nauczyciel, w zależności od stopnia niepełnosprawności ucznia w tym zakresie, powinien stosować się do poniższych zasad:

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

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



– **uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją** – dla tej grupy uczniów rekomenduje się następujące zasady:

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

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

– **uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim** – w tej grupie uczniów podczas nauki języka obcego występują problemy z zastosowaniem w praktyce słownictwa oraz wyuczonych reguł ortograficznych i gramatycznych, a także trudności w nauce na pamięć wierszy, piosenek, dialogów. Dostosowanie treści w tym zakresie dotyczy przede wszystkim ograniczenia materiału teoretycznego na rzecz doświadczania jak największej ilości sytuacji komunikacyjnych w kontekście ich praktycznego zastosowania. Ważne jest również dostosowanie tempa pracy oraz wielozmysłowe poznawanie treści. Szczegółowe zasady mogą dotyczyć także następujących kwestii:

- oprócz komunikacji werbalnej warto stosować: znaki graficzne i manualne, gesty, obrazy i zdjęcia, które wspomagają nazywanie, komentowanie działań i poleceń realizowanych podczas lekcji,

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

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

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

- dostosowanie do indywidualnych potrzeb ucznia miejsca nauki i procesu nauczania,
- pomaganiu uczniowi w nabywaniu umiejętności w zakresie „funkcji wykonawczych”, tj. umiejętności organizacyjne i umiejętności uczenia się,
- stosowanie modeli edukacji opartej na doświadczeniu,
- informacje słowne należy poprzeć tekstem pisanym albo obrazem, ilustracją, filmem,



- przedstawianie nowych pojęć lub materiału abstrakcyjnego w sposób możliwie najbardziej konkretny,
- należy kreatywnie wykorzystać zainteresowania ucznia, jeżeli to możliwe, należy łączyć nowe zagadnienia z zainteresowaniami ucznia,
- należy chwalić i nagradzać ucznia: pochwały, nagradzanie, pozytywna więź z dzieckiem,
- należy wdrażać i oczekiwać od ucznia przestrzegania zasad panujących w szkole,
- możliwie wspierać i umożliwiać uczniowi kontakty społeczne,
- w ocenianiu należy oddzielać te obszary, w których trudności wynikają z zaburzeń.

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

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

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

- unikanie głośnego czytania przed całą klasą, wskazywanie wybranych fragmentów do opracowania w domu,
- preferowanie sprawdzianów w formie testów,
- dawanie więcej czasu na czytanie tekstów, poleceń, również podczas sprawdzianów,
- częste sprawdzanie zeszytów szkolnych ucznia, ustalenie sposobu poprawy błędów, czuwanie nad ich poprawą,
- nieomawianie wobec całej klasy błędów popełnianych przez ucznia,
- w przypadku trudności w redagowaniu wypowiedzi pisemnych przekazywanie wskazówek dotyczących tworzenia schematów pracy przez ucznia,
- pomaganie w doborze argumentów, odpowiednich wyrażen i zwrotów w pracach pisemnych i wypowiedziach ustnych,
- dawanie więcej czasu na prace pisemne, upewnianie się, czy uczeń skończył notatkę z lekcji, a w razie potrzeby – skracanie długości notatki lub dostarczanie mu wydruku lub kserokopii notatki; w razie potrzeby pozwalanie na wykonywanie prac na komputerze,

- w przypadku trudności z odczytaniem pracy – odpytywanie ustne,
- nie powinno się wymagać przepisywania dłuższych tekstów z tablicy, uzupełniania ćwiczeń z lukami oraz ćwiczeń na szybkość pisania,
- należy wykorzystywać możliwości metody polisensorycznej (np. kolory do oznaczania poszczególnych części mowy) (Sozańska, *ibidem*, 2018: 15–16).

– **uczniowie szczególnie uzdolnieni** – ta specyficzna populacja uczniów pojawi się wtedy, gdy nauczyciel dostrzega pewne sprzeczności w funkcjonowaniu ucznia, wskazujące na obecność deficytów rozwojowych, tj.:

- ponadprzeciętny zasób słownictwa i problemy z wymową podstawowych wyrazów,
- wysoko rozwinięta ekspresja werbalna i słabo rozwinięty, nieczytelny charakter pisma,
- wysublimowane poczucie humoru i trudności w angażowaniu się w interakcje z innymi uczniami,
- nadpobudliwość ruchowa i jednocześnie całkowite pochłonięcie jednym zagadnieniem lub twórczym wyzwaniem,
- myślenie w sposób abstrakcyjny, znajdowanie rozwiązań złożonych problemów, jednocześnie niechęć do uczenia się na pamięć,
- niska samoocena, pomimo odnoszonych sukcesów (Cybis i in., 2013: 13).

Elementem zdolności językowych są zdolności do nauki języków obcych, o których mogą świadczyć: szybkie przyswajanie nowego słownictwa i gramatyki, łatwość konstruowania wypowiedzi w obcym języku czy rozumienie idiomów i wypowiedzi obcojęzycznych. W przypadku uczniów szczególnie uzdolnionych nauczyciel indywidualizuje pracę, stosując się do następujących zasad:

- stosowanie różnorodnych metod pracy, unikanie metod podających,
- w czasie lekcji umożliwianie pracy indywidualnej, zespołowej, grupowej, należy unikać w nadmiernym wymiarze pracy zbiorowej,
- warto przypisywać uczniowi zdolnemu funkcję asystenta nauczyciela lub tutora w relacjach rówieśniczych,
- nauczyciel i uczeń zdolny oraz jego opiekunowie powinni wspólnie wypracować program rozwoju zdolności biorąc wspólnie odpowiedzialność za jego realizację,
- podczas oceniania nauczyciel powinien zachęcać ucznia do samooceny (w zakresie przyjętych celów jednostkowych) i samodoskonalenia,
- budowanie autorytetu nauczyciela powinno odbywać się na drodze wspólnego dochodzenia do wiedzy z uczniem, korzystania z różnych źródeł informacji, krytycznej oceny treści,
- umożliwianie uczniom, w porozumieniu z jego rodzicami oraz z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, dostępu do diagnoz z wykorzystaniem specjalistycznych narzędzi w celu zaplanowania skutecznych, adekwatnych do jego potrzeb i możliwości, metod i form pracy wspomagających rozwój uzdolnień,

- promowanie osiągnięć ucznia w środowisku szkolnym i pozaszkolnym – poszukiwanie przestrzeni do prezentacji wytworów jego talentu oraz osób dostarczających mu specjalistycznych, profesjonalnych recenzji,
- dostarczanie uczniom informacji o skutecznych sposobach uczenia się oraz prowadzenie z nim rozmów o metodach sprzyjających jego indywidualnym preferencjom,
- wsparcie procesu samokształcenia ucznia oraz wykorzystywanie efektów jego samokształcenia w pracy z klasą (np. organizowanie lekcji lub fragmentów lekcji, kiedy uczeń zachęci, zaprezentuje ciekawostki dotyczące wybranego zagadnienia itp.).

## VI. WARUNKI I SPOSÓB REALIZACJI KSZTAŁCENIA

Organizując naukę pod względem czasu należy mieć na uwadze możliwości organizacji zajęć w rytmie lekcyjnym (45 minut). Lekcje języka obcego powinny być organizowane w grupach oddziałowych oraz, jeśli wynika to z potrzeb organizacyjnych szkoły, międzyoddziałowych (np. w przypadku, gdy jedna z klas rozpoczyna w klasie VII naukę języka niemieckiego, a druga francuskiego). Zajęcia organizowane w grupach 12–15 osobowych dają z kolei możliwość skupienia uwagi nauczyciela na rozwijaniu sprawności produktywnych.

Istotną składową efektywności procesu nauczania jest aranżacja przestrzeni sali lekcyjnej. Sposób urządzenia klasy nazwać można „geografią klasy” (Ostaszewska, 2016: 98 i nast.). Jej elementami są m. in. ustawienie ławek w klasie, urządzenie ścian, ilość miejsca w klasie dla ucznia i nauczyciela oraz dodatkowe wyposażenie.

Ustawienie stolików w sali powinno być dostosowane do aktualnej sytuacji dydaktycznej. Ze względu na rekomendowaną w programie pracę w grupach równieńczych można stosować różne warianty ustawienia stolików: w podkowę (sprzyja koncentracji uczniów i wpływa na lepsze relacje w grupie), w krąg (stwarza warunki do dobrej komunikacji w trakcie dyskusji i jej dynamiki i pozwala lepiej obserwować uczniów) lub zastosowanie układu segmentowego, które polega na usadzeniu uczniów wokół stolików, tworząc w ten sposób ośrodki pracy zespołowej oraz indywidualnej.

Nowym elementem sali lekcyjnej powinny być tworzone nieformalne miejsca pracy. W krajobraz klasy dobrze wpiszą się koce, pufy, kanapy lub meble zrobione z palet. W takich nieformalnych miejscach pracy uczniowie czują się komfortowo i są bardziej odważni w komunikowaniu w języku obcym. Sytuacje kreowane przez nauczyciela w takich warunkach bardziej przypominają autentyczne sytuacje komunikacyjne.

Rekomenduje się eksponowanie w sali lekcyjnej wytworów uczniów, takich jak plakaty, kolaże, gdyż ułatwi to zapamiętywanie uczniom uczącym się wzrokowo. Warto pomyśleć, poprzez dostarczanie nagrań, o uczniach, którzy uczą się słuchowo, a włączenie gier planszowych, piłeczek, rekwizytów pozwoli z kolei na skuteczną naukę grupie uczniów, która uczy się poprzez ruch (Komorowska, 2002: 47). Ściany klasy mają umożliwić uczniom eksponowanie ich własnych wytworów, które są efektem procesu uczenia się. Szczególnie cenne będzie wykorzystywanie sugerowanych w programie mnemotechnik czy haków pamięciowych, które zgodnie z zasadami neurodydaktyki poprawiają skuteczność procesu uczenia się.

Projektowaniu przestrzeni w sali lekcyjnej powinno towarzyszyć założenie, że z jednej strony należy zapobiegać wszelkim niewłaściwym zachowaniom uczniów, ale także uwzględnić to, że w klasie mogą znaleźć się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dlatego sala lekcyjna powinna gwarantować bezpieczeństwo

i komfort uczniom mającym problem np. z poruszaniem się (np. wykorzystujących kule ortopedyczne, poruszających się na wózku inwalidzkim itd.); uczniom z wadami wzroku należy zapewnić specjalne oznaczenia progów, framug i schowków na pomoce dydaktyczne. Kolorystyka sali lekcyjnej, elementy zdobnicze sali, a także gazetki nie mogą wywoływać u uczniów nadmiernego rozdrażnienia i prowadzić do „przebodźcowania”, co będzie istotne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wymagającymi harmonii, wyciszenia i ładu w przestrzeni.

Mimo niewielkiej ilości godzin języka niemieckiego na tym etapie nauki języka rekomenduje się wychodzenie poza klasę szkolną. Nieformalne miejsca pracy (np. korytarz szkolny, boisko szkolne, ogródek przyszkolny, dworzec kolejowy itd.) poza klasą lekcyjną staną się bowiem pretekstem i inicjacją do podejmowania i realizacji różnych funkcji językowych. W tych miejscach może dochodzić do spotkań uczniów, którzy pracują nad realizacją określonego zadania edukacyjnego; ale co ważniejsze mogą to być przestrzenie, które pozwalają na kształtowanie kompetencji kluczowych. Przykładowo nawiązywanie kontaktów w grupie rówieśniczej, wchodzenie i wychodzenie z grupy, role grupowe w takich miejscach będą sprzyjać rozwijaniu kompetencji społecznej w zakresie uczenia, obywatelskich czy przedsiębiorczości, które z kolei będą wspierać kompetencję uczniów w zakresie wielojęzyczności.

## VII. PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

### 1. Formy pracy

Praca nauczyciela z uczniami przybiera różne formy w zależności od liczebności grupy, czasu, jakim dysponuje nauczyciel bądź rodzaju zadania. Proporcje między trzema podstawowymi formami pracy na lekcji: pracy z całą klasą, pracy w grupach, pracy indywidualnej nie są stałe i także zależą od typów zadań oraz specyficznych potrzeb danej grupy. Każda z form ma swoje silne i słabe strony i może być stosowana w różnych sytuacjach dydaktycznych. *Praca z całą klasą* wystąpi wtedy, gdy nauczyciel będzie prezentował nowy materiał nauczania. Tę formę pracy można wykorzystywać podczas gier dydaktycznych, zabaw czy prezentacji wyników pracy grupowej. W szczególności pracę z całą klasą może proponować uczeń (zdolny) – taka forma dogodna będzie w momencie prezentacji przez niego treści kształcenia. Negatywną stroną tej formy pracy jest fakt, że nauka odbywa się w tym samym czasie, a możliwości stymulowania pojedynczego ucznia są ograniczone.

*Praca indywidualna* pojawi się w procesie nauczania języka niemieckiego wtedy, gdy uczniowie będą poszukiwać informacji np. w tekście, podczas odczytywania teksów, bądź też prezentacji pracy domowej. Wybierając tę formę pracy nauczyciel ma możliwość przekazywania uczniowi informacji zwrotnej oraz instruowania i wyjaśniania. Wadą tego rozwiązania jest ograniczona kontrola nauczyciela oraz potencjalnie możliwy brak aktywności uczniów nieśmiałych lub wycofanych. Tę niedogodność można zniwelować, stosując w praktyce formę pracy w *parach* i *grupach*. Wyborze tej formy powinna towarzyszyć refleksja nauczyciela, że na tym etapie kształcenia uczniowie dopiero uczą się współpracy. Dlatego obserwacja gotowości poszczególnych uczniów do takiej formy pracy, połączona z empatią, jest na tym etapie kształcenia pożądana. Należy stosować się przy wdrażaniu tych form pracy do następujących zasad (Kleban, 2015: 21–22):

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

- można zakomunikować uczniom, że efekty pracy będą prezentowane po ukończeniu zadania na forum klasy,
- należy pamiętać o pozytywnym wspieraniu uczniów na każdym etapie pracy w parach poprzez udzielanie wsparcia i pozytywnej informacji zwrotnej.

Planowanie pracy grupowej na II etapie edukacyjnym wymaga starannego przygotowania. Ze względów praktycznych grupa nie powinna liczyć więcej niż 4–5 osób, gdyż praca w większych grupach powoduje bierność części uczniów. Można w fazie wdrażania uczniów do tej formy pracy przydzielić im role, np. organizatora pracy, osoby pilnującej, osoby prezentującej wytwór pracy grupowej itd. Pracy w grupach będą sprzyjały zajęcia z wykorzystaniem projektów realizowanych w szkole i poza nią: gry, zabawy oraz zadania problemowe.

## 2. Metody i techniki nauczania

Wybór odpowiednich metod i technik nauczania można odnieść do sformułowanego w ESOKJ pojęcia „zadanie”, które rozumiane jest „jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie” (ESOKJ, 2001: 21). Podejście zadaniowe oznacza, że uczestnicy życia społecznego mają do realizacji różnego rodzaju zadania. Te z kolei mają określony cel lub kontekst. I tak np. celem ucznia może być przygotowanie artykułu na stronę internetową lub opracowanie notatki do gazetki szkolnej. Podejście działaniowe wymaga także, oprócz wszelkiej aktywności związanej z wykonywaniem zadań, oparcia o interakcję i mediację. Realizacją postulatów tego podejścia będzie także oparcie nauczania o metodę projektów oraz wykorzystanie narzędzi informacyjnych/medialnych (Janowska, 2011: 95).

Każda z metod, która angażuje zmysły, emocje, wyobraźnię będzie mogła być uznana za aktywizującą. Najistotniejsze założenia dla efektywnego stosowania metod aktywizujących są następujące:

- włączenie uczniów w tworzenie różnorodnych materiałów i środków dydaktycznych, np. uczniowie mogą sami tworzyć gry, dzięki czemu wspieramy rozwój ich kreatywności,
- wykorzystywanie na tym etapie kształtowania metod nietypowych, łączenie różnych metod aktywizujących, np. nietypową metodą aktywizującą jest tworzenie przez uczniów dialogów z wykorzystaniem czatu; zamiast zwykłego dialogu, uczniowie rozmawiają ze sobą na czacie. Rozwijamy komunikację, a narzędzie, którym się posługują, jest dla ucznia atrakcyjne,
- planując wykorzystanie metod nauczyciel powinien wybierać te, które w przyszłości będą przydatne uczniom na rynku pracy; przykładem jest wykorzystanie aplikacji,

dzięki którym po pobraniu kodów QR uczniowie mogą sami powtarzać nabytą wiedzę i umiejętności,

- skuteczne metody powinny odwoływać się do doświadczeń uczniów, np. opowiadanie o ostatniej wycieczce klasowej, ostatnich urodzinach itd.

Nauczyciel na II etapie edukacyjnym powinien dostosować metody kształcenia do potrzeb rozwojowych uczniów. Celowy dobór stosowanych przez niego metod kształcenia oznacza, że:

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

Odnosząc się do zapisów ESOKJ twórcy programu zakładają, że uczeń będzie w stanie realizować następujące działania językowe:

- receptywne (rozumienie ze słuchu i czytanie ze zrozumieniem),
- produktywne (mówienie i pisanie),
- interakcyjne (prowadzenie dialogu),
- mediacyjne (transformacja wypowiedzi i przekazywanie informacji w innym języku niż ten, w którym uczeń pozyskał tę informację).

Ponadto twórcy programu poniżej omówili techniki nauczania gramatyki, słownictwa, wymowy oraz pisowni.

### **Działania receptywne:**

Rozumieniu ze słuchu oraz czytaniu teksów ze zrozumieniem towarzyszą następujące strategie rozumienia tekstów:– rozumienie globalne,– rozumienie selektywne,– rozumienie szczegółowe.

Stosowanie odpowiedniej strategii wiąże się z celem, któremu towarzyszy słuchanie bądź czytanie tekstów. Przykładowo, jeśli uczeń będzie chciał dowiedzieć się, jak funkcjonuje smartfon, będzie oglądał filmik, poszukując szczegółowych informacji. Inaczej, gdy jego celem będzie znalezienie właściwego miejsca w supermarkecie; czytając tekst skorzysta ze strategii selektywnej. Czytając relację znajomego z wakacji, uczeń wykorzysta natomiast strategię globalną.

W zakresie *rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu* zakłada się, że uczeń na II etapie edukacyjnym w wariantach podstawy programowej II.2. rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia)



artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka. Przykładowo wymienione formy wypowiedzi można poszerzyć o inne, np. dialog, wywiad itd. Wszelkie ćwiczenia rozwijające rozumienie tekstów słuchanych powinno być poprzedzone odpowiednim przygotowaniem. Pozwala to na zwiększenie motywacji uczniów do podjęcia działań związanych z odbiorem tekstów słuchanych oraz aktywizuje wcześniejszą wiedzę i doświadczenia uczniów. W tym zakresie można rekomendować następujące techniki:

- praca ze słowem-kluczem,
- praca z ilustracją, grafiką dotyczącą głównego tematu,
- tworzenie asocjogramu itd.

Rekomendowane techniki pracy w momencie słuchania tekstów to:

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

Techniki, które stosuje się po usłyszeniu tekstu, mogą być następujące:

- odpowiedź na pytania sprawdzające, rozumienie tekstów słyszanych,
- oznaczenie prawdziwości zdań,
- notowanie słów z tekstu słuchanego i tworzenie na ich podstawie opowieści, wiersza itd.,
- odgrywanie ról,
- przygotowanie zakończenia usłyszanego tekstu,
- wyrażenie własnego zdania na temat poruszony w tekście.

Istotne jest, aby uczniowie proponowali materiały audio z Internetu, piosenki, których lubią słuchać. Nauczyciel znajdzie w zasobach sieci internetowej wiele stron, które są zbiorem autentycznych tekstów rozwijających sprawność słuchania (np. Musik und Lieder für den Deutschunterricht – <http://bit.ly/GzSXJe>; <http://www.audio-lingua.eu>; <http://www.vorleser.net/kiju.php>) (Kleban Ibidem 2015: 40). Niektóre z nich wsparte są materiałami graficznymi oraz transkrypcjami tekstów, co jest istotne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (słabosłyszący).

W przypadku rozwijania sprawności *rozumienia tekstów pisanych*, uczeń kończący szkołę podstawową, powinien rozumieć bardzo proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, teksty narracyjne, wpisy na forach i blogach).

Należy pamiętać, że różnorodność zadań będzie czynnikiem decydującym w rozwijaniu omawianej sprawności. Proponowane przez nauczyciela zadania będą różniły się w zależności od tego, czy tekst będzie czytany w celu znalezienia w nim określonych informacji, odkrywania pewnych reguł gramatycznych, poznawania słownictwa bądź dla przyjemności (Kokocińska, 2010: 567). W zakresie przygotowania uczniów do czytania tekstów rekomenduje się następujące techniki:

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

Spśród wielu technik w czasie czytania i po czytaniu autorzy rekomendują następujące:

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

Na tym etapie edukacyjnym można wykorzystywać wiele zadań wspartych elementami graficznymi. W przypadku tekstów pisanych rekomenduje się odpowiednie przygotowanie ich dla potrzeb uczniów słabowidzących (np. powiększona czcionka, przygotowanie tekstów w formie komputerowej itd.).

### **Działania produktywne:**

W zakresie *tworzenia wypowiedzi ustnych* zakłada się, że uczeń, który kończy klasę VIII, realizując wariant II.2. podstawy programowej będzie w stanie tworzyć bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne.

Rozwijanie sprawności mówienia powinno być poprzedzone refleksją nauczyciela nad tym, czy istnieją tematy, do których większość uczniów w grupie potrafi się odnieść (np. muzyka, hobby, szkoła), gdyż w innym przypadku może dochodzić do izolacji lub wykluczenia uczniów oraz nad tym, czy uczniowie poradzą sobie z tematem, zgodnie z ich możliwościami. Kluczowe dla osiągnięcia dużej efektywności tej sprawności jest stworzenie pozytywnej atmosfery oraz zaufania, gdyż uczniom jest potrzebne wsparcie ze strony nauczyciela oraz rówieśników.

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

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

Poprawianie błędów uczniów w zakresie mówienia powinno odbywać się tak szybko, jak to tylko możliwe. Rozpocząć można od zwrócenia uwagi gestem i zachęcić ucznia do samodzielnej poprawy. Nauczyciel może także powtórzyć wypowiedź ucznia, akcentując błędną strukturę i pozostawić chwilę na korektę. Dopiero po wyczerpaniu tej możliwości można zasugerować inną, lepszą formę (Stanowski, *Ibidem*, 2017: 35–36).

W zakresie sprawności pisania uczeń kończący szkołę podstawową powinien tworzyć bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historyjkę, wpis na blogu). Początek nauki w klasie VII będzie czasem, kiedy uczniowie będą rozwiązywać zadania w formach kontrolowanych przez nauczyciela, wsparte modelowaniem. Będą to zadania raczej odtwórcze. Do tych celów należy stosować techniki uzupełnienia tekstu brakującymi fragmentami zdań. Uczniowie powinni także mieć na tym etapie możliwość odwzorowywania tekstu napisanego przez nauczyciela lub zamieszczonego w podręczniku. Podczas podpisywania obrazka uczniowie mogą wykorzystać zdanie napisane przez nauczyciela na tablicy, a opisując własną osobę mogą skorzystać z gotowego tekstu, w którym uzupełnią dane o sobie (Kleban, *Ibidem*, 2015: 45–46). Stopniowo rozwijając sprawność pisania, nauczyciel może stosować następujące techniki:

- uzupełnianie luk w tekstach, krzyżówkach, komiksach,
- opisywanie osób (np. ubiór, charakter itp.),
- podpisywanie zdjęć, ilustracji,
- uzupełnianie dialogów,
- konstruowanie tekstów z podanych elementów,
- sporządzanie notatki z usłyszanych lub przeczytanych tekstów,

- tworzenie tekstów do historyjek obrazkowych, komiksów,
- pisanie e-maili, bloga.

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

### **Działania interakcyjne:**

Interakcja polega na tym, że co najmniej dwie osoby są uczestnikami wymiany informacji (w formie pisemnej lub ustnej). Zgodnie z zapisami ESOKJ działania interakcyjne należy określić jako występowanie użytkownika języka na zmianę jako rozmawiającego z jednym lub kilkoma rozmówcami oraz jako słuchacza tworzącego wspólnie rozmowę. Oznacza to, że partnerzy interakcji uczestniczą w procesie negocjowania znaczeń (ESOKJ, 2003: 73). Jako przykłady działań interakcyjnych w zakresie mówienia można wymienić: nieformalną rozmowę, wywiad. Natomiast e-maile, SMS-y, czaty i blogi to najbardziej charakterystyczne formy realizacji pisemnych działań interakcyjnych. Pomocą dla nauczyciela oraz uczniów w rozwijaniu sprawności interaktywnych może być wykorzystanie prostego w obsłudze programu komputerowego chatbox. Służy on do prowadzenia pisemnej konwersacji. Rozmowa z chatboxem odbywa się podobnie, jak wygląda to w przypadku czatu internetowego. Odnosi się wrażenie, że rozmawia się z inteligentnym rozmówcą. Może jest to sposób na pozbawione elementu stresu przygotowanie się do rzeczywistej rozmowy. Polecić można w tym zakresie skorzystanie z serwisu *Chatbot4u* (Wolski, 2013: 27 i nast.).

### **Działania mediacyjne:**

Działania mediacyjne, zgodnie z ESOKJ, umożliwiają komunikację między osobami, które z różnych powodów nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Podejmując te działania, użytkownicy języka nie wyrażają swoich własnych poglądów i myśli. Wśród działań mediacji należy wspomnieć przede wszystkim tłumaczenie, streszczanie najważniejszych treści w obrębie języka drugiego lub między językiem pierwszym a drugim, a także parafrazowanie (ESOKJ, 2003: 83). Podstawa programowa, co omówiono wcześniej, zawiera w tym zakresie następujące działania:

- przekazywanie w języku obcym nowożytnym informacji zawartych w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);

- przekazywanie w języku obcym nowożytnym lub polskim informacji sformułowanych w tym języku obcym;
- przekazywanie w języku obcym nowożytnym informacji sformułowanych w języku polskim.

### **Nauczanie gramatyki:**

Nauczanie gramatyki pełni rolę podrzędną w stosunku do komunikacji. Z tego względu autorzy programu proponują podejście komunikatywne, czyli ilustrowanie reguł gramatycznych wsparte określoną liczbą przykładów, a następnie jej utrwalenie.

Dzięki temu można tworzyć automatyczne nawyki, a poprzez analogię odnosi się je do nowych kontekstów lub sytuacji. Przypomnieć należy, że w prezentowanym programie grupę docelową stanowią uczniowie, którzy rozpoczynają naukę języka niemieckiego.

W związku z tym tam, gdzie to możliwe, należy korzystać z podobieństw innych języków obcych i wykorzystywać doświadczenia uczących się związanych z nauczaniem gramatyki. Etap wprowadzania określonych zagadnień gramatycznych powinien być wsparty materiałami obrazkowymi, pomocne będzie także wykorzystanie koloru, np. nauka rodzajników bądź wykorzystanie techniki haków pamięciowych. Podkreślić należy, że znaczącą rolę będzie odgrywało posługiwanie się dużą ilością przykładów oraz zachęcenie uczniów do eksperymentowania z gramatyką. To eksperymentowanie powinno być przez nauczyciela kontrolowane ze względu na tworzące się nawyki językowe. Zadania gramatyczne mogą mieć następującą postać:

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

Zadania komunikacyjne, których celem jest nauczanie gramatyki, powinny być osadzone w określonym kontekście, co można osiągnąć poprzez oparcie ich na konkretnym wątku lub historyjce. Ćwiczenia wtedy mogą być wsparte następującymi technikami (Kleban, *Ibidem*, 2015: 54–55):

- tworzenie przez uczniów komiksów z dymkami słownymi, w których wykorzystane zostaną określone konstrukcje gramatyczne,
- skecz, scenka dramatowa,
- nagrania audio, video na własne telefony komórkowe,
- wykonanie plakatu,
- wykonywanie ćwiczeń online (np. na stronie internetowej: <http://www.deutsch-wagen-tour.pl/>).

### **Nauczanie słownictwa:**

Leksyka we współcześnie preferowanych podejściach metodycznych spełnia rolę nadrzędną w stosunku do nauczania gramatyki, gdyż nieznamość słownictwa prowadzi do poważnych zakłóceń w komunikacji bądź zupełnie uniemożliwia komunikację. Podobnie, jak w przypadku nauczania gramatyki, szczególne znaczenie należy przypisać transferowi słów z innych, znanych uczniom, języków obcych. Nauczanie słownictwa dzieli się na trzy etapy: prezentacja nowego słownictwa, jego ćwiczenie oraz wykorzystanie w sytuacjach komunikacyjnych. Każdemu z nich służą różnorakie techniki. Prezentacja nowego słownictwa wspierana jest najczęściej środkami audiowizualnymi, obrazkami, gestami/ruchami, wykorzystaniem przedmiotów itd. Istotne na tym etapie jest odniesienie nowego słownictwa do określonego kontekstu, w którym ono może się pojawić. Na etapie ćwiczenia słownictwa rekomenduje się następujące techniki:

- śpiewanie piosenek,
- odgrywanie ról i symulacji,
- tworzenie skojarzeń i haków pamięciowych,
- układanie dialogów,
- skreślanie słów niepasujących do określonej kategorii,
- stosowanie gier: memory, domino, niektóre gry planszowe,
- uzupełnianie luk w zdaniach,
- rozwiązywanie krzyżówek, rebusów,
- transformacja zdań,
- omawianie obrazków,
- tworzenie map wyrazowych, tworzenie słowniczków tematycznych.

### **Nauczanie wymowy:**

Ważne w nauczaniu wymowy jest zapewnienie poprawnych wzorców, co oznacza potrzebę wykorzystania autentycznych materiałów audiowizualnych. Nauczaniu wymowy towarzyszą następujące techniki (Chłopek, 2018: 218 i nast.):

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

**Nauczanie pisowni:**

Nauczanie pisowni pełni podwójną rolę. Z jednej strony wspiera rozwijanie innych sprawności, ale umożliwia jednocześnie realizację rzeczywistych potrzeb uczących się. Spośród technik, które rekomenduje się w programie, należy wymienić:

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

Ze szczególną uwagą nauczyciel powinien traktować uczniów ze stwierdzoną dysleksją bądź zagrożonych dysleksją, dla których przygotowuje się dodatkowe zestawy ćwiczeń kształtujących nauczanie pisowni.



## VIII. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Postulowany w programie *A teraz niemiecki* model oceniania nawiązuje do założeń oceniania holistycznego, którego podstawową zasadą jest ocena różnych sprawności językowych uczniów z zastosowaniem różnych metod. Odnosząc się do zapisów ESOKJ, osiągnięcia ucznia realizującego wariant II.2. podstawy programowej można przedstawić następująco:

- w zakresie sprawności receptywnych
  - I) *mówienie; uczeń:*
    - a) rozumie ogólny sens prostych sytuacji komunikacyjnych, w tym intencji rozmówcy i instrukcji nauczyciela;
    - b) rozumie ogólny sens oraz potrafi wyszukiwać szczegółowe informacje w nieskomplikowanych wypowiedziach i dialogach;
    - c) określa kontekst wypowiedzi: czas, miejsce, sytuację;
  - II) *pisanie; uczeń:*
    - a) rozumie proste teksty użytkowe, dokumenty takie jak np.: menu, rozkład jazdy, ogłoszenia, reklamy, instrukcje;
    - b) wyszukuje konkretne informacje w prostych tekstach;
    - c) rozumie ogólny sens prostych, adaptowanych tekstów;
- w zakresie sprawności produktywnych:
  - III) *mówienie; uczeń:*
    - a) uzyskuje informacje oraz udziela informacji w typowych sytuacjach życia codziennego,
    - b) zadaje proste pytania oraz udziela odpowiedzi;
    - c) formułuje krótkie wypowiedzi np. o sobie, rodzinie, szkole, najbliższym otoczeniu,
    - d) ma opanowaną poprawną wymowę w zakresie poznanego materiału językowego.
  - IV) *pisanie; uczeń:*
    - a) pisze krótki tekst użytkowy (np. notatka, ogłoszenie, zaproszenie, SMS, e-mail) w zakresach tematycznych opisanych w podstawie programowej,
    - b) poprawnie stosuje zasady ortografii oraz interpunkcji.
- w zakresie interakcji:
  - V) *ustnej; uczeń:*
    - a) zadaje proste pytania oraz udziela odpowiedzi;
    - b) zdobywa informacje w typowych sytuacjach dnia codziennego, a także udziela informacji;
    - c) inicjuje i podtrzymuje proste rozmowy dotyczące typowych sytuacji dnia codziennego;
  - VI) *pisemnej; uczeń:*
    - a) udziela pisemnej odpowiedzi na zaproszenie, pytanie, SMS, e-mail itd.;

- w zakresie mediacji:
  - VII) ustnej; uczeń:
    - a) przekazuje innym osobom krótkie i proste informacje (przetwarza informacje stosując, np. tłumaczenie, parafrazowanie itd.)
  - VIII) pisemnej; uczeń:
    - a) zapisuje oraz przekazuje pisemnie informacje pochodzące od innych osób.

Aby przedstawione założenia stały się narzędziem efektywnej i użytecznej dla nich oceny należy je przedstawić uczniom w języku „wymagań uczniowskich”, co wymaga od nauczyciela dokładnej analizy przedstawionych zapisów. Korzyści z analizy tych zapisów pozwolą uczniom na bieżącą kontrolę stopnia opanowania poszczególnych sprawności, a dla nauczyciela mogą stać się jednym z narzędzi bieżącej oceny. Osiągnięcia uczniowskie mogą być przełożone na konkretne, cząstkowe oceny szkolne. Propozycja kryteriów w zakresie sprawności receptywnej *mówienie* wyglądałaby następująco:

- ocena celująca – rozumie ogólny sens prostych sytuacji komunikacyjnych, w tym intencji rozmówcy i instrukcji nauczyciela;
- ocena bardzo dobra – uczeń rozumie ogólny sens większości prostych sytuacji komunikacyjnych, w tym intencji rozmówcy i instrukcji nauczyciela,
- ocena dobra – uczeń rozumie ogólny sens większości prostych sytuacji komunikacyjnych, w tym intencji rozmówcy lub instrukcji nauczyciela,
- ocena dostateczna – uczeń rozumie ogólny sens niektórych prostych sytuacji komunikacyjnych, w tym intencji rozmówcy lub instrukcji nauczyciela,
- ocena dopuszczająca – uczeń rozumie ogólny sens niektórych prostych sytuacji komunikacyjnych, ma problemy ze zrozumieniem intencji rozmówcy lub instrukcji nauczyciela,
- ocena niedostateczna – uczeń nie jest w stanie rozumieć ogólnego sensu prostych sytuacji komunikacyjnych, ma problemy ze zrozumieniem intencji rozmówcy lub instrukcji nauczyciela.

Bieżące ocenianie osiągnięć uczniów odbywać się może z wykorzystaniem tradycyjnych metod i form oceny. Nauczyciel przygotowuje sprawdziany, pracy klasowe, testy, kartkówki itd. Konstruowaniu tradycyjnych narzędzi oceny powinno być oparte na zasadzie, że zadania, które stawia się uczniom, nie przekraczają ich możliwości; uczniowie powinni mieć poczucie o docenieniu ich wysiłku. Należy więc stosować narzędzia dostosowane do wcześniej zdiagnozowanych przez nauczyciela potrzeb edukacyjnych, w szczególności uwzględniając potrzeby uczniów zdolnych lub wymagających wsparcia. Dużą rolę powinno przywiązywać się do zadań domowych i określić z uczniami standardy ich wykonywania. Należy zaznaczyć, że kryteria oceniania zawarte w Przedmiotowym Systemie Oceniania powinny odnosić się także do oceny aktywności pozaszkolnych, np. udział w konkursach, projektach, wymianach międzynarodowych itd. Niezbędnym na początku nauki będzie zawarcie z uczniami

kontraktu klasowego, stanowiącego element ewaluacji na kolejnych etapach rozwijania sprawności językowych. Konstruując PSO należy przestrzegać zasady, że oprócz jego spójności z Wewnątrzszkolnym Systemem Oceniania ocenianiu powinny podlegać obszary wiedzy, umiejętności oraz postaw uczniów – wówczas taki dokument będzie odnosił się do kompetencji wielojęzyczności. Dla oceny kompetencji w zakresie wielojęzyczności narzędziem, które powinno się wykorzystać, jest portfolio językowe uczniów. W tym celu wykorzystywać można tradycyjną formę oceny, ankietę lub przygotować cykl zajęć podsumowujących dany etap kształcenia (np. okres, rok szkolny, etap edukacyjny) w formie alternatywnej (np. wykorzystując metodę burzy mózgów, sesję plakatową itd.). Uczniowie na takie zajęcia mogą zaprosić rodziców. Oceniane powinny być: wiedza, umiejętności oraz postawy uczniów w zakresie kompetencji wielojęzyczności. Następujące pytania/stwierdzenia powinny zostać poddane ocenie:

■ ocena kompetencji wielojęzyczności (wiedza)

a) Które z elementów słownictwa i/lub gramatyki były dla Ciebie najprostsze/najtrudniejsze? Dlaczego?

b) W jaki sposób radziłeś/aś sobie z zasadami tworzenia wypowiedzi ustnej i pisemnej? Co sprawiało największą trudność, a co było najprostsze?

c) W jakich sytuacjach (także pozaszkolnych) i co o tym świadczy, poznawałeś/aś kulturę krajów niemieckojęzycznego obszaru językowego? Podaj kilka przykładów.

■ ocena kompetencji wielojęzyczności (umiejętności)

a) W jakich sytuacjach potrafisz płynnie się porozumieć? Podaj kilka przykładów.

b) Jakie rodzaje tekstów słyszanych opanowałeś w stopniu zadowalającym? Co o tym świadczy?

c) Jakie rodzaje tekstów czytanych opanowałeś w stopniu zadowalającym? Co o tym świadczy?

d) Jakie rodzaje tekstów pisanych opanowałeś w stopniu zadowalającym? Co o tym świadczy?

e) W jakich sytuacjach doskonaliłeś/aś naukę języka niemieckiego poza szkołą? Podaj kilka przykładów.

■ ocena kompetencji wielojęzyczności (postawy)

a) W jakiej sytuacji komunikowałeś/aś się ostatnio (także poza szkołą) w języku niemieckim?

b) W jaki sposób inicjowałeś/aś i podtrzymywałeś/aś kontakty związane z rozwijaniem przez ciebie znajomości języka niemieckiego?

Autorzy programu rekomendują także wykorzystanie elementów oceniania kształtującego. Pytaniami przewodnimi tej metody oceny są [Moss C.M., Brookhart S.M. 2014, s. 89 i nast.]:

■ Dokąd zmierzam?

■ Gdzie aktualnie jestem?

- W jaki sposób mogę pokonać odległość pomiędzy miejscem, w którym jestem, a miejscem, do którego zmierzam?

Przytoczone pytania kierują procesem oceniania kształtującego i stanowią odniesienie zarówno do tego, co robi nauczyciel, czym zajmują się uczniowie, ale także pokazują, to, co uczniowie robią wspólnie z nauczycielem.

Podstawą oceniania kształtującego są następujące elementy (Moss, Brookhart, 2014: 13–17):

- cele i kryteria sukcesu: określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu,
- dialog: organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań przynoszących informacje, czy i jak uczniowie się uczą,
- **informacja zwrotna**: udzielanie uczniom **informacji zwrotnej**.

Aby ocena pracy ucznia mogła być przez niego wykorzystana w procesie uczenia się, powinna mieć formę wyczerpującego komentarza; w tym istotne jest wykorzystywanie przez nauczyciela ciągłej oceny postępów ucznia poprzez ocenę zaangażowania pracy na lekcji (np. stosowanie systemu plusów, emotikonów itd.) oraz w każdym przypadku udzielanie pozytywnej informacji zwrotnej w sytuacjach, w których uczeń zasługuje na pochwałę. Warto także, aby także uczniowie otrzymali możliwość samooceny.

## IX. EWALUACJA PROGRAMU

Ewaluacja programu *A teraz niemiecki* opiera się na założeniu, że ewaluacja wpisuje się w proces uczenia się i jest użytecznym źródłem wiedzy na temat jakości działań nauczyciela. Aby ewaluację uznać za praktyczną i prostą dla uczniów autorzy rekomendują wykorzystanie alternatywnych metod i narzędzi badawczych (ich zestaw można znaleźć tutaj: [http://nauczycielbadacz.wzks.uj.edu.pl/data/various/files/narzedzia\\_badawcze\\_nb/metody\\_alternatywne.pdf](http://nauczycielbadacz.wzks.uj.edu.pl/data/various/files/narzedzia_badawcze_nb/metody_alternatywne.pdf)). Narzędzia te pozwalają na ocenę wartości działań w trzech obszarach: ocena realizacji celów kształcenia, ocena umiejętności uczniowskich oraz kształcenie postaw uczniów.

Ocena realizacji celów kształcenia powinna być poprzedzona dobrą znajomością przez uczniów celów kształcenia językowego. Stąd istotne jest, co postulowano wcześniej, przekładanie ich na język zrozumiały dla uczniów. Do oceny realizacji celów kształcenia można wykorzystać ich różne aspekty. Jednym z nich może być realizacja celu związanego z tworzeniem wypowiedzi pisemnych. W tym zakresie uczniowie, co omówiono wcześniej, powinni m. in. tworzyć krótkie teksty użytkowe. Pozytywne efekty w tym zakresie przyniesie wykorzystanie narzędzia *róża wiatrów*. Pytania narzędziowe dla uczniów wyglądałyby następująco:– w jaki sposób czujesz się zachęcany przez nauczyciela do tworzenia tekstów użytkowych na lekcji?– w jaki sposób czujesz się zachęcany przez nauczyciela do tworzenia tekstów użytkowych poza lekcjami?– co pomaga ci, a co przeszkadza w tworzeniu tekstów użytkowych?– co jest twoim największym sukcesem w tworzeniu tekstów użytkowych?– nad czym chciałbyś popracować tworząc teksty użytkowe?

Kolejnym przykładem narzędzia badawczego w zakresie *oceny realizacji celów kształcenia* może być wykorzystanie narzędzia *niedokończone zdania*. Przykładowe pytania, które mogą służyć do oceny realizacji celów kształcenia pojedynczej lekcji mogą być sformułowane w następujący sposób:

- dwa słowa opisujące dzisiejszą lekcję to ... .
- zrozumiałem/am, że ... .
- chciałbym/abym dowiedzieć się więcej o ... ,
- największą trudność sprawiło mi dzisiaj ... ,
- największy sukces odczułem/am wtedy, gdy ... .

Dobrym narzędziem do prezentacji wiedzy uczniów może być zastosowanie narzędzia *wielki obraz* (uczniowie w grupach lub całą klasą projektują obraz ścienny, który następnie staje się okazją do zastosowania zdobytej wiedzy) [Sterna D., 2014, s. 142].

W badanym zakresie doskonale sprawdzają się inne alternatywne narzędzia badawcze, np. termometr, cień, ustalanie priorytetów, walizka-kosz, list do nauczyciela itd.

Kolejny obszar ewaluacji jest związany z oceną umiejętności uczniowskich. Przykładowe narzędzia (techniki) zaprezentowano poniżej:

- *Błotniste punkty* – uczniowie zapisują na kartkach jeden lub dwa problemy związane z rozumieniem tekstów słuchanych, nauczyciel zbiera karteczki, a uczniowie w grupach (lub z pomocą nauczyciela) wyjaśniają niejasności (Sterna 2014: 130),
- *Kanapka* – uczniowie przedstawiają swoje prezentacje, a pozostali mają za zadanie je ocenić w formie tzw. kanapki, to znaczy na górze i na dole wpisuje się to, co docenia się w prezentacji, w środku umieszcza się sugestie, co można by było zrobić lepiej], (Sterna 2014: 62),
- *Fotoreportaż* – uczniowie w grupach otrzymują zadanie sfotografowania elementów życia codziennego, np. dzień z życia mojego rówieśnika; co robimy po szkole?, życie w bloku, gdzie jest najładniejszy widok w naszym mieście itd. (Brudnik 2003: 156–157).

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

Inny obszar ewaluacji dotyczy kształcenia postaw uczniów. Wykorzystując przykładowo narzędzie *gadająca ściana*, uczniowie opracowują na przygotowanych przez nauczyciela post-itach różne aspekty aktywności na zajęciach szkolnych i poza szkołą związanych z nauką języka niemieckiego, np. odrabianie zadań domowych, przygotowanie do sprawdzianów, poszukiwanie informacji w Internecie, samoocena uczniowska. Dzięki temu narzędziu nauczyciel otrzymuje obraz grupy w badanych zakresach tematycznych.

Kolejnym narzędziem, które można wykorzystać w obszarze badań postaw uczniowskich jest *termometr*. Uczniowie na skali od -5 do +5 zaznaczają po zakończonej lekcji swoje zaangażowanie w zaproponowaną przez nauczyciela pracę grupową.

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

Wszystkie narzędzia powinny być modyfikowane przez nauczyciela, w zależności od celu, jakim powinna służyć ewaluacja. Ważne jest także uwzględnianie specyficznych potrzeb edukacyjnych różnych grup uczniów.

## BIBLIOGRAFIA:

- Adamczyk T., Kober K., Otręba R., *Program nauczania wraz ze scenariuszami lekcji do języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym. Kompetentni w języku niemieckim*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019 (materiał w druku).
- Brudnik E., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie 2. Przewodnik po metodach aktywizujących*, OWN Nauczycieli. Kielce 2003.
- Brzezińska A. I. (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Seria III. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorostania, IBE, Warszawa 2014.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna: Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka niemieckiego od roku szkolnego 2018/2019: <[https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator\\_P1\\_niemiecki.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_niemiecki.pdf)> [dostęp: 10.06.2019].
- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, *Europejski System opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003.
- Chłopek Z., *Metodyka nauczania języka niemieckiego: podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Chojnacka-Gärtner J., *Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość*. [w:] M. Derenowski, M. Pawlak, B. Wolski (red.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 67–77, Poznań 2009.
- Coste D., North B., Sheils J. (red.), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*; tłumaczenie Waldemar Martyniuk, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T. (red.), *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Cybulska R., Dryjańska J., Gotlin K. (red.), *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.
- Dziubańska R., *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały dla nauczycieli. Scholaris.pl <[http://static.scholaris.pl/main-file/102/533/podniesienie\\_efektywnosci\\_66011.pdf](http://static.scholaris.pl/main-file/102/533/podniesienie_efektywnosci_66011.pdf)> [dostęp 01.10.2019].
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Gałązka A., Gębka-Suska A., Suska Cz., *Języki obce. Zestaw materiałów. Teoria w pigułce*. Zestaw 1. Zeszyt 1. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Gębał P. E., *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013.



- Janowska I., *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 17, s. 561–569, Łódź 2010.
- Kleban M., *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych II etapu edukacyjnego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Universitas, Kraków 2011.
- Kokocińska J., *To speak or not to speak? Sprawność mówienia na lekcjach języków obcych*. „Problemy oświaty i wychowania”, nr 1, s. 31–36, 2016.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna. Warszawa 2002.
- „Miękkie”, „alternatywne” metody ewaluacji, dostęp online, <[http://nauczycielbadacz.wzks.uj.edu.pl/data/various/files/narzedzia\\_badawcze\\_nb/metody\\_alternatywne.pdf](http://nauczycielbadacz.wzks.uj.edu.pl/data/various/files/narzedzia_badawcze_nb/metody_alternatywne.pdf)>, [dostęp online: 05.10.2019].
- Moos C. M., Brookhart S. M., *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.
- Ostaszewska E., *Klasa dla ucznia i nauczyciela – jak to się robi? Niemiecki ma klasę – konkurs dla zwycięzców*. „Języki obce w szkole”, nr 3, s. 97–100, 2016.
- Petlák E., *Neuropedagogika i neurodydaktyka – tendencje XXI wieku*, „Chowanna”, nr 2, s. 59–66, 2012.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017r., poz. 356, ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578 ze zm.).
- Sozańska A., *Rady nie od parady, czyli jak uczyć języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Stanowski M., *Języki obce. Zestaw materiałów. Teoria w pigułce. Zestaw 2. Kompetencje kluczowe*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Sterna D., *Uczę (się) w szkole*. Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Taraszkiewicz, Małgorzata (1999). *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2014.
- Wałat W., *Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu*, „Edukacja-Informatyka-Technika”, nr 1, s. 28–38, 2010.
- Wolski P., *Interakcja ustna – poważne wyzwanie: wykorzystajmy symulatory!*, „Języki obce w szkole”, nr 4, s. 26–29, 2013.

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01). Eur-lex.europa.eu <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)> [dostęp 01.10.2019].

Zielińska K., *Drugi język obcy. Kein Problem!*, „Języki obce w szkole”, nr 2, s. 36–41, 2015.

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

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