



Jak uczyć efektywnie języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym i technikum?

Katarzyna Kober
Rafał Otręba

**Poradnik metodyczny do programu nauczania
języka niemieckiego dla III etapu edukacyjnego –
liceum ogólnokształcącego i technikum – nauczanego jako język pierwszy,
poziom podstawowy i rozszerzony (III.1.P, III.1.R), oraz jako język drugi (III.2, III.2.0)**

opracowany w ramach projektu:

„Tworzenie zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju umiejętności uniwersalnych dzieci i uczniów oraz kompetencji kluczowych niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”

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

Warszawa 2022

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

Weryfikacja i odbiór niniejszej publikacji: Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie

w ramach projektu: *Weryfikacja i odbiór zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju umiejętności uniwersalnych dzieci i uczniów oraz kompetencji kluczowych niezbędnych do poruszania się na rynku pracy*

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

Warszawa 2022

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



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

Spis treści	
WSTĘP	5
ROZDZIAŁ I	
Planowanie pracy w procesie dydaktycznym i wychowawczym	7
1.1. Cele i założenia podstawy programowej w zakresie języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym	7
ROZDZIAŁ II	
Nauczanie języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym	13
2.1. Zasady nauczania	13
2.2. Strategie nauczania	15
2.3. Kompetencje kluczowe	17
2.4. Interdyscyplinarność	20
2.5. Zasady projektowania uniwersalnego i specjalne potrzeby edukacyjne	22
ROZDZIAŁ III	
Organizacja procesu dydaktycznego	24
3.1. Zasady pracy na lekcji języka niemieckiego	24
3.2. Cele i założenia pracy z klasą zróżnicowaną pod względem potrzeb edukacyjnych	26
3.3. Organizacja procesu dydaktycznego uwzględniająca zróżnicowane sytuacje dydaktyczne i potrzeby uczniów	27
3.4. Warunki i sposoby realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego	28
ROZDZIAŁ IV	
Nauczane treści kształcenia	35
4.1. Umiejętności przedmiotowe i ponadprzedmiotowe (uniwersalne)	35
4.2. Przykłady działań wspierających kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności miękkich	35
4.3. Treści kształcenia w podejściu komunikacyjnym	38

ROZDZIAŁ V

Monitorowanie i ocenianie postępów ucznia	40
5.1. System monitorowania i oceniania uczniów w zakresie języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym	40
5.2. Kształtowanie kompetencji kluczowych a monitorowanie i ocenianie postępów uczniów	41
5.3. Funkcje i znaczenie oceniania sumującego i kształtującego	44
5.4. Ocenianie bieżące, śródroczne i końcowe	45
5.5. Samoocena i ocena koleżeńska	49
5.6. Ocena osiągnięć i postępów uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych	51

ROZDZIAŁ VI

Zadania nauczyciela w kontekście edukacji włączającej	54
6.1. Diagnozowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów podczas zajęć – szanse i możliwości obserwacji pedagogicznej ..	54
6.2. Specjalistyczne dostosowania	55
6.3. Partnerstwo z rodzicami, rola i zasady współpracy	58
6.4. Zasady współpracy z personelem	59
6.5. Monitorowanie postępów ucznia z uwzględnieniem różnych potrzeb edukacyjnych	60
6.6. Przykłady dobrych praktyk pokazujące systemowe rozwijanie kompetencji społecznych	61
BIBLIOGRAFIA	63

WSTĘP

Efektom projektu pt.: „Tworzenie zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju umiejętności uniwersalnych dzieci i uczniów oraz kompetencji kluczowych niezbędnych do poruszania się na rynku pracy” jest wypracowanie narzędzi wspierających działania szkół i nauczycieli w obszarze rozwoju kreatywności oraz kompetencji kluczowych uczniów, a tym samym skutecznego funkcjonowania tych ostatnich na rynku pracy. W 2019 roku w Ośrodku Rozwoju Edukacji powstały programy nauczania i scenariusze lekcji zawierające nowoczesne rozwiązania organizacyjne i metodyczne, będące jednocześnie inspiracją dla nauczycieli do projektowania zajęć wspierających wszechstronny rozwój ucznia. Łącznie opracowano cztery programy nauczania (obejmujące nauczanie języka niemieckiego jako pierwszego lub drugiego w wariantach III.1.R. – kształcenie w zakresie rozszerzonym, III.1.P. – kształcenie w zakresie podstawowym, III.2.O. – 2. język nowożytny od początku w klasie 1 liceum ogólnokształcącego lub technikum, III.2. – kontynuacja 2. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej) – wraz ze scenariuszami lekcji. Prezentowany poradnik stanowi kontynuację podjętych w 2019 rok działań. Idea opracowania poradnika sprowadza się do tego, aby był możliwy do realizacji w każdej szkole na III etapie edukacyjnym, która obecnie bądź w przyszłości kształcić będzie uczniów w zakresie języka niemieckiego. Wszystkie narzędzia prezentowane w poradniku zgodne są z zasadami edukacji włączającej, co oznacza, że:

- uwzględniają zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów,
- wspierają integralny rozwój i potencjał uczniów,
- kształtują kompetencje kluczowe,
- uwzględniają indywidualne możliwości i tempo uczenia się każdego ucznia.

Warto zaznaczyć, że oprócz nauczania stacjonarnego w poradniku znaleźć można wiele odniesień do nauki w warunkach zdalnych, co znacznie wpływa na aktualność przedstawionych w nim rozwiązań metodycznych. W zamysłach autorów przedstawiony poradnik ma stanowić narzędzie stanowiące uzupełnienie wszystkich programów nauczania i towarzyszących mu scenariuszy lekcji o szczegółowe wskazówki dotyczące realizacji procesu kształcenia.

Celem opracowanego poradnika jest wsparcie zarówno dla nauczyciela rozpoczynającego pracę w zawodzie, jak i dla każdego nauczyciela poszukującego innowacyjnych i ciekawych rozwiązań dydaktycznych związanych z planowaniem pracy, realizacją i ewaluacją procesu dydaktycznego. Kolejny cel związany jest z próbą uporządkowania różnorodnych form, metod i technik pracy w kontekście uczniów na III etapie edukacyjnym. Autorzy poprzez wnikliwą i krytyczną analizę dostępnych na rynku materiałów dydaktycznych rekomendują w poradniku te rozwiązania, które w ich zamyśle mogą być efektywne w nauczaniu języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym niezależnie od typu szkoły, wariantu realizowanej podstawy programowej bądź szczególnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Autorzy przedstawili ponadto rozwiązania specyficzne, dostosowane do różnych potrzeb i zainteresowań uczniów. Ważnym celem poradnika było zachowanie spójności z wypracowanymi programami i scenariuszami, dlatego w wielu miejscach pojawiają się odwołania do wypracowanych w projekcie narzędzi. Autorzy osiągnęli spójność zarówno w warstwie koncepcyjnej jak i realizacyjnej. Programy i prezentowany poradnik odnoszą się do

aktualnych w dydaktyce nauczania języków obcych założeń teoretyczno-naukowych. Stąd też silne oparcie na konstruktywizmie, interakcjonizm oraz podejście działaniowe. Szczególną wartość przywołanych materiałów autorzy upatrują w prezentowanych koncepcjach, które umożliwiają integrację wszystkich sprawności językowych, rozszerzając je o komponenty pozajęzykowe i interpersonalne. W ten sposób realizowane jest centralne założenie, które umożliwia wsparcie ucznia na drodze zdobywania przez niego autonomii w procesach uczenia się.

Autorzy wyrażają nadzieję, że do poradnika sięgną zarówno ci nauczyciele, którzy rozpoczynają karierę zawodową w liceum ogólnokształcącym i/technikum, jak również ci, którzy poszukują innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych, wspierających naukę języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym. Pierwsza grupa nauczycieli znajdzie w poradniku przede wszystkim rozwinięcie wątków metodycznych przedstawionych w programach nauczania. Autorzy, doświadczeni nauczyciele języków obcych, prezentują własne rozwiązania dydaktyczne – takie odwołania do praktyki są szczególnie cenne dla nauczyciela chcącego pogłębić refleksję nad własnym warszatem pracy. Innowacyjność przedstawionych w poradniku rozwiązań związana jest przede wszystkim z uwzględnieniem postulatu ich indywidualizacji oraz kształcenia w warunkach nauki zdalnej. Autorzy mają nadzieję, że praktyczne wskazówki zawarte w dołączonych do poradnika scenariuszach lekcji także spełniają warunek innowacyjności. Dodatkowo zamieszczona w końcowej części poradnika bibliografia pozwoli nauczycielom na dalsze zgłębianie wiedzy metodycznej.

ROZDZIAŁ I

Planowanie pracy w procesie dydaktycznym i wychowawczym

1.1. Cele i założenia podstawy programowej w zakresie języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym

Najistotniejszym celem kształcenia w zakresie języka niemieckiego na wszystkich etapach edukacyjnych jest skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Idea spiralnego podejścia do nauczania zakłada, że uczeń przez kilkakrotne powracanie do tych samych zagadnień rozbudowuje wiedzę i umiejętności nabyte wcześniej. Zakłada również, że uczeń powinien dążyć do osiągnięcia coraz wyższego stopnia precyzji w wyrażaniu myśli, a także coraz wyższego stopnia poprawności językowej. Kształcenie powinno zaczynać się od określenia jego celu. Cele nauki języka określa się najczęściej w dwojaki sposób: przez listę sprawności, które chcemy u uczniów rozwijać (np. sprawność rozumienia ze słuchu i mówienia), i przez konkretne umiejętności, którymi uczniowie powinni się wykazać po ukończeniu danego etapu edukacyjnego (np. umiejętność odmowy uczestnictwa w spotkaniu, umiejętność dokonywania prostej operacji bankowej). Często łączy się te dwa sposoby, podając sprawność językową i umiejętności, jakimi uczeń się wykazał podczas tej sprawności (np. umiejętności opracowywania podstawowych formularzy). Planowanie zajęć zakłada przede wszystkim wybór podstawowych umiejętności i określenie stopnia ich opanowania.

Nauczyciel powinien tak pokierować edukacją uczniów, aby opanowali umiejętność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy, czytania, rozumienia i pisania tekstów o stopniu trudności zgodnym z danym etapem edukacyjnym. Pomimo tego, że wśród młodych ludzi zmienia się typ motywacji, nauczyciel nadal jeszcze jest osobą, którą młodzież ceni, zwłaszcza za jego kompetencje. Ważne więc, aby nauczyciel:

- zebrał informacje o tym, co interesuje uczniów,
- podporządkował naukę np. wymowy, pisowni, słownictwa, gramatyki treściom wypowiedzi,
- treści mniej interesujące młodzież „przemycił” w interesującym tekście lub w ważnej dla uczniów dyskusji.

Szczególne rolę w tej kwestii odgrywają cechy indywidualne, charakterologiczne. Dlatego silnie należy zaakcentować potrzebę indywidualizacji nauczania. Powinna ona obejmować swym zasięgiem wszystkie ważniejsze elementy procesu dydaktycznego poprzez np. umożliwienie uczniom wyboru własnego tematu, wyboru tekstów, nad którymi chętniej będą pracować. Szczególna rola nauczyciela języka obcego ujawnia się także w procesach kształcenia i rozwijania kompetencji kluczowych. W tym procesie kształcenia nauczyciel staje się ekspertem, jest odpowiedzialny za działania prowadzące do rozbudzania ciekawości uczniów, rozwijania ich samodzielności i dojrzałości, przystosowania do coraz bardziej wymagającego świata, tworzenia warunków do edukacji formalnej i kształtowania potrzeby uczenia się przez całe życie. Istotne jest, by nauczyciel jasno określił zasady obowiązujące w jego współpracy z uczniami i konsekwentnie ich przestrzegał, by wskazywał cele kształcenia, pozostawiając jednocześnie pewien margines swobody w zakresie wyboru przez ucznia zadań

i sposobów ich realizacji, co sprzyja kształtowaniu samodzielności i zwiększa inicjatywę uczniów. Dlatego zakłada się, że nauczyciel pełni funkcję doradcy, przewodnika, inspiruje do twórczych zachowań. Planując pracę, nauczyciel powinien pamiętać o dostosowaniu zajęć do poziomu przygotowania ucznia, uzyskanego na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Trzeci etap edukacyjny przewiduje przede wszystkim rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej, a także kładzie nacisk na kształtowanie strategii samokształcenia uczniów. Trzeci etap edukacyjny dla poziomu 2.0 zakłada naukę języka niemieckiego od podstaw w cyklu czteroletnim (liceum) i pięcioletnim (technikum). Oznacza to, że nauka tego języka będzie trwała stosunkowo krótko, dlatego zadaniem nauczyciela jest wyposażenie uczniów w solidne umiejętności porozumiewania się w języku niemieckim w sytuacjach życia codziennego, a także przygotowanie ich do dalszego kształcenia we własnym zakresie. Uczniowie kontynuujący naukę języka niemieckiego jako drugiego (poziom III.2) po dwuletnim kursie wyposażeni zostali w podstawową wiedzę, umiejętności i nawyki wymagające rozbudowania i ugruntowania. W związku z tym zasadne jest zastosowanie nauczania strategicznego, które wynika z powszechnie zalecanego podejścia skoncentrowanego na uczniu. Skupiając się na osobie ucznia, różnicując zadania i ćwiczenia, należy dostosować nauczanie do indywidualnego poziomu, a tym samym integrować wiedzę i umiejętności uczniów już wcześniej zdobyte na lekcjach innego języka oraz innych przedmiotów. Taka interdyscyplinarność skutkuje możliwością włączenia w proces nauczania języka obcego ogólnych celów obejmujących umiejętność analizy i krytycznej oceny opinii i faktów, umiejętność doboru i selekcji informacji itd.

W przypadku gdy język niemiecki nauczany jest zgodnie z wersją podstawy programowej III.1.P oraz na poziomie rozszerzonym III.1.R, uczniowie muszą zostać wyposażeni w umiejętności językowe, którymi będą mogli wykazać się na egzaminie maturalnym, a następnie w sposób zaawansowany w swoim życiu zawodowym. Ważne, aby nauczyciel wyrobił w nich nawyk samodoskonalenia, gdyż język to twór żywy i wymaga ciągłej pracy i doskonalenia.

W procesie nauczania języka obcego zasadniczym celem w pracy nauczyciela jest kształtowanie umiejętności ucznia. W przypadku uczniów rozpoczynających naukę języka niemieckiego podstawa programowa zakłada, że zdobędą oni umiejętność posługiwania się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych i fonetycznych) umożliwiających komunikację w zakresie 13 tematów leksykalnych: człowiek, miejsce zamieszkania, edukacja, praca, życie prywatne, żywienie, zakupy i usługi, podróżowanie i turystyka, kultura, sport, zdrowie, nauka i technika, świat przyrody.

Uczniowie kontynuujący naukę języka dodatkowo będą umieli posługiwać się środkami językowymi w zakresie tematu związanego z życiem społecznym. Nabywanie i doskonalenie umiejętności językowych w obrębie czterech pozostałych obszarów związane jest ściśle z rozwijaniem i integrowaniem podstawowych sprawności językowych.

Uczniowie uczący się języka niemieckiego jako pierwszego zostaną wyposażeni w bogaty zasób słownictwa z zakresu 14 ww. działów leksykalnych, będą rozumieli

i tworzyli teksty złożone (III.1.R) oraz o umiarkowanym stopniu trudności (III.1.P) zarówno w mowie, jak i w piśmie. Będą na poziomie B2+ w zakresie tworzenia wypowiedzi i C1 w zakresie rozumienia (III.1.R) oraz odpowiednio B1+ i B2 na poziomie podstawowym.

Kolejną sprawnością kształtowaną u uczniów jest rozumienie wypowiedzi, które obejmuje rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu czytanego. Celem szczegółowym w tym obszarze będzie między innymi umiejętność rozumienia ogólnego sensu tekstu lub jego części, umiejętność wyszukiwania wskazanych informacji, umiejętność określenia intencji autora/nadawcy tekstu oraz kontekstu wypowiedzi, a także umiejętność rozróżniania formalnego i nieformalnego stylu wypowiedzi. Tworzenie wypowiedzi ustnej lub pisemnej wiąże się z posiadaniem takich umiejętności jak: opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc i czynności, opowiadanie i komentowanie wydarzeń życia codziennego, przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości, opisywanie swoich upodobań i uczuć, wyrażanie własnych opinii i przedstawianie opinii innych osób, przedstawianie intencji i planów na przyszłość. Poza umiejętnościami czytania, słuchania, mówienia i pisania należy zwrócić szczególną uwagę na redagowanie i przetwarzanie.

Po zakończeniu trzeciego etapu edukacji uczniowie uczący się języka niemieckiego jako drugiego powinni wykazywać się umiejętnością reagowania ustnie i pisemnie w prosty i zrozumiały sposób w typowych sytuacjach życia codziennego, np. stosować zwroty grzecznościowe, stosować zwroty przydatne podczas nawiązywania kontaktów towarzyskich, uzyskiwać i przekazywać proste informacje, wyjaśnienia itd. Uczeń powinien umieć przetwarzać tekst, czyli najpierw musi zrozumieć przekaz w jednej formie, a następnie przetworzyć go i przedstawić w odmiennej formie. Może to zrobić ustnie lub pisemnie. Uczniowie uczący się języka niemieckiego jako pierwszego, oprócz powyższych umiejętności z zakresu produkcji języka, zostaną wyposażeni w umiejętności stawiania tez, argumentowania i wyciągania konkluzji, będą potrafili wyrażać sytuacje hipotetyczne, pewność, przypuszczenie i wątpliwości w odniesieniu do sytuacji z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Będą rozróżniali formalny i nieformalny styl wypowiedzi i umieli właściwie używać obu stylów. Po zakończeniu trzeciego etapu edukacyjnego uczniowie powinni umieć przekazać w języku niemieckim informacje zawarte w materiałach wizualnych i tekstach obcojęzycznych, jak również przekazać w języku polskim główne myśli lub wybrane informacje z prostego tekstu w języku niemieckim. Rozwijaniu kompetencji językowych sprzyja szereg umiejętności pozajęzykowych. Doskonalenie ich stanie się trwałym elementem lekcji w szkole ponadpodstawowej. Celami szczegółowymi powinny stać się zatem: kształtowanie umiejętności samodzielnej pracy nad językiem niemieckim i samooceny, kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie, korzystania ze źródeł informacji przy użyciu technologii informacyjno-komunikacyjnych, kształtowanie umiejętności stosowania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych, doskonalenie świadomości językowej oraz rozwijanie kompetencji interkulturowej.

Nad realizacją tych celów czuwać ma właśnie nauczyciel, ale żeby praca przebiegała w sposób usystematyzowany, powinien działać według określonego planu. Planując lekcję języka niemieckiego, warto pamiętać o kilku fundamentalnych zasadach. Po pierwsze powinny one być podporządkowane celom ustalonym przez nauczyciela, a na III

etapie także w niektórych przypadkach wspólnie ustalane z uczniami. Po drugie ważne jest to, aby lekcje związane przykładowo z gramatyką języka niemieckiego nie były planowane tylko w ten sposób, że ich głównym celem stanie się prezentacja zagadnienia gramatycznego. We współczesnej metodyce nauczania języka obcego może ona stanowić wyłącznie tło, pretekst do osiągnięcia celów komunikacyjnych. Po trzecie nie każda lekcja musi odzwierciedlać kształcenie wszystkich sprawności i umiejętności językowych. Należy także pamiętać, że ustalenie zbyt wielu celów jednej lekcji nie jest korzystne, gdyż mogą one nie zostać zrealizowane.

Następnym etapem planowania lekcji jest określenie nowego materiału językowego, czyli zestawu struktur leksykalno-gramatycznych, które zostaną wprowadzone na danej lekcji. Z kolei na ich bazie przygotowane zostaną ćwiczenia utrwalające dany materiał językowy.

Kolejnym etapem w planowaniu lekcji jest określenie sytuacji, w której będzie prezentowany ćwiczony nowy materiał. Kiedy mamy już cel, nauczyciel musi zaplanować fazy lekcji, dzięki którym osiągniemy nasze zamierzenia. Fazami może być prezentacja nowego materiału, jego utrwalenie czy swobodna praktyka językowa. Następnym etapem jest określenie czasu, który należy przeznaczyć na realizację poszczególnych faz lekcji. Pomoże on nam stwierdzić, czy faz nie jest zbyt dużo lub zbyt mało, co umożliwi wyznaczenie właściwych proporcji między nimi w konspekcie lekcji. Warto zwrócić uwagę na spójność faz lekcyjnych, która pozwala na logiczne przejścia z jednej fazy do drugiej, co uczyni lekcję zwartą i sensowną. Następnym etapem jest opracowanie ćwiczeń językowych oraz technik do ich przeprowadzenia. Skutecznemu kształceniu umiejętności językowych posłuży repertuar zaplanowanych środków i pomocy dydaktycznych, które będą przydatne do przeprowadzenia i uatrakcyjnienia ćwiczeń. Forma organizacyjna zajęć – indywidualna czy praca z klasą, grupą bądź w parach – to kolejna rzecz, którą musimy wybrać dla każdej fazy. Ważne jest włączenie w konspekt pracy domowej. Etapem zamykającym planowanie lekcji jest przewidzenie i zapisanie ewentualnych czynników, które mogłyby uniemożliwić realizację celu bądź celów lekcji.

Po etapie przygotowania planu lekcji następuje faza jej realizacji. Zgodnie z wcześniej omówionymi założeniami dobrze przeprowadzona lekcja języka obcego to taka, która:

- efektywnie realizuje cele, czyli łączy nowy materiał z materiałem już znanym lub wprowadza nowy materiał i skutecznie go ćwiczy;
- właściwie ocenia możliwości uczniów, czyli określa czas ich koncentracji, poziom umiejętności oraz tempo pracy.

Dobry plan, pomysł na lekcję nie zawsze można zrealizować. Problemy wychowawcze i dyscyplinarne dość często uniemożliwiają realizację najlepszego nawet konspektu (scenariusza lekcji). Dlatego należy wcześniej znaleźć środki zaradcze, czyli: opracować plan alternatywny, zagwarantować żywe tempo, porządek i dyscyplinę oraz nadać lekcji atrakcyjność, która przykuje uwagę uczniów (Komorowska 2005: 70).

Pomocny w pracy nauczyciela jest rozkład materiału. Sporządzając go, należy stosować reguły spiralności, kumulatywności i systematyczności. Współczesna dydaktyka języków obcych dopuszcza odejście od rozkładu materiału na rzecz planów wynikowych nastawionych nie tyle na realizację materiału nauczania, ile na wynik –

nabywanie kompetencji rozumianych jako wiedza, umiejętności oraz postawy. Dobrze zbudowany plan powinien zawierać oczekiwane osiągnięcia ucznia w podziale na efekty wiedzy i efekty umiejętności. Plan wynikowy może prezentować co najmniej dwa poziomy umiejętności: podstawowy (P – dla przeciętnego ucznia) i ponadpodstawowy (PP – dla ucznia prezentującego poziom ponadprzeciętny). Prawidłowo sporządzony plan jest przydatny w opracowywaniu prac kontrolnych i testów, ponieważ ułatwia określenie kryteriów oceniania. Jest to narzędzie, które powinno zainteresować także uczniów. Wyszczególnienie efektów wiedzy i umiejętności ułatwia zdefiniowanie poziomu własnych kompetencji, sprzyja więc przeprowadzeniu samooceny oraz przemyśleniu i wytyczeniu własnych celów. Z kolei rodzice po zapoznaniu się z planem wynikowym będą w stanie wspomóc własne dzieci w wysiłkach zmierzających do osiągnięcia wytyczonych celów. Plan wynikowy może się również okazać pomocny innym nauczycielom podczas realizacji projektów.

Bardzo popularną formą pracy w warunkach nauczania zdalnego staje się *blended learning*. To podejście do nauczania i rozwoju łączące ze sobą tradycyjne metody pracy (bezpośredni kontakt z prowadzącym) i aktywności prowadzone zdalnie (*e-learning*). Zajęcia z języka obcego w formule *blended learning* realizowane są na sali lekcyjnej i w specjalnie przygotowanym do tego środowisku – na platformie edukacyjnej. Praca zdalna (np. na platformie Moodle) ma na celu wspomaganie procesu uczenia się języka, a nie całkowite zastąpienie tradycyjnych metod. Platforma pozwala na tworzenie pełnych kursów zdalnych, a także na budowanie obszarów pozwalających na zamieszczanie materiałów stanowiących uzupełnienie zajęć tradycyjnych (*face-to-face*). Podstawowym środowiskiem pracy zdalnej jest platforma edukacyjna. Najpopularniejszym tego typu rozwiązaniem open source jest platforma Moodle. System ten składa się z wielu funkcjonalności, których zadaniem jest umożliwienie komunikacji i pracy zdalnej z uczącymi się, tworzenie, przetwarzanie i archiwizowanie plików elektronicznych wszystkich możliwych formatów oraz zarządzanie użytkownikami. Nauczyciel ma możliwość koordynowania pracy grupy uczniów poprzez przesyłanie zadań, udostępnianie materiałów dydaktycznych czy rozmowy na forum. Narzędzia online ułatwiają kontakt z uczniem, a także pozwalają na współdzielenie ekranu i rozwiązywanie zadań w czasie rzeczywistym.

Aby przeprowadzić lekcję online, nauczyciel:

- poprzez aplikacje tworzy wirtualne klasy, dzięki czemu może zarządzać zadaniami uczniów, udostępniać im pliki i oceniać; niektóre z nich pozwalają na zaproszenie do udziału w klasie rodziców, aby mieli wgląd w postęp nauki swojego dziecka, np. ClassDojo, Google Classroom;
- może łączyć się z kilkoma użytkownikami i za pomocą wideo rozmów wysyłać wiadomości, współdzielić i nagrywać ekran; do tego służy m.in.: Skype, Zoom czy też ClickMeeting;
- ma do dyspozycji strony, na których po rejestracji można stworzyć wirtualną tablicę, a następnie udostępnić ją uczniom i w czasie rzeczywistym śledzić, jak wykonują zadania; wirtualne tablice można wykorzystać także do pokazania sposobu rozwiązania ćwiczenia (AWW App, Conceptboard, Ziteboard, Microsoft Whiteboard),
- może udostępniać pliki i notatki; lekcje online nie obędą się bez plików z notatkami, zadaniami czy pojęciami, a do tego przydadzą się narzędzia, które pozwalają na udostępnianie plików; rozwiązania takie jak Google Docs czy OneNote pozwalają

także na bieżąco śledzić, co w plikach zapisują inne osoby, ponadto za ich pomocą możemy przeprowadzać m.in. dyktanda online (Google Drive i Google Docs, OneNote, Dropbox);

- na bieżąco może komunikować się z uczniem poprzez czat, szczególnie w sprawach organizacyjnych, np. do umawiania lekcji (WhatsApp, Messenger);
- może tworzyć quizy interaktywne do nauki i zabaw edukacyjnych; można skorzystać z gotowych quizów i zadań lub stworzyć własne (np. Kahoot, Quizlet, Quizizz);
- może wykorzystać platformy do nauki, na których znajdują się gotowe zadania i ćwiczenia dla uczniów, a także dodatkowe pomoce naukowe (np. QuizMe).

Platforma edukacyjna to doskonałe miejsce do tworzenia i zamieszczania pełnych lekcji zdalnych, ale może również stanowić uzupełnienie tradycyjnie prowadzonych zajęć. Poprzez pracę w wirtualnym środowisku uczący się ma kontakt z językiem w przerwie między kolejnymi spotkaniami bezpośrednimi, może pracować w swoim tempie, utrzymywać stały kontakt z lektorem – na forum i dzięki przesyłanym wiadomościom – a także wykorzystywać najnowsze technologie do rozwijania swoich umiejętności językowych. Praktyka nauczycielska pokazuje, że wybór platformy do zajęć zdalnych powinien być jednolity dla całej szkoły: wszyscy nauczyciele powinni pracować na jednej platformie edukacyjnej. Obecnie najpopularniejsze z nich to Google Workspace (wcześniej G Suite) oraz Microsoft Teams. Obie dają możliwość stworzenia wirtualnej szkoły z dostępem – dla uczniów i dla nauczycieli – do wideokonferencji, zakładania czatów, tworzenia testów, formularzy, prezentacji, udostępniania wirtualnej tablicy (Jamboard), po której mogą pisać zarówno uczniowie, jak i nauczyciele.

ROZDZIAŁ II

Nauczanie języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym

2.1. Zasady nauczania

Prezentowane w programach nauczania języka niemieckiego zasady nauczania stanowią sposób na usystematyzowanie treści nauczania, pozwalają też na kształtowanie postaw zawodowych uczniów. Zorientowanie na ucznia oraz na rozwój kompetencji językowych i kluczowych powinno opierać się przede wszystkim na zasadzie komunikatywności, szerzej zaprezentowanej w programach nauczania. Obok niej warto zwrócić uwagę na inne zasady: problemowości i indywidualizacji.

Zasada komunikatywności podporządkowuje sobie i w znacznym stopniu integruje wszystkie omówione poniżej zasady. Jej powszechność wykorzystania wynika z faktu, iż głównym celem nauki języka jest komunikacja, porozumiewanie się z ludźmi posługującymi się innymi językami niż język ojczysty uczącego się. Spośród wszystkich głównych składników procesu dydaktycznego najszerze możliwości przybliżenia tego procesu do warunków realnej komunikacji językowej stwarzają realizowane na lekcjach ćwiczenia (Szalek 2004: 96). Zasadę komunikatywności możemy wdrażać na każdym etapie lekcji pod warunkiem, że zadbamy o ukomunikatywnienie zadań językowych.

Zasada problemowości może znaleźć zastosowanie zarówno w kształceniu przedmiotów językowych, jak i niejęzykowych. Podejście problemowe nauczaniu różni od podejścia tradycyjnego głównie sposobem dochodzenia do wiedzy. W nauczaniu problemowym wiedza nie jest przekazana bezpośrednio, lecz za pomocą szeregu sytuacji problemowych, których rozwiązanie wymaga od uczących się pewnego, niekiedy bardzo znacznego wysiłku intelektualnego, a zarazem umożliwia im samodzielne poszerzenie już posiadanej wiedzy. Tak rozumiane nauczanie problemowe jest obecne właściwie na wszystkich etapach pracy nad nowym materiałem językowym, którymi są: prezentacja (wprowadzenie), objaśnienie, wstępne utrwalenie i praktyka językowa. Nauczanie z wykorzystaniem zasady problemowości wydaje się uzasadnione, bo wykorzystuje i rozwija autonomię uczenia się. Jednocześnie rozwija umiejętność uważnego obserwowania, umiejętność stawiania hipotez, zadawania pytań, wnioskowania. Metoda problemowa (z ang. *Problem-Based Learning*) opiera się na kilku etapach:

- sformułowanie celu, barier, przeszkód – przedstawienie przez nauczyciela problemu lub wykorzystanie propozycji uczniów wygenerowanych na wcześniejszych zajęciach; np. problem, w jaki sposób uczyć się języka obcego, aby optymalnie wykorzystać go w życiu codziennym i skutecznie porozumieć się z rówieśnikami z Niemiec; cel: porozumiewanie się w języku obcym na poziomie umożliwiającym swobodną komunikację z innymi; bariery: mała liczba godzin zajęć językowych; przeszkody: brak motywacji do nauki języka niemieckiego, brak świadomości praktyczności języka;
- refleksja – rozmowa uczniów w mniejszych grupach na temat ich wiedzy uprzedniej i potencjału – co już wiedzą na ten temat, jakie mają indywidualne zdolności i umiejętności, które mogą być pomocne w rozwiązaniu problemu; np. co wiemy o tym, jak uczy się mózg, jakie metody sprzyjają lepszemu przyswajaniu użytecznego języka, jakie są dobre praktyki nauczania języków obcych w różnych krajach;
- generowanie rozwiązań – można zastosować burze mózgów, a następnie ustalić kryteria wyboru, które ich zdaniem pozwolą wybrać kilka rozwiązań mających

szansę odnieść największy sukces, przykładowe rozwiązanie: nawiązanie kontaktu mailowego i zdalnego z uczniami szkoły zagranicznej, realizacja wspólnych projektów międzynarodowych, tworzenie maksymalnie wielu sytuacji na lekcji i poza nią do używania języka obcego, prezentacje i występy w języku obcym, dzień porozumiewania się na przerwach wyłącznie w języku obcym itd.;

- wybór rozwiązania (plan działania) – uczniowie wykorzystując ustalone kryteria dokonują wyboru jednego rozwiązania; planują kolejne kroki: Co musimy wiedzieć i zrobić, aby rozwiązać problem?, Jaka powinna być kolejność naszych działań? po co?, kto?, kiedy?, gdzie?, jak? (wykorzystanie techniki gwiazda pytań),
- sprawdzenie rozwiązania – może mieć charakter teoretyczny lub praktyczny; jeśli postawiony problem wymaga weryfikacji teoretycznej, uczniowie szukają teorii i danych, które potwierdzają słuszność wybranego rozwiązania; jeśli rozwiązanie ma charakter działania praktycznego, sprawdzenie wymaga realizacji konkretnego działania i opracowania sposobu mierzenia efektów;
- prezentacja rozwiązania – na prezentację powinny zostać złożone następujące elementy: definicja problemu, pytania, pozyskane dane, analiza danych i materiałów pomocnych w rozwiązaniu, samo rozwiązanie; może zdarzyć się tak, że problemu nie udaje się rozwiązać, w takiej sytuacji warto uzasadnić również ten wniosek;
- ewaluacja, refleksja, świętowanie: przykładowe pytania:
 - Co zrobiliśmy dobrze?
 - Co zrobiliśmy źle?
 - Co następnym razem zrobimy inaczej?

Najważniejsze efekty kształcenia dzięki zastosowaniu tej metody dotyczą rozwijania m.in. umiejętności twórczego i krytycznego myślenia, rozpoznawania i rozwiązywania kompleksowych, rzeczywistych problemów, znajdowania i oceny dostępnych poza środowiskiem szkolnym zasobów, podejmowania racjonalnych decyzji w nowych sytuacjach, identyfikowania własnych słabych i silnych stron. W tym kontekście omówiona metoda wpisuje się w koncepcję rozwijania kompetencji kluczowych.

Mocno akcentowaną zasadą nauczania języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym jest zasada indywidualizacji, który mówi, że indywidualny sukces ucznia w zakresie uczenia się zależy od tego, na ile zaplanowany przez nauczyciela proces dydaktyczny odpowiada potrzebom każdego ucznia. Żeby nauczyciel mógł dopasować techniki, metody, strategie uczenia się do potrzeb ucznia, musi go poznać. Punktem wyjściowym w poznawaniu ucznia jest poznanie jego preferencji uczenia się. Jednym z narzędzi umożliwiającym zdiagnozowanie uczniów jest Test inteligencji wielorakich Gardnera (Gardner 1983). Diagnozowanie typu inteligencji uczniów pozwala na indywidualne podejście do potrzeb każdego ucznia. Z punktu widzenia praktyki nauczania ważna jest umiejętność dobierania typów zadań do odpowiedniego typu inteligencji, np.:

- inteligencja językowa: parafrazy, porównania, metafory, notatki, opowiadania, streszczenia, wiersze, rymowanki, gry słowne, quizy;
- inteligencja interpersonalna: praca zespołowa, projekty, grupy dyskusyjne, kluby filmowe;
- inteligencja refleksyjna: praca celem i kryteriami sukcesu, elementy coachingowe, refleksja w czasie zajęć nad procesem uczenia się po to, żeby dobrze określić cel, do którego zmierzasz.

Teoria inteligencji wielorakich daje szansę na rozwój każdemu uczniowi w szkole, tak aby rozwijał przede wszystkim zdolności wrodzone i wykorzystywał je do rozwijania pozostałych, mniej wykształconych inteligencji. Realizacja tych założeń będzie miała wpływ z kolei na rozwój kompetencji kluczowych u uczniów.

2.2. Strategie nauczania

Strategie uczenia się języka obcego zostały wielokrotnie sklasyfikowane według różnych kryteriów. Rebeka Oxford (1990) wyróżnia dwa ogólne typy strategii: strategie bezpośrednie i strategie pośrednie. Zakłada się, że jeśli uczniowie będą uczyć się strategii, to zwiększą się ich szanse na stopniowe, coraz bardziej świadome wdrażanie tych strategii we własnej nauce języka obcego. Strategiami bezpośrednimi nazywamy te, które wpływają bezpośrednio na uczenie się. W ich obrębie wyróżniamy trzy grupy: strategie pamięciowe, strategie kognitywne i strategie kompensacyjne.

Strategie pamięciowe uczą koncentracji i uważności. Przykładowe czynności i działania:

- tworzenie skojarzeń myślowych, umiejscawianie nowych słów w kontekście (np. anegdota, opowiadanie, rymowanka), tworzenie asocjacji i kojarzenie pojęć, grupowanie ich w różne kategorie;
- używanie obrazu i dźwięku (wprowadzanie słów i zwrotów do kontekstu sytuacyjnego, używanie skojarzeń wzrokowych, tworzenie ilustracji, odtwarzanie dźwięków z pamięci, porównywanie dźwięków z naszego języka do dźwięków języka, którego się uczymy, tworzenie rymowanek itd.).

Najczęściej stosowanymi strategiami są strategie kognitywne, mające na celu rozwiązanie określonego zadania. Przykładowe czynności i działania:

- rozumienie informacji, np. czytanie tekstu tylko dla jego ogólnego zrozumienia, czytanie lub słuchanie w celu znalezienia określonych szczegółów;
- korzystanie z różnych dodatkowych źródeł do nauki języka, takich jak słowniki czy internet;
- dokonywanie świadomej analizy języka obcego, np. porównywanie jego struktur z językiem ojczystym lub innym językiem obcym (np. angielskim), tłumaczenie słów, uogólnianie;
- indywidualne organizowanie wiedzy językowej, np. robienie streszczeń i notatek, zaznaczanie, podkreślanie, zakreślanie kolorem.

Kolejną grupę strategii bezpośrednich tworzą strategie kompensacyjne, które pomagają uczniowi w używaniu języka pomimo luk i braków w gramatyce i leksyce. Przykładowe czynności i działania:

- odgadywanie znaczeń za pomocą wskazówek i sugestii językowych, np. jeżeli przed jakimś niemieckim słowem znajduje się rodzajnik nieokreślony *eine*, oznacza to, że to słowo z pewnością jest rzeczownikiem w rodzaju żeńskim; w tym samym celu mogą być używane wskazówki pozajęzykowe, np. ilustracje, diagramy, wykresy;
- pokonywanie ograniczeń w mówieniu i pisaniu poprzez np. przechodzenie na język ojczysty, szukanie pomocy u rozmówców, używanie mimiki i gestu, unikanie tematu rozmowy bądź jego zmiana, tworzenie nowych słów, użycie synonimów, antonimów, tworzenie parafrazy.

Drugą grupę strategii stanowią strategie pośrednie. Pomagają w zarządzaniu procesem uczenia się języka obcego bez bezpośredniego angażowania do tego procesu samego języka. W ramach strategii pośrednich wyodrębniamy strategie metakognitywne, afektywne i społeczne. Strategie metakognitywne wspomagają ucznia w koordynowaniu swojego procesu uczenia się. Przykładowe czynności i działania:

- centralizowanie procesu uczenia (utrwalanie i łączenie nowych informacji z już znanymi, koncentrowanie uwagi; podczas uczenia się unika się czynników rozpraszających naszą uwagę, np. włączonego radia; podczas czytania opowiadania w języku obcym uwagę skupia się na imionach i nazwiskach bohaterów),
- organizowanie i planowanie uczenia się (zdobywanie wiedzy na temat tego, jak uczyć się języków obcych, przygotowanie odpowiedniego miejsca do nauki, dbałość o dogodny dla nauki czas; wyznaczanie celów krótko- i długoterminowych; określanie celów dla konkretnych zadań językowych, np. opanowanie biegłego rozumienia języka mówionego, używanego przez komentatorów meczów piłki nożnej).

Ważną składową strategii pośrednich są strategie afektywne – dotyczące emocji, które pomagają radzić sobie z emocjami w procesie uczenia się, np. strachem przed sprawdzianem, egzaminem, odpowiedzią ustną. Przykładowe czynności i działania:

- obniżanie poziomu lęku (stosowanie medytacji, różnych technik relaksacyjnych, śmiech, oglądanie komedii, czytanie humorystycznych książek, aktywność fizyczna, słuchanie muzyki itd.),
- automotywacja i zachęcenie do działania (głośne wyrażanie pozytywnej afirmacji/stwierdzenia o sobie, np. „uczenie się niemieckiego sprawia mi dużą przyjemność”, „mówię po niemiecku o wiele lepiej niż miesiąc temu” itd.).

Ostatnią grupę strategii pośrednich tworzą strategie społeczne. Są one związane z komunikacją, współpracą, relacjami z innymi). Przykładowe czynności i działania:

- zadawanie pytania (prośba o wyjaśnienie, powtórzenie, o poprawienie błędów);
- współpraca z innymi osobami (współpraca z kolegami na tym samym poziomie oraz z zaawansowanymi użytkownikami języka niemieckiego (Gębka-Suska 2017: 24–27).

Problematyka strategii uczenia się powiązana jest z budowaniem motywacji wewnętrznej ucznia. Czynniki, które muszą zaistnieć, aby tę motywację wyzwolić u uczniów, to:

- relacje – nie tylko między nauczycielem a uczniami, ale także między samymi uczniami; łatwiej jest uczyć się w poczuciu bezpieczeństwa, otwartości, przyzwolenia na popełnianie błędów aniżeli w atmosferze strachu, lęku i napiętnowania (Żylińska 2013: 136);
- rola, w jakiej stawia się nauczyciel na lekcjach języka niemieckiego – na III etapie edukacyjnym powinna sprowadzać się do bycia facylitatorem, moderatorem oraz coachem; nauczyciel facylitator aranżuje procesy dydaktyczne, pracę w parach, w grupach i przygląda się procesom grupowym; interweniuje wtedy, kiedy widzi dodatkową szansę uczenia się; moderator angażuje się w udrażnianie procesu komunikacji między uczniami lub grupami poprzez zadawanie pytań (Harmin 2013: 59 –60); moderator wchodzi z uczniami w działania edukacyjne, dzieli się z nimi swoimi zainteresowaniami, pasjami; coach pracuje z uczniem w sposób niedyrektywny, skupia się na towarzyszeniu uczniowi w rozwoju, w procesie

poznawania samego siebie, odkrywania własnego potencjału oraz wykorzystywania zdobytej wiedzy do wyznaczania celów, projektowania sposobów ich osiągnięcia oraz skutecznego realizowania; coach słucha ucznia, komunikuje to, co mówi uczeń, i zadaje wartościowe, eksplorujące, otwierające pytania;

- organizacja procesu dydaktycznego w sposób przyjazny mózgowi – uwzględnia zainteresowania i możliwości uczniów, postrzega uczenie się jako proces indywidualny, a to oznacza, że wszyscy nie mogą osiągnąć takich samych rezultatów; na III etapie edukacyjnym istotne jest, aby wykorzystywać strategie autonomiczne, uczniowie powinni przejąć odpowiedzialność za własne uczenie się; rozwijaniu autonomii służy samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na pytania, podejmowanie samodzielnych decyzji odnośnie do tempa i czasu, w jakim zostanie wykonane powierzone zadanie, i wykorzystywanych do niego źródeł wiedzy, sięgania po pomoc innych osób (kolegów, rodziców, internautów), organizacji i przeprowadzania zajęć lekcyjnych (Jochimczyk 2020: 14); w nauczaniu przyjaznym mózgowi, wyzwalającym motywację wewnętrzną, łączy się informacje z różnych przedmiotów, dba o zadania wymagające głębokiego przetworzenia informacji, często stosuje się otwarte i produktywne ćwiczenia i stosuje się metody aktywizujące (Żylińska 2013: 288); przykładami takich metod mogą być: mapa myśli i mapa skojarzeń, kolaż/plakat/folder, dywanik pomysłów – dyskusja panelowa, otwarte ucho itd.

Budowanie motywacji wewnętrznej ucznia może być związane z wdrażaniem odpowiednich strategii wywoływania motywacji do nauki. Wśród rekomendowanych przez twórców poradnika strategii należy wymienić:

- wzbudzanie napięcia i ciekawości poprzez zadawanie intrygujących pytań, np. „Dlaczego John F. Kennedy wzbudził zainteresowanie cytatem *Ich bin ein Berliner?*”; „Czy wiesz, skąd wzięło się słowo wihajster?”;
- wzbudzanie dysonansu poznawczego poprzez wskazanie na wyjątki od reguły, podjęcie próby odkrycia tajemnicy określonego paradoksu, np. „Znajdź odpowiedź na pytanie, dlaczego większość taksówek w Niemczech jest marki Mercedes”; „Czym da się wytłumaczyć fakt, że aż 102 obywateli Niemiec otrzymało nagrodę Nobla?”.

2.3. Kompetencje kluczowe

Programy nauczania języka niemieckiego odnoszą się do znowelizowanej przez Radę Unii Europejskiej w 2018 r. listy kompetencji kluczowych. Dobrze wykształcone kompetencje kluczowe to uniwersalny szkielet do budowy kwalifikacji zawodowych. Rosnące w nowoczesnej gospodarce zapotrzebowanie na umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów wywołuje potrzebę kształtowania rozwiniętych kompetencji uniwersalnych, które mogą być wykorzystywane w różnorodnych profesjach, na różnych stanowiskach, w różnych zawodach. Edukacja musi w pierwszym rzędzie kształtować dobrze zdefiniowane kompetencje, a nie dostarczać wiedzę encyklopedyczną – wyrobić motywację i umiejętności uczenia się przez całe życie. Ważne w kontekście realizacji własnych celów i potrzeb rynku pracy okazują się oczekiwania przedsiębiorców w stosunku do absolwentów szkół średnich. Można przyjąć, że kompetencje ułatwiające dostęp do rynku pracy to kompetencje społeczne (w tym interpersonalne i międzykulturowe oraz kultura osobista), inicjatywność i przedsiębiorczość (w tym kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych

celów), znajomość języków obcych (co najmniej dwóch), kompetencje informatyczne oraz umiejętność uczenia się (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie 2013: 41).

Ponieważ kompetencje kluczowe są międzyprzedmiotowe, uwzględnia się je na wszystkich przedmiotach i zajęciach szkolnych. Podstawa programowa nie określa wprost wskaźników kształcenia i rozwijania każdej z kompetencji kluczowych. Można jednak poprzez przyporządkowanie wymagań podstawowych i szczegółowych określonych w podstawie programowej dokonać próby ich odniesienia do poszczególnych kompetencji. Odnosząc się do celów kształcenia – wymagań ogólnych podstawy programowej, można przykładowo zauważyć, że w przypadku kompetencji wielojęzyczności adekwatne staną się zapisy, iż w przypadku uczniów realizujących wariant podstawy programowej III.1.P zakłada się, że uczeń rozumie wypowiedzi ustne o umiarkowanym stopniu złożoności (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje, relacje, wywiady, dyskusje, prelekcje), wypowiedziane w naturalnym tempie, w standardowej odmianie języka. Wskaźnikami służącymi ocenie spełnienia tego wymagania, a więc wskaźnikami oceny kompetencji kluczowej, będą: reagowanie na polecenia; określanie głównej myśli wypowiedzi lub fragmentu wypowiedzi; określanie intencji nadawcy/autora wypowiedzi; określanie kontekstu wypowiedzi (np. formy, czasy, miejsca, sytuacji, uczestników); znajdowanie w wypowiedzi określonych informacji; układanie informacji w określonym porządku; wyciąganie wniosków wynikających z informacji zawartych w wypowiedzi; rozróżnianie formalnego i nieformalnego stylu wypowiedzi.

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

- udział uczniów w debatach w języku ojczystym i w języku niemieckim;
- przygotowanie prezentacji multimedialnych, w czasie których uczniowie przedstawiają materiały z różnych obszarów i przedmiotów;
- udział w przedstawieniach, inscenizacjach i spektaklach szkolnych.

Pozytywna postawa w przypadku kompetencji wielojęzyczności obejmuje docenianie różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie różnymi językami i komunikacją międzykulturową oraz ciekawość ich. Mieści się w tym również poszanowanie indywidualnego profilu językowego każdej osoby, w tym szacunek zarówno dla języka ojczystego osób należących do mniejszości lub pochodzących ze środowisk migracyjnych, jak i docenianie języków urzędowych danego kraju jako wspólnych ram interakcji. Taka postawa także może być kształcona poprzez działania, które zapisane zostały w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym. Wskaźnikami kształtowania i rozwijania tej postawy będą przykładowo:

- angażowanie się w realizację projektów współpracy międzynarodowej (np. Erasmus+, eTwinning);

- uczestnictwo w wyjazdach zagranicznych;
- integracja w klasie, w szkole, w lokalnym środowisku z uczniami innych kultur, ras, narodowości;
- deklarowanie i wykazywanie pozytywnego nastawienia do nauki języków obcych;
- deklarowanie i wykazywanie pozytywnego nastawienia do innych kultur i ludzi innych ras, przekonań i narodowości (Szajerska i Kordziński 2017: 15).

Z punktu widzenia kompetencji kluczowych istotne jest sięganie na zajęciach języka niemieckiego po metody i techniki, które będą sprzyjały ich kształtowaniu i rozwijaniu. Postulowana w programach nauczania różnorodność stosowanych metod, podejść i technik pozwala na dotarcie do uczniów o różnych stylach uczenia się i daje możliwość dostosowania metod pracy do ich indywidualnych potrzeb. W zakresie wprowadzania nowych środków językowych rekomenduje się następujące podejścia i metody:

- podejście leksykalne – nowe struktury leksykalne przedstawiane są w kontekście i powiązaniu z tematem, co sprzyja ich zapamiętywaniu; zamiast pojedynczych wyrazów wprowadzane są całe związki frazeologiczne (utarte zwroty, kolokacje) używane w autentycznej komunikacji w języku niemieckim;
- metoda indukcyjna – nauczyciel planuje wprowadzenie nowych zagadnień gramatycznych w zrozumiałym kontekście i w takiej sekwencji, by uczeń – naprowadzany stopniowo przez nauczyciela – mógł sam formułować wnioski na temat zasad tworzenia i użycia danej struktury, co wzmacnia jego osobiste zaangażowanie i pozwala efektywniej zapamiętać samodzielnie odkryte prawidłowości.

W zakresie utrwalania nowych środków językowych warto sięgnąć po następujące metody:

- metoda Silent Way – nauczyciel po prezentacji nowych struktur daje uczniom czas na ich zapamiętanie w ciszy i skupieniu, zanim poprosi o ich odtworzenie, a następnie zachęci do stworzenia na ich podstawie własnych komunikatów;
- metoda reagowania całym ciałem – w odpowiedzi na komunikat nauczyciela wypowiedziany w języku niemieckim przy użyciu nowej struktury uczeń reaguje ruchem lub działaniem wynikającym z treści komunikatu;

Metody, które warto wykorzystywać w zakresie produkcji językowej, są następujące:

- uczenie zadaniowe i metoda pracy projektowej – uczeń, wykonując konkretne zadania, zmuszony jest do komunikacji w języku niemieckim, samodzielnie dokonując wyboru środków językowych stosownie do potrzeb; praca projektowa nastawiona na uzyskanie wymiernych efektów w wyniku pracy grupowej mobilizuje do wzmożonej interakcji w grupie i negocjowania warunków współpracy, co sprzyja wyjściu poza minimalny zakres aktualnie ćwiczonych struktur;
- metoda bezpośrednia/konwersacyjna – nauczyciel włącza ucznia do uczestnictwa w codziennej rozmowie w języku niemieckim przy utrzymaniu naturalnego tempa i kontekstu wypowiedzi; miejsce sformalizowanej nauki zastępuje naturalna codzienna komunikacja, najlepiej przy udziale rodzimych użytkowników języka, co sprawdza się szczególnie w sytuacji wymiany międzynarodowej (Krajewska 2019).

Idea kompetencji kluczowych koresponduje także z umiejętnościami miękkimi, dzięki którym uczniowie staną się jeszcze bardziej atrakcyjni dla potencjalnych pracodawców. Wśród umiejętności miękkich można wymienić takie cechy jak: asertywność, komunikatywność, odporność na stres, kreatywność, umiejętność pracy w zespole, kultura osobista, umiejętność zarządzania sobą w czasie (organizacji pracy) czy samodyscyplina. Poniżej zaprezentowano kilka praktycznych przykładów rozwijania kompetencji i umiejętności miękkich na lekcjach języka niemieckiego:

- zorganizowanie debaty „za i przeciw” – tematem takiej debaty mogą być np. media społecznościowe, ich plusy i minusy;
- przeprowadzenie badania ankietowego – podzielenie uczniów na kilka zespołów, każdy będzie miał za zadanie zebranie danych na temat zainteresowań uczniów: w obszarze literatury, muzyki, sportu itp. Celem każdej grupy jest sporządzenie ankiety (można zademonstrować uczniom procedurę tworzenia ankiety za pośrednictwem darmowego narzędzia Formularze Google – program sam zbiera wyniki i porządkuje je w formie wykresów), następnie prezentacja wyników w postaci wykresów i komentarzy słownych – poleca się tę technikę także w przypadku nauczania zdalnego;
- zorganizowanie wirtualnej wycieczki po wybranym muzeum niemieckim – skorzystanie z oferty strony internetowej (np. documentart.de; dostęp 19.09.2022), przed planowaną „wizytą” warto zachęcić uczniów do zapoznania się z historią muzeum oraz zapoznać z zasadami panującymi na terenie obiektu.

2.4. Interdyscyplinarność

Wiedza uzyskiwana w szkole powinna się przeplatać, przenikać i uzupełniać tak, by stanowić pewną całość. Metodą pracy, za pomocą której można kształtować kompetencje kluczowe oraz rozwijać autonomię ucznia, jest projekt. Metoda ta zakłada, że zespół osób uczących się samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie. Najlepszym źródłem projektu jest świat życia codziennego, a nie abstrakcyjna nauka. Treści zawarte w podstawie programowej języka obcego pozwalają powiązać naukę języka z innymi zagadnieniami w podstawach programowych dla innych przedmiotów. W zakresie łączenia treści przedmiotowych wyróżnić można co najmniej dwa podejścia. Pierwsze z nich polega na integrowaniu treści języka obcego z treściami podstawy programowej innego przedmiotu. Drugie podejście polega na poszerzeniu podstawy programowej o dodatkowe treści, właściwe dla innych przedmiotów. To drugie rozwiązanie sprawdzi się przede wszystkim w technikum.

Przykładowo na lekcji języka niemieckiego ogólnego wprowadzane są dialogi dotyczące negocjacji biznesowych, komunikacji w biznesie, zachowań rynkowych konsumentów – w przypadku uczniów realizujących kształcenie w klasach o profilu ekonomicznym.

Rekomendowanym sposobem interdyscyplinarności jest realizowanie prac projektowych. Z jednej strony umożliwiają one rozwój kompetencji językowych, ale jednocześnie rozwój wielu innych kompetencji: uczenia się, przedsiębiorczości, kreatywności, technologii informacyjno-komunikacyjnych itd. Ponadto wykonywanie prac projektowych zespołowo umożliwi uczniom doskonalenie swoich umiejętności

interpersonalnych, kształtowanie postawy współpracy, tolerancji i otwartości na opinie i potrzeby innych. Każdy uczeń powinien mieć określone zadanie do wykonania i czuć się współodpowiedzialnym za realizację projektu. Projekt jest metodą pracy, która doskonale sprawdza się w nauczaniu stacjonarnym, ma w sobie też duży potencjał w edukacji zdalnej. W jednym i drugim przypadku ważne jest poznanie kolejnych kroków realizacji projektu. Należą do nich:

- podział na grupy (w przypadku kształcenia zdalnego należy podzielić grupę klasową na mniejsze, cztero- lub pięcioosobowe grupy);
- określenie celów i kryteriów sukcesu (cele należy przez cały czas trwania projektu przypominać uczniom, kryteria sukcesu mogą odnosić się do konkretnych rezultatów, np. przygotowanie komiksu, gry, zabranie głosu w dyskusji itd.);
- określenie tematu projektu (wybór dokonany przez uczniów);
- określenie potrzebnych materiałów i rodzajów zadań, czasu na wykonanie pracy, powtórzenie niezbędnego do pracy słownictwa;
- zbieranie i selekcja materiałów, przy założeniu wykorzystywania możliwie jak największej ilości autentycznych materiałów źródłowych (zdjęć, filmów, nagrań audio, tekstów itd.);
- przydział zadań (przy założeniu, że uczniowie podejmują się wykonania określonych zadań);
- praktyczna realizacja projektu;
- prezentacja (np. w czasie wideokonferencji);
- samoocena i ocena przez nauczyciela i innych uczniów (należy przede wszystkim ocenić zaangażowanie, wkład pracy każdego członka grupy w ostateczny efekt pracy).

Jednym z przykładów projektu interdyscyplinarnego może być projekt ekologiczny „Öko? Logisch!” – tematyka realizowana może być podczas zajęć języka niemieckiego, angielskiego, geografii, biologii itd. Istotne w realizacji takiego projektu będzie podzielenie jego tematyki na mniejsze zakresy tematyczne, np.:

- język niemiecki – moda na ubrania ekologiczne, gospodarowanie odpadami w gospodarstwie domowym;
- język angielski – zakupy lokalne;
- biologia – ślad ekologiczny;
- geografia – oszczędzanie wody, oszczędzanie energii.

Należy zauważyć, że przyporządkowanie zakresów tematycznych do poszczególnych przedmiotów szkolnych powinno być przedmiotem ustaleń nauczycieli realizujących projekt na etapie jego inicjacji. Podział na poszczególne zakresy tematyczne może wynikać z aktualnie realizowanych wątków tematycznych na poszczególnych przedmiotach bądź być wynikiem badania potrzeb uczniów w tym zakresie.

Przy kształceniu w trybie zdalnym zaplanowane w ramach każdego z tematów aktywności można wykonywać z wykorzystaniem linków, ale można też napisać dla uczniów proste instrukcje, poprosić o wyszukanie materiałów lub przesłać materiały, na podstawie których uczniowie będą mogli wykonać zadania. W takiej formie można skierować zadania do uczniów zagrożonych wykluczeniem cyfrowym. Wykonanie zadań w ramach projektu łączy treści z kilku przedmiotów i rozwija kilka kompetencji, daje przyjemność odkrywania i jednocześnie doskonali sprawności językowe.

2.5. Zasady projektowania uniwersalnego i specjalne potrzeby edukacyjne

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

- zapewnienie różnorodnych sposobów przekazu informacji w czasie zajęć dydaktycznych;
- zapewnienie uczniowi różnorodnych form ekspresji i prezentowania wiedzy i kompetencji;
- zapewnienie różnorodnych form zaangażowania i motywowania ucznia do pracy.

Oprócz wskazanych powyżej trzech zasad podstawowych w projektowaniu uniwersalnym stosowane być powinny zasady szczegółowe, które wskazują, że każda usługa lub produkt powinny charakteryzować się określonymi cechami. Analiza rozwiązań proponowanych przez autorów programów nauczania odnosi się do pierwszej z zasad, jaką jest równość w dostępie. Założenia, że wszyscy uczniowie mają równy dostęp do edukacji, w praktyce oznacza, że mają prawo do takiej samej jakości materiałów, takiego samego komfortu pracy, możliwości korzystania z urządzeń elektronicznych w czasie zajęć. Wsparciem dla realizacji tej zasady jest zwrócenie uwagi na realizację strategii wyprzedzającej, dającej wszystkim uczniom możliwość zapoznania się przed zajęciami lekcyjnymi z materiałem, który będzie przedmiotem pracy na zajęciach lekcyjnych. Wlicza się w to elastyczność użycia – każdy uczeń otrzymuje możliwość zapoznania się z materiałami, które nauczyciel będzie proponował, a następnie udostępniał uczniom. Należy zwrócić uwagę, że uczeń będzie mógł podjąć decyzję o tym, w jakiej formie wykonać zadanie, czy dostarczyć je nauczycielowi w formie wydruku, zapisu w zeszytach ćwiczeń, czy też wpisu na forum internetowym – takie założenie jest jednocześnie praktycznym odwołaniem się do ww. zasady elastyczności użycia. Przedstawione w programach nauczania rozwiązania dotyczące specjalnych oznaczeń w sali lekcyjnej, podawanie słów kluczowych oraz częste korzystanie na lekcjach z pomocy wizualnych (np. wykresów, rysunków, tablic itd.) sprzyja jasności i klarowności instrukcji i wiąże się z kolejną zasadą projektowania uniwersalnego, jaką jest intuicyjność użycia. Dużą rolę w programach nauczania autorzy przypisują dostępności informacji – ta zasada odnosi się przede wszystkim do dostępności percepcyjnej i sugeruje uruchamianie różnych kanałów percepcji. Proponują formy i metody pracy z uczniem odnoszące się do różnorodnych typów inteligencji, co pozwala na konstruowanie zajęć w taki sposób, aby pobudzać cały zespół klasowy. Zwracają także uwagę na odpowiednie wyposażenie sali lekcyjnej oraz dostępność do różnych źródeł informacji (słowniki, materiały multimedialne, odtwarzacz płyt CD, dostęp do Internetu itd.). Popękanie błędów jest nieodłącznym elementem uczenia się, a zadaniem nauczyciela jest zadbanie o to, by stworzyć przestrzeń i czas na poprawienie pracy czy ponowne wykonanie zadania. Temu mają służyć przedstawione sposoby okazywania wsparcia przez nauczyciela uczniów nieśmiałym, którzy potrzebują wzmocnienia pozytywnego przekazu. W zakresie tolerancji na błędy autorzy programów proponują zwracanie uwagi poprzez wykorzystanie umówionego z uczniami gestu, pozostawienie

uczniowi chwili na korektę i stosowanie zasady prawa do popełniania błędów przez uczniów – te postulaty dotyczą kolejnej zasady projektowania uniwersalnego: tolerancji na błędy.

W programach nauczania przedstawiono szereg rozwiązań odnoszących się do potrzeby niskiego poziomu wysiłku fizycznego związanego z realizacją ćwiczeń językowych. Służyć temu mogą przykładowo propozycje przygotowania materiałów w formie komputerowej, specjalne dostosowania dla uczniów np. mających problemy z koncentracją uwagi czy wymagających powiększonej czcionki. Wyraźne odejście od tzw. „ukrzestowienia”, tworzenie przestrzeni do pracy zespołowej, wykorzystywanie różnych miejsc w szkole do uczenia się (Domagała-Zyśk 2019) tworzą składowe ostatniej szczegółowej zasady projektowania uniwersalnego, jaką jest dostępność przestrzenna. W programach nauczania autorzy przedstawiają zagadnienia projektowania przestrzeni edukacyjnej tak, aby spełniała ostatnią z opisanych zasad. Postulowana przez autorów programów personalizacja sali lekcyjnej, rekomendowane sposoby ustawienia stolików czy tworzenie miejsc nieformalnej nauki mają zapewnić komfort uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Omówione zasady wraz z przykładami rozwiązań, zawarte w programach nauczania, mają dużą wartość w kształceniu i wychowaniu uczniów. Przede wszystkim przyczyniają się do uwzględnienia potrzeb wszystkich uczniów, zwłaszcza potrzeb scharakteryzowanych w opiniach i orzeczeniach z poradni psychologiczno-pedagogicznych, zaleceniach od lekarzy specjalistów czy informacjach o uczniu pozyskanych od rodziców lub prawnych opiekunów. Umożliwiają koncentrację na mocnych stronach uczniów i pomagają w uzupełnianiu deficytów rozwojowych, społecznych uczniów. Powodują, że w procesie dydaktycznym buduje się pozytywne nastawienie ucznia do nauki i wzmacnia się dzięki temu jego samoocena.

ROZDZIAŁ III

Organizacja procesu dydaktycznego

3.1. Zasady pracy na lekcji języka niemieckiego

Najistotniejsze zasady pracy zawarte w programach nauczania języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym dotyczą następujących kwestii:

- a) używanie języka obcego nie tylko jako treści swoistej dla przedmiotu nauczania, ale również jako języka komunikacji podczas zajęć w różnych rodzajach interakcji; osiągnięcie tego celu wymaga jednak dużego wysiłku i zależeć może od celów nauczania języka obcego, np. w przypadku podstawy programowej w wariantcie III.2.0. dużo istotniejsze może być dla ucznia osiągnięcie skuteczności w języku (rozumianej jako komunikatywność językowa). Na każdym etapie nauczania warunek konieczny jest zawsze taki sam: intencja nadawcy musi być zrozumiała – dla danego ucznia realizującego dany wariant podstawy programowej i w danym kontekście. Problem posługiwania się językiem obcym na lekcji może stanowić pewną trudność dla nauczycieli, którzy rozpoczynają nauczanie. Nierzadko bowiem wydaje się takiemu nauczycielowi, że wystarczy do uczniów mówić głośno, wolno i wyraźnie, co nie tworzy kontekstu naturalności językowej. Należy więc rozważyć nie tylko to, jak się chce coś powiedzieć uczniowi, ale również istotne będzie myślenie o tym, co jemu chce się powiedzieć. W miarę możliwości w komunikacji językowej należy odwoływać się do wcześniejszych doświadczeń językowych uczniów i wykorzystywać je do tworzenia porównań np. leksykalnych i gramatycznych. Istotnym czynnikiem będzie uwzględnianie poziomu zaawansowania językowego uczniów – wybranie odpowiedniej strategii objaśniającej dany fenomen leksykalny bądź gramatyczny będzie zależne od realizowanego wariantu podstawy programowej. Od stopnia zaawansowania będzie zależało, czy nauczyciel będzie starać się objaśnić znaczenie słowa jakąś opisową definicją, czy podaniem znanego uczniom synonimu lub antonimu, czy spróbuje to znaczenie pokazać mimicznie lub pantomimicznie, czy też może posłuży się rysunkiem, schematem albo obrazkiem (Przybyszewski 2015: 58–61). W zależności od stopnia zaawansowania językowego stosowane będą różnorodne techniki i strategie objaśniania nowego słownictwa. Dla uczniów o niższym poziomie zaawansowania językowego w tym zakresie stosuje się techniki takie jak: wskazanie przedmiotu, pokazania obrazka, ilustracja za pomocą gestu i mimiki – jako techniki właściwe dla uczniów rozpoczynających naukę języka obcego; synonim, antonim – w stosunku do grup uczniów, którzy w podstawowym stopniu opanowali już język niemiecki, oraz dwie ostatnie techniki: objaśnienie, definicja – jako właściwe w pracy z uczniami średniozaawansowanymi i zaawansowanymi (Komorowska 2009: 153).

Kolejne zasady pracy na lekcji języka niemieckiego dotyczą:

- b) tworzenia i wykorzystywania zadań językowych, które będą stanowiły ilustrację przydatności języka obcego do realizacji własnych celów komunikacyjnych;
- c) stwarzania sytuacji edukacyjnych sprzyjających poznawaniu i rozwijaniu przez uczniów własnych zainteresowań oraz pasji.

Realizacji obu zasad może służyć wykorzystywanie przez nauczyciela na lekcji języka obcego metody uczenia z wykorzystaniem stacji uczenia się (Karpeta-Peć 2008: 30–41),

które może dotyczyć uczących się niezależnie od poziomu zaawansowania językowego i typu szkoły. Stacje uczenia się pozwalają także, obok rozwijania kompetencji językowych, na kształcenie kompetencji międzykulturowej. Dodanie do każdej stacji objaśnienia do zadania, klucza odpowiedzi stanowi także zachętę dla uczniów do samooceny pracy własnej i wskazuje na możliwości stosowania różnych technik służących uczeniu się. W ten sposób realizuje się kolejne zasady pracy na lekcji, czyli:

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

Nauczyciel wykorzystujący w swojej pracy stacje uczenia się powinien opracować poszczególne zadania w ten sposób, aby podczas ich rozwiązywania konieczne było stosowanie różnych strategii uczenia się (Janicka 2019: 31–38). Ważne jest wykorzystanie materiałów: tekstów, ilustracji, nagrań. Istotna jest także estetyka przygotowanych zadań: powinny być na tyle atrakcyjne, aby przyciągać uwagę i zachęcać do pracy. Stacje uczenia się mogą być wykonywane indywidualnie oraz w grupach dwu-, trzypodobowych. Zastosowanie tej metody może być bardzo szerokie, przykładowe stacje mogą mieć np. formę:

- tekstów i ilustracji dotyczących aktualnych wydarzeń w krajach niemieckojęzycznych;
- tekstów i ilustracji dotyczących kompetencji zawodowych (np. w technikum teksty dotyczące tematyki hotelarstwa, gastronomii – w przypadku realizacji odpowiedniego wariantu podstawy programowej kształcenia w zawodach);
- fragmentów literatury krajów niemieckojęzycznych (w przypadku uczniów realizujących wariant III.1.R podstawy programowej);
- quizów dotyczących informacji kulturoznawczych krajów niemieckojęzycznych,
- krzyżówki, domino – przygotowanych tematycznie;
- stacji w formie mapy dotyczącej geografii krajów niemieckojęzycznych, zabytków, wydarzeń kulturalnych itd.

Kolejną zaletą tej metody jest możliwość wykorzystania zadań w przyszłości, także poza salą lekcyjną (np. podczas dni otwartych szkoły, imprez promujących naukę języka niemieckiego itd.).

Metoda stacji uczenia się stanowi dobrą sposobność do wdrożenia kolejnych zasad pracy na lekcji, czyli:

- f) wykorzystywania autentycznych materiałów źródłowych – najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli są: zdjęcia, piosenki, fragmenty filmów i seriali, reklamy, wywiady, etykiety produktów itd. W kształceniu zdalnym wykorzystanie tych materiałów staje się bardziej powszechne i obejmuje rzadziej dotychczas wykorzystywane ich rodzaje, takie jak: animacje, podcasty, infografiki, social media itd. Rekomenduje się, aby teksty autentyczne pojawiały się w zależności od poziomu zaawansowania językowego uczniów. Należy dodać, że im poziom wyższy, tym nauczyciel będzie miał większe możliwości włączenia autentycznych tekstów w proces dydaktyczny. Po drugim rodzaju materiałów autentycznych będzie także uzależniony od poziomu

zaawansowania językowego. Przykładowo na niższych poziomach zaawansowania językowego nauczyciel będzie wykorzystywał zdjęcia, piosenki, a wraz z kolejnymi poziomami pojawią się nowe możliwości wykorzystania materiałów autentycznych w postaci fragmentów filmów, reklam itd. Na niższych poziomach zaawansowania językowego dużo częściej spotkać można teksty quasi-autentyczne lub autentyczne, które mają charakter bardziej użytkowy (np. ogłoszenia, paragony, formularze, tablice informacyjnej, przepisy kulinarne, jadłospisy) niż te, które wykorzystywane są na wyższych poziomach zaawansowania językowego. Ich wykorzystanie, niezależnie od poziomu zaawansowania językowego, wiązać się będzie również z trudnością ćwiczeń, których źródłem będą materiały autentyczne. Niezależnie od tych uwag należy zauważyć, że materiały autentyczne dają możliwość przekazywania wiedzy o kulturze i obyczajach, a także wiedzy dotyczącej tematów politycznych, społecznych, prawnych, ekonomicznych itd. Ten fakt można wykorzystać, przygotowując kolejne tematy zajęć, np. w przypadku uczniów technikum, realizujących zagadnienia związane z gastronomią, warto przygotować teksty mogące zainteresować tę grupę uczniów. Wpisuje się to w kolejną zasadę pracy na lekcji języka niemieckiego, którą jest:

- g) wykorzystanie zajęć z języka obcego do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym.

3.2. Cele i założenia pracy z klasą zróżnicowaną pod względem potrzeb edukacyjnych

Założenia pracy w klasie zróżnicowanej pod względem potrzeb edukacyjnych wpisują się w szerszą koncepcję edukacji włączającej. Na wstępie należy określić najistotniejsze założenia tego modelu kształcenia (Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb Edukacji Włączającej 2014: 6–7; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2020: 2–12). Pierwszym z nich jest możliwie najwcześniejsza interwencja. To założenie oznacza, że wszystkim dzieciom przysługuje prawo do otrzymania koniecznego wsparcia możliwie najszybciej i zawsze, kiedy tylko to wsparcie jest im potrzebne. Zaangażowane w tę interwencję strony powinny wypracować również właściwą między sobą komunikację, a wśród zainteresowanych stron najistotniejszą rolę pełnią rodzice. Kolejne założenie dotyczy rozumienia tego, iż edukacja włączająca jest korzyścią dla wszystkich, gdyż jej celem jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia. Dla konkretnej szkoły, pojedynczego nauczyciela oznacza to także likwidowanie wszelkich barier w uczeniu się (np. wynikających z niepełnosprawności, problemów językowych, społecznych itd.). Nauczanie w takim modelu jest spersonalizowane, a wsparcie zapewnia się zarówno w klasie, jak i w środowisku szkolnym. Ważne jest także posiadanie wysoko wykwalifikowanych specjalistów – nauczycieli i innych, którzy będą w stanie dokonywać niezbędnych korekt w istniejących programach dydaktycznych i elastycznie reagować na potrzeby uczniów. Wiąże się to także z zapewnieniem ścieżki kształcenia specjalistów pracujących z osobami uczącymi się z rzadko występującymi niepełnosprawnościami. Istotne z punktu widzenia praktyki dydaktycznej jest założenie o wiarygodności danych dotyczących nie tylko systemu edukacyjnego, ale także konkretnego ucznia z jego potrzebami. Rekomenduje się udzielanie wskazówek i wspieranie nauczycieli w rozwijaniu kompetencji w zakresie oceniania kształtującego (oceny na rzecz

uczenia się) i oceniania sumatywnego. Wiąże się to ze zdefiniowaniem ich różnych celów i funkcji oraz wykazaniem, w jaki sposób można wykorzystać te dwa rodzaje oceny, aby spersonalizować proces uczenia się i podnieść poziom osiągnięć uczniów.

Celem interwencji w kontekście edukacji włączającej jest wspieranie potencjału rozwojowego ucznia i stwarzanie warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz w środowisku społecznym. Warto zauważyć, że katalog możliwej interwencji wynika z wielu uwarunkowań i tworzy szerokie spektrum wsparcia, a sama potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną może wynikać np. z niepełnosprawności, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych itd. Katalog specyficznych potrzeb nie jest zamknięty, co oznacza elastyczność z uwagi na zmieniające się wyzwania o charakterze społeczno-ekonomicznym oraz możliwość indywidualizacji kształcenia w stosunku do nowych grup uczniów. Współczesnym wyzwaniem staje się przykładowo włączenie różnych grup uczniów w kształcenie zdalne czy wspieranie ucznia zdolnego podczas tej formy kształcenia. Kształcenie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w formie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oznacza udzielanie im pomocy w trakcie bieżącej pracy, zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów oraz w różnych formach. W przypadku nauki języka niemieckiego są to najczęściej zajęcia: rozwijające uzdolnienia, rozwijające umiejętności uczenia się, dydaktyczno-wyrównawcze, a także porady, konsultacje i warsztaty.

Zakłada się, że organizacja procesu dydaktycznego uwzględniająca zróżnicowane sytuacje dydaktyczne i potrzeby edukacyjne uczniów odbywać się będzie nie tylko w klasie lekcyjnej, ale może okazać się bardziej skuteczne przy wykorzystaniu pozostałych form zajęć. Oznacza to, że organizując proces dydaktyczny, należy dokonać na wstępie szczegółowej analizy gotowości ucznia związanej z posiadanymi przez niego kompetencjami i możliwościami przyswajania nowego materiału. Istotne z punktu widzenia organizacji procesu dydaktycznego w zróżnicowanej grupie uczniów będzie także rozpoznanie zainteresowań i wewnętrznych motywacji uczniów. Wreszcie pomocne okaże się także poznanie indywidualnych preferencji i stylu uczenia się każdego ucznia, co z kolei umożliwi nauczycielowi stworzenie właściwego profilu uczenia się uczniów.

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

Proponowane w programie podejście do pracy z klasą zróżnicowaną pod względem potrzeb edukacyjnych powinno sprowadzać się do różnicowania podczas zajęć następujących elementów lekcji: treść, proces, produkt. Należy zauważyć, że różnicowanie omówionych elementów diagnozy potrzeb, możliwości i motywacji uczniów wymaga stosowania różnych metod:

- treść – czyli sposób, w jaki uczeń ma uzyskać wymagane informacje i nabyć określone umiejętności; w tym zakresie rekomenduje się: korzystanie z materiałów do słuchania, czytanie na różnym poziomie trudności, sporządzanie list z trudnymi wyrazami lub pisownią stosownie do wiedzy poszczególnych uczniów (szczególnie przydatne na poziomie podstawowym), przedstawianie treści za pomocą technik audiowizualnych, prowadzenie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów mających problemy z przyswojeniem wiedzy i umiejętności lub dla uczniów zdolniejszych w celu poszerzenia ich wiedzy i umiejętności itd.;

- proces – czyli zadania, które wykonuje uczeń, aby był w stanie zrozumieć przekazywaną treść lub był w stanie wykazać się nowymi umiejętnościami, w tym zakresie rekomenduje się: stosowanie zadań o zróżnicowanym poziomie trudności, dzięki którym wszyscy uczniowie zdobywają tę samą wiedzę lub umiejętności, ale wykonują polecenia o różnym stopniu trudności i złożoności; zachęcanie uczniów do pogłębiania wiedzy na interesujące ich tematy związane z lekcją poprzez tworzenie kótek zainteresowań, opracowywanie indywidualnych planów nauki (listy poleceń zawierających zarówno wspólne zadania dla całej klasy, jak i indywidualne ćwiczenia dostosowane do potrzeb poszczególnych uczniów), realizowanych w ramach specjalnie wydzielonego czasu lub jeśli uczeń wcześniej wykona wspólne zadanie; stosowanie pomocy dydaktycznych z uczniami, którzy tego potrzebują; różnicowanie czasu na wykonanie zadania tak, aby z jednej strony pomóc uczniom mającym problemy z jego wykonaniem, a z drugiej strony zachęcić zdolniejszych uczniów do głębszej analizy tematu;
- produkt – powtarzanie, stosowanie i poszerzanie wiedzy i umiejętności zdobytych podczas lekcji, w tym zakresie rekomenduje się: prezentowanie zdobytej wiedzy z wykorzystaniem różnych możliwości; umożliwianie pracy indywidualnej lub w grupach; zachęcanie uczniów do wymyślania własnych zadań, pod warunkiem, że zadania te obejmują wymagane elementy.

Praca z klasą o zróżnicowanej sytuacji dydaktycznej wymaga od nauczyciela oprócz dobrego przygotowania merytorycznego także umiejętności otwarcia się na potrzeby uczniów, wsłuchiwanie się w nie, dialogu, a zarazem przyjmowania krytyki. Konieczna jest sprawna komunikacja na liniach uczeń – nauczyciel, rodzic – nauczyciel itd. Najistotniejszą zasadą powinno pozostać stawianie wszystkim uczniom wysokich wymagań. Skuteczność omawianego podejścia będzie większa, jeśli nauczyciel będzie opracowywał zadania lekcyjne, które wymagać będą od ucznia dużego poziomu krytycyzmu, a jednocześnie dopuszczą różnego rodzaju odpowiedzi. To pozwala na konfrontację różnych poglądów uczniów oraz możliwość realizacji ich zainteresowań oraz pasji. W związku z tym dopuszcza się także pomijanie tematów znanych już uczniom. Warto też umożliwić uczniom zapoznawanie się we własnym tempie z nowym materiałem, prezentowanym podczas zajęć. Oddanie uczniom pewnej autonomii, polegającej na możliwości wyboru sposobu uczenia się i prezentacji zdobytej wiedzy, to kolejna zasada prezentowanej strategii pracy z klasą o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach edukacyjnych.

3.4. Warunki i sposoby realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego

Celem planowania zajęć jest niezależnie od wariantu realizowanej podstawy programowej kształcenia ogólnego stworzenie warunków, które wyzwolą aktywność ucznia w procesie uczenia się. Ten postulat zgodny jest z rekomendowanymi w programach nauczania języka niemieckiego opracowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji podejściem działaniowym, w szczególności wykorzystującym wszelką aktywność uczniowską. To założenie wpisuje się z kolei w teorię konstruktywizmu. Planując lekcję, należy zwrócić uwagę na to, że wszystko, co dzieje się w klasie, stanowi interaktywny system powiązań działań dydaktycznych nauczyciela oraz ucznia. Na wejściu do tego systemu należy umieścić potrzeby ucznia i jego oczekiwania w stosunku

do nauki języka niemieckiego. Stąd sytuację wyjściową potraktować trzeba jako zbiór danych mających znaczenie fundamentalne dla osiągnięcia celu lekcji. Na ten zbiór składa się z kolei szereg czynników osobowościowych, środowiskowych oraz szkolnych. W planowanie lekcji wpisane są także jej cechy, takie jak nieprzewidywalność sytuacji dydaktycznej oraz nieliniarny przebieg zajęć. Nie oznacza to jednak, że nauczyciela pozbawia się potrzeby tworzenia scenariuszy zajęć, będących pogłębioną refleksją nad procesami uczenia się, z wykorzystaniem dostępnych technik i metod aktywizujących. Jednym z najistotniejszych warunków skutecznego planowania jest organizacja przestrzeni dydaktycznej. W prezentowanych programach nauczania do nauki języka niemieckiego przestrzeń tę należy rozumieć bardzo szeroko. Z jednej strony należy do niej przestrzeń fizyczna (pomieszczenie klasy, otwarta przestrzeń do prowadzenia zajęć), w warunkach nauki zdalnej przestrzeń wirtualna, z drugiej strony jej składową jest przestrzeń komunikacyjna pomiędzy nauczycielem a uczniem, nauczycielem a rodzicem. Ta również różni się znacznie od siebie, zależnie od sposobu prowadzenia zajęć – stacjonarnego lub zdalnego.

Scenariusze zajęć odgrywają znaczącą rolę w wyznaczaniu celów krótkoterminowych, które są z kolei zależne od sytuacji dydaktycznej na lekcji. Stąd potrzeba obserwacji zachowania uczniów na lekcji, które są odpowiedzią uczniów na zachowania nauczyciela, jego dobór środków dydaktycznych, sposób organizacji przestrzeni w sali lekcyjnej, stosowane techniki pracy na lekcji itd. Oddając autonomię uczniom, nauczyciel może ustalać z uczniami pewne cele krótkookresowe. Ważną zasadą przy tym jest jednak zachowanie spójności i adekwatności podejmowanych wraz z uczniami działań, szczególnie w kontekście celów długookresowych, zapisanych w podstawie programowej. Włączenie uczniów w proces planowania lekcji spowoduje większą odpowiedzialność uczniów za realizację ich zadań dydaktycznych, co z kolei przyczyni się do podniesienia motywacji uczniów do nauki języka niemieckiego. Osiąganie celów krótkookresowych możliwe jest dzięki stosowaniu opisanych w programach nauczania metod i technik aktywizujących. Planując lekcję, trzeba pamiętać, że nie należy ograniczać się do stosowania jednej, ulubionej metody, gdyż każda z nich pozwala na rozwijanie różnych kompetencji społecznych i językowych. Nauczyciel powinien wyposażać swój warsztat pracy w kilka technik, które można zastosować niezależnie od omawianych treści oraz poziomu zaawansowania językowego uczniów. Do takich technik należą przykładowo:

- chmura słów jako powtórzenie zagadnień leksykalnych lub gramatycznych (uczniowie przykładowo mogą stworzyć chmury ze słów, które oznaczane są różnymi kolorami – np. rzeczowniki rodzaju męskiego oznacza się kolorem niebieskim, rzeczowniki rodzaju żeńskiego kolorem czerwonym, a rzeczowniki rodzaju nijakiego kolorem zielonym itd.),
- krótkie teksty w formie anegdoty, której części należy ułożyć w odpowiedniej kolejności,
- zestaw pytań do swobodnej rozmowy, zestaw zabaw językowych, np. tabu, domino itd.,
- przygotowanie przez uczniów list przedmiotów, które są kwadratowe, przeznaczone do recyklingu itd. (Horala 2017: 12).

Oprócz elastyczności w wykorzystaniu czasu ważne jest gospodarowanie przestrzenią oraz dostępność różnorodnych materiałów dydaktycznych. Te składowe przestrzeni fizycznej są czynnikami sprzyjającymi innowacyjnemu myśleniu uczniów oraz uruchamianiu procesów związanych z wszelkimi działaniami uczniów. Główne aspekty aranżacji przestrzeni dydaktycznej w sali lekcyjnej dotyczą następujących założeń:

- aranżacja sali językowej ma bezpośredni wpływ na przebieg zajęć,
- sposób zorganizowania przestrzeni w klasie jednocześnie odzwierciedla relację nauczyciela z uczniami i rzutuje na nią,
- różne ustawienia stołów wspierają inne zachowania uczniów,
- przestrzeń w sali językowej, w tym ustawienie stołów, należy organizować odpowiednio do rodzaju zadania,
- przestrzeń, która umożliwia uczniom ruch i pracę na stojąco, może mieć pozytywny wpływ na proces uczenia się,
- aranżacja sali językowej ma pośredni wpływ na proces nauczania i uczenia się języka obcego,
- proces reorganizacji przestrzeni w klasie i działania związane z jej wystrojem mogą być integralną częścią procesu uczenia się języka,
- warto angażować uczniów w prace nad wystrojem sali językowej,
- odpowiednia ekspozycja na ścianach może wspierać uczenie peryferyjne języka niemieckiego,
- w pełni wyposażona pracownia językowa nie jest warunkiem koniecznym do prowadzenia atrakcyjnych i efektywnych zajęć językowych,
- o tym, czy zajęcia wykorzystujące nowe technologie są atrakcyjne i skuteczne, decyduje rodzaj zadania, a nie typ czy parametry sprzętu (Gębka-Suska 2017: 6–7).

Z tych względów w programach nauczania języka niemieckiego rekomenduje się pomieszczenia klasowe, które umożliwiają personalizację przestrzeni, a jednocześnie sala lekcyjna staje się nieformalnym miejscem pracy (poprzez tworzenie różnych miejsc do nauki w zależności od potrzeb uczniów, np. kącików spokojnej nauki, miejsc na przedstawienie prac uczniów, miejsc siedzących na podłodze, sofie, dywanie itd.). Jedną z istotnych cech organizacji przestrzeni dydaktycznej sprzyjającej uczeniu się jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa uczniom w sali lekcyjnej, które jest silnie powiązane z estetyką tego miejsca. Wiele wskazówek dotyczących projektowania i planowania sali lekcyjnej zawarte zostało w poradniku Goethe-Institut pt. *Poradnik aranżacji sal lekcyjnych do nauki języka niemieckiego* (dostęp 19.09.2022). Istotną rolę dla samopoczucia ucznia i nauczyciela odgrywa przyjazna atmosfera, wynikająca z aranżacji przestrzeni oraz wzajemnych relacji. Ważne z tego względu jest początkowe uzgodnienie z uczniami reguł i rytuałów obowiązujących w pomieszczeniu (Goethe-Institut: 10). Elementem sprzyjającym efektywnej współpracy w sali lekcyjnej jest ustawienie ławek, które powinno być dopasowane do czynności wykonywanych podczas lekcji. Wiąże się to z kolei z faktem, iż sala powinna pełnić różne funkcje. Jej zmienność zależna będzie od celów danych zajęć. Raz może być ona przygotowanym placem treningowym (w tym przypadku rekomendować można rozstawienie stolików blisko ścian, aby uzyskać dużą, wolną przestrzeń w środku sali lekcyjnej), innym razem staje się natomiast centrum dialogu z układem ławek w postaci koła czy tak zwanej „wyspy”. Kolejnym aspektem, który powinien zachęcać do komunikacji i wpływać pozytywnie na panujący w sali nastrój jest kolor ścian. Jej wpływ na emocje, percepcję i zachowania

uczniów może być różny w zależności od samej barwy oraz stopnia jej nasycenia. Dobrym kolorem dla klasy lekcyjnej może być przykładowo pomarańcz określany jako ciepły i energetyczny, inspirujący i pobudzający do twórczego działania. Jest kolorem zachęcającym do komunikacji – do rozmów i interakcji w klasie. Dobrym wyborem jest także żółcień, także kolor ciepły i energetyczny. Tworzy pozytywną atmosferę. Pobudza umysł, inspiruje, ułatwia przyswajanie wiedzy i korzystnie wpływa na pamięć i koncentrację. Zachęca do komunikacji i pomaga skupić uwagę na danym zagadnieniu. Ocieplające działanie żółcień ośmiela w kontaktach z innymi i dodaje odwagi w trudnych sytuacjach (Goethe-Institut: 23). Organizacja przestrzeni edukacyjnej w nowoczesnej sali lekcyjnej powinna także opierać się na nieformalnych miejscach pracy. Dobrze wpiszą się w salę lekcyjną meble zrobione z palet, poduszki ułożone na kocu, pufy bądź kanapy. W takich nieformalnych miejscach uczniowie chętniej i odważniej rozmawiają w języku obcym, a sytuacje kreowane przez nauczyciela bardziej przypominają autentyczną komunikację (Ostaszewska 2016: 98). W sali lekcyjnej należy wygospodarować dużo miejsca na prezentację tego, nad czym pracuje się na zajęciach. Zapewne wszystko to, co znajduje się na ścianach, wpłynie na motywację do nauki, pozwoli na zgłębienie treści nauczania, ich utrwalenie i bardziej szczegółową eksplorację. Znaczną wartość dydaktyczną będą także miały plakaty edukacyjne, które powinny być własnoręcznie wykonywane przez uczniów (Ostaszewska 2016: 98). Plakaty wykonywane przez uczniów stają się w takiej klasie ważnymi pomocami dydaktycznymi. W ten sposób odpowiedzialność za przygotowanie pomocy dydaktycznych nie będzie spoczywać wyłącznie na nauczycielu.

Zasady organizowania lekcji w przypadku kształcenia stacjonarnego różnią się od tych, które związane są z kształceniem zdalnym. Nauczanie zdalne może mieć różną formę, musi jednak uwzględniać możliwości (psychofizyczne i techniczne) wszystkich uczestników tego procesu, czyli nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Przygotowując i organizując kształcenie zdalne, należy pamiętać, że będzie odbywać się ono wolniejszym rytmem niż kształcenie stacjonarne. W przypadku tego rodzaju edukacji najistotniejszą potrzebą uczniów będzie zachowanie, podtrzymywanie oraz doskonalenie relacji międzyludzkich, które manifestują się z kolei na płaszczyźnie edukacyjnej. W przypadku edukacji zdalnej trudniej jest zadbać o te relacje, gdyż ryzyko ich utraty w przypadku kształcenia zdalnego jest dużo wyższe niż w przypadku edukacji opartej na kształceniu stacjonarnym. Nauczyciel powinien więc monitorować tę sytuację i reagować w momentach, które świadczą o tym, że uczeń bądź pewna grupa uczniów nie jest w stanie poradzić sobie ze stresem w momencie kształcenia zdalnego (w szczególności w sytuacji odosobnienia w związku z wyłączeniem możliwości kształcenia tradycyjnego). Trzeba stwarzać młodym ludziom warunki i włączać ich w aktywności, które pozwalają na maksymalne, w obecnej sytuacji, osiągnięcie założonych celów. Uczniowie będą gotowi do nauki dopiero wtedy, gdy nauczyciel stworzy im możliwość uczestnictwa w sieci pozytywnych relacji i będą w niej czuli się relatywnie bezpiecznie. Nauczyciel powinien w związku z tym nie ulegać pokusie atrakcyjności narzędzi służących do pracy zdalnej bez pogłębionej świadomości celów, które chce osiągnąć (Pyżalski 2020: 25–26).

Mając na uwadze powyższe uwagi nauczyciel powinien w inny sposób niż w przypadku kształcenia stacjonarnego zaplanować realizację podstawy programowej. Jeśli kształcenie zdalne opiera się na podręcznikach, z których uczniowie korzystają

również podczas kształcenia stacjonarnego, nauczyciel może spotkać się z mniejszą aktywnością uczniów oraz, co się z tym wiąże, mniejszą motywacją uczniów do nauki języka obcego. Wykorzystanie podczas zajęć lekcyjnych zdigitalizowanych materiałów dydaktycznych wychodzi naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli języków obcych, odciążając ich od konieczności samodzielnego ich przygotowywania. Inną możliwością organizacji kształcenia zdalnego jest wykorzystanie podczas zajęć gotowych platform edukacyjnych, stron internetowych i portali poświęconych nauce języka niemieckiego. Wśród wielu materiałów dostępnych online nauczyciel może wybrać do nauczania te, które odpowiadają potrzebom rozwojowym uczniów, ich zainteresowaniom czy poziomem zaawansowania językowego (wykaz aktualnych materiałów można znaleźć na [Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej](#) (dostęp 19.09.2022)). Wiele przykładów aktywności i metod pracy w warunkach zdalnych znaleźć można w projekcie Goethe-Institut w Warszawie pt. *Pakiet metod online* (dostęp 19.09.2022). Autorzy poradnika rekomendują wykorzystanie takich metod pracy, jak np.: Speak-Dating (w celu rozwijania sprawności mówienia i wspierania interakcji), Tic-Tac-Toe (w celu utrwalenia struktur leksykalnych i gramatycznych) czy Dyktando dla aktywnych (w celu aktywizacji uczniów i wspierania ich aktywności ruchowej). Warto dodać, że pracując w oparciu o e-materiały, nauczyciel przygotowujący zajęcia lekcyjne powinien zadbać zarówno o ich warstwę merytoryczną, jak i medialną (Plebańska 2020: 41).

Kolejny postulat sprowadza się o do konieczności zadbania o przestrzenie pracy zespołowej w systemach e-learningowych. Jeśli nauczycielowi brakuje takiej funkcjonalności systemu, można skorzystać z folderu udostępnionego zespołowi uczniowskiemu w ramach wirtualnego dysku, w którym zamieszcza się efekty pracy grupowej. Nauczanie oparte o e-learning daje uczniom wiele możliwości współtworzenia prezentacji, raportów i tekstów przez określenie ról i zadań poszczególnych członków zespołu. Wyłoniony lider może koordynować pracę całego zespołu oraz czuwać nad harmonogramem realizacji zadań. Do komunikacji członków zespołu pozostają dostępne dla nich kanały, czaty, fora dyskusyjne itd. Nauczyciel ma także możliwość tworzenia grup za pośrednictwem aplikacji telefonicznych.

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

Etap aktywacji polega na wyborze zagadnień, które uczniowie będą mogli przygotować przed lekcją; uczniowie aktywują swoją wiedzę uprzednią i formułują pytania, na które chcą znaleźć odpowiedź. Nauczyciel może na tym etapie wykorzystać webinarium – w dyskusji z uczniami nad dokonany przez nich wyborem zagadnień do wstępnego samodzielnego przygotowania. Efektem jest lista tematów opublikowana w bibliotece zasobów,

Etap przetwarzania polega na samodzielnym przetworzeniu przez ucznia informacji z tematyki wcześniej uzgodnionej z nauczycielem, z wykorzystaniem udostępnionych w bibliotece zasobów źródeł informacji. Na tym etapie uczniowie konsultują się między sobą. Możliwe jest także wprowadzenie komunikacji z nauczycielem. Uczniowie

gromadzą efekty swoich prac we własnych indywidualnych przestrzeniach (folderach, notesach) lub w przestrzeni pracy grupowej. Nauczyciel jest w tym momencie tutorem – wspiera uczniów w ich pracy nad weryfikacją i uporządkowaniem przygotowanych materiałów, a tym samym nad usystematyzowaniem ich wiedzy; bardzo dobrym narzędziem do rozmów na temat efektów prac uczniowskich jest forum dyskusyjne.

Etap systematyzacji wiedzy uczniów odbywa się w trakcie lekcji. W przypadku konieczności przeprowadzenia zajęć w formie zdalnej dobrym narzędziem do przeprowadzenia lekcji jest webinarium, podczas którego nauczyciel wysłuchuje wniosków poszczególnych uczniów, podsumowuje je i systematyzuje. Należy tutaj zadbać o odpowiedni przekaz treści, wyświetlając film, prezentację lub zawartość przygotowanego wcześniej zasobu. W wyniku tak przeprowadzonego procesu kształcenia zagadnienia będące tematyką zajęć powinny stać się dla ucznia zrozumiałe, a wiedza na ich temat utrwalona. Dlatego na zakończenie tego etapu warto umieścić na platformie test, aby sprawdzić, czy temat został dobrze rozumiany i przyswojony przez uczniów.

Etap ostatni to ocena zajęć – uczniowie wcielają się w rolę sędziów; mają możliwość weryfikacji własnych działań w procesie dydaktycznym, oceny swoich osiągnięć, mogą także zasugerować zmianę metody nauki, zweryfikować własny styl pracy, określić czynniki wspierające i motywujące ich do uczenia się. Za pomocą skonstruowanego kwestionariusza ankiety można zebrać informacje od uczniów i wykorzystać je do planowania kolejnych zajęć w modelu kształcenia wyprzedzającego.

Podstawową rolą nauczyciela w systemie kształcenie zdalnego jest tworzenie społeczności uczącej się w warunkach niestacjonarnych. Uczniowie uczący się zdalnie powinni nauczyć się niezależności oraz aktywności innego rodzaju niż te związane z kształceniem tradycyjnym. Komunikacja na linii nauczyciel – uczeń, niezależnie od metody kształcenia (stacjonarne, zdalne) opiera się na podobnych założeniach, jednak warto zwrócić uwagę na pewne różnice w stosunku do najważniejszych zasad efektywnej komunikacji (*The Human Rights Education Handbook. Effective Practices for Learning, Action and Change*):

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

Szczególną rolę w organizowaniu nauki języka obcego w szkole ponadpodstawowej odgrywają rodzice. Współpraca nauczyciela języka obcego z rodzicami powinna opierać

się na kilku zasadach. Pierwszą z nich jest zasada pozytywnej motywacji – wydaje się, że warunkiem skutecznego działania nauczyciela i rodziców jest dobrowolność i chęć współdziałania z obu stron. Kolejna zasada dotyczy aktywnej i systematycznej współpracy – w przypadku szkoły ponadpodstawowej przybiera ona szczególnie na znaczeniu. W ramach współpracy z rodzicami powinno założyć się potrzebę czynnego i stałego zaangażowania obu stron w wykonywaniu działań w ramach współpracy, co nie wyklucza różnego stopnia zaangażowania i systematyczności partnerów. Szczególną rolę w kontekście skuteczności współpracy nauczyciela z rodzicami odgrywa zasada wielostronnego przepływu informacji; zakłada się konieczność uruchomienia różnych źródeł porozumienia między nauczycielami a rodzicami, wielokierunkową wymianę opinii zarówno między nauczycielami a rodzicami, jak i między samymi nauczycielami i samymi rodzicami – przestrzeganie tej zasady wydaje się być warunkiem koniecznym współpracy w warunkach nauczania zdalnego. Przedstawione zasady konstruktywnej współpracy nauczyciela opartej na szacunku i zaufaniu są źródłem poczucia bezpieczeństwa dla uczniów i stanowią fundament odpowiedniego ich rozwoju (Borgosz i Żmijewska-Kwirąg 2017: 70). Najistotniejsze więc, aby obie strony zadbały o to, że są dla siebie sprzymierzeńcami. W kontekście nauczania zdalnego poczucie wspólnego celu i wzajemnego wsparcia może się okazać szczególnie ważne. Jak napisano powyżej, w warunkach nauczania zdalnego wszystkie strony procesu dydaktycznego potrzebują wsparcia. Kluczowa dla rodziców jest e-obecność nauczyciela. W tym celu, po wcześniejszym ustaleniu z rodzicami zasad kontaktowania się, można wykorzystać różne formy kontaktu (komunikację mailową, telefoniczną, nagrania umieszczone w dzienniku elektronicznym czy w serwisie społecznościowym). Należy pamiętać, że kontakt z rodzicami nie powinien ograniczać się do przekazywania oczekiwań i zamierzeń nauczyciela, ale należy wykorzystać go także w celu wyjaśniania kwestii np. dotyczących realizacji zadań stawianych uczniom, a jeśli jest taka potrzeba, przekazania potrzebnego wsparcia w wychowaniu. Przydatnym narzędziem w kontakcie z rodzicami może być wyznaczone na stronie internetowej szkoły miejsce (nie każdy rodzic ma profil na portalu społecznościowym), gdzie nauczyciel umieszczać będzie ważne informacje czy też linki do sprawdzonych źródeł. Ważna jest też elastyczność nauczyciela w korzystaniu z synchronicznej bądź asynchronicznej komunikacji. Asynchroniczna obecność nauczyciela (np. w postaci przygotowywanych materiałów wideo, wyjaśnień, pokazów, instrukcji) to dobre rozwiązanie dla uczniów, którzy korzystając z takich materiałów, mają nieograniczoną możliwość powrotu do miejsc w nagraniu, w których coś było dla nich niejasne, bez konieczności proszenia o powtórzenie. W tradycyjnej sytuacji, w klasie, może być z tym problem, zarówno ze względów psychologicznych, jak i czasowych. W związku z tym potrzebna jest otwartość wobec rodziców sygnalizujących potencjalne problemy i wyrażających różne wątpliwości w tym zakresie. Szczególną wrażliwością i umiarem w stawianiu wymagań powinniśmy kierować się wobec rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciel powinien uwzględnić fakt, że rodzice tacy muszą radzić sobie jeszcze z typowymi trudnościami dnia codziennego (Plichta 2020: 75–76).

ROZDZIAŁ IV

Nauczane treści kształcenia

4.1. Umiejętności przedmiotowe i ponadprzedmiotowe (uniwersalne)

Treści nauczania ujęte w programach do nauczania języka niemieckiego dla uczniów na III etapie edukacyjnym są odzwierciedleniem treści nauczania (wymagania szczegółowe) opisanych w podstawie programowej. Autorzy programów zwracają uwagę na fakt, że treści nauczania na poziomie szkół ponadpodstawowych dla uczniów kontynuujących naukę języka niemieckiego są poszerzeniem kształcenia językowego zainicjowanego na wcześniejszych etapach kształcenia (Iwan 2019: 19). Wprowadzane i utrwalane treści gramatyczno-leksykalne oparte są na rosnącym stopniu trudności i złożoności. Założenia o spiralnym i koncentrycznym układzie treści nie oznaczają, że realizacja obszarów tematycznych odbędzie się zgodnie z porządkiem zaproponowanym w podstawie programowej. Działy tematyczne można jednak połączyć w większe moduły. I tak np. Moduł I można by nazwać „Ja i moje otoczenie”, obejmowałby on treści kształcenia z obszarów tematycznych: człowiek, miejsce zamieszkania oraz życie prywatne.

Obszary tematyczne wchodzące w skład modułów są pojemne, zawierają się w nich nie tylko treści podstawowe, jak np. szkoła i jej pomieszczenia, ale także rozszerzające, jak np. osobisty system wartości, autorytety. Stopień trudności zależy od poziomu zaawansowania grupy, ale także od tego, w której klasie program jest realizowany. Nauczyciel, planując swoją pracę z tym programem, ustala, jakie treści realizuje, w której klasie, które z tych treści utrwała z poprzednich lat nauki, a które wprowadza jako nowe. Do tak pogrupowanych obszarów tematycznych sukcesywnie dokładamy struktury gramatyczne, które w przypadku kontynuacji nauki wymagają przypomnienia i utrwalenia, a nauki od podstaw – wprowadzenia, zgodnie z zasadami podejścia komunikacyjnego.

Treści rozszerzające otwierają przestrzeń do aranżowania aktywności nie tylko w obszarze kompetencji językowych. Obok kompetencji językowych w podstawach programowych zakłada się kształtowanie wielu umiejętności i postaw, które warunkują efektywne porozumiewanie się w języku obcym, np. korzystanie ze źródeł informacji w języku obcym, dokonywanie samooceny, współpraca w grupie itd. Zgodnie z wymaganiami sformułowanymi w podstawie programowej rozwijanie kompetencji językowych zakłada stwarzanie możliwości podejmowania przez uczniów aktywnych działań językowych i komunikacyjnych – samodzielnie i we współpracy. Powinny one odpowiadać zainteresowaniom młodzieży. Ważne jest również tworzenie przestrzeni do refleksji i autorefleksji, rozwijanie świadomości językowej oraz zaspokajanie potrzeby autonomii. Programy nauczania języka niemieckiego odwołują się w swoich treściach i założeniach do kompetencyjnego ujęcia nauczania języka. W ramach lekcji języka niemieckiego uczniowie uczyć się będą języka, ale jednocześnie rozwijać w obszarze wszystkich innych kompetencji kluczowych wskazanych w rozdziale II poradnika.

4.2. Przykłady działań wspierających kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności miękkich

Biorąc pod uwagę uwypuklone w programach nauczania humanistyczne podejście do nauki z dużym akcentem na organizowanie świadomego procesu uczenia się

uczniów, z przestrzenią na refleksję, warto oprzeć realizację treści kształcenia na takich metodach, które sprzyjają rozwojowi kompetencji kluczowych. Według teorii Davida Kolba w uczeniu opartym na doświadczeniu również niezbędne są teorie czy idee, ale główny nacisk położony jest na sam proces doświadczania, podczas którego kształtowane są nie tylko kompetencje kluczowe, ale także umiejętności miękkie. Według jego teorii w procesie uczenia się występują cztery etapy (Kolb 1984). Poniżej zaprezentowano przykład lekcji opartej na teorii Kolba.

Temat: Wyrażanie opinii.

Etap I. Doświadczenie

- Na wcześniej przygotowanych slajdach uczeń ogląda różne materiały: fragment programu informacyjnego z opinią eksperta, fragment sondy ulicznej, opinię wypowiedzianą przez nastolatka.

Etap II. Refleksja

- Uczniowie określają, czym różnią się od siebie poszczególne opinie.

Etap III. Analiza

- Uczniowie otrzymują kartki z różnymi opiniami i określają ich charakter (formalny lub nieformalny), np.:
 - *Ich denke, der Deutschunterricht ist sehr interessant.*
 - *M. Schmidt, Professor der Freien Universität Berlin, ist der Meinung, dass die Kontakte mit den USA enger sein sollten.*
 - *Aus meiner Sicht ist Deutschland das beste Land, um dort zu leben.*
 - *Ich bin sicher, dass das Wetter morgen besser sein wird.*
 - *Das kommt mir zu albern vor.*

Uczniowie przyglądają się, jakiego stylu użyto w przywołanych zdaniach. Uczniowie wynotowują cechy tego stylu: prosty, kolokwialny, formalny, nieformalny itd. Wynotowują też zdania służące do wyrażania opinii.

Etap IV Zastosowanie: praktyczne użycie

Uczniowie oglądają dostępny w zasobach internetowych film z serii „Easy German”, np. *What Berliners dislike about Berlin* (dostęp 19.09.2022):

- Wariant 1 (łatwiejszy): Uczniowie otrzymują różne przymiotniki i układają z nimi różne opinie odnoszące się do obejrzanego filmu.
- Wariant 2 (trudniejszy): Po obejrzeniu filmu uczniowie czytają zamieszczone pod nim komentarze i tworzą własny.

Prowadzenie lekcji oparte na teorii Kolba daje uczestnikom tego procesu (uczniom, nauczycielom) sposobność do odkrycia tego, co stanowi ich osobisty styl uczenia się. Dzięki temu podejściu uczeń jest w stanie zidentyfikować ten styl uczenia się, który jest dla niego najbardziej charakterystyczny. Analizując poszczególne etapy cyklu Kolba można wyodrębnić w tym podejściu uczniów, którzy najefektywniej uczą się:

- na podstawie doświadczenia (tacy uczniowie będą preferować burze mózgów, odgrywanie ról, dyskusje grupowe);

- poddając proces uczenia się refleksji (tacy uczniowie wybiorą dyskusje w parach, informację zwrotną);
- poddając proces uczenia się analizie (tacy uczniowie będą preferować uczenie się poprzez dane, fakty, schematy, chętnie będą systematyzować swoją wiedzę);
- znajdując dla swojej wiedzy praktyczne odniesienie (tacy uczniowie wybiorą nowe rozwiązania, będą eksperymentować i analizować różne przypadki).

Niewątpliwą zaletą projektowania lekcji w oparciu o cykl Kolba jest także możliwość refleksji nad własnym stylem uczenia się nauczyciela, co będzie miało znaczenie szczególnie w przypadku pedagoga rozpoczynającego karierę zawodową. Każdy z początkujących nauczycieli ma swoje preferencje związane z uczeniem się, a przenoszenie ich na rzeczywistość zawodową w klasie szkolnej może okazać się nieefektywne dla procesu zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów. Opisywane podejście do planowania lekcji jest także efektywnym sposobem wdrażania szczegółowych strategii w zakresie projektowania uniwersalnego i uwzględniania w procesie kształcenia specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów – pozwala na realizację postulatu równego dostępu do edukacji.

Innym przykładem działań wspierających kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności miękkich jest metoda – LdL (niem. *Lernen durch Lehren*), w której rolę nauczyciela przejmują uczniowie. Ogólne założenia stosowania metody *Lernen durch Lehren* są następujące:

- zadaniem ucznia prowadzącego jest zorganizowanie zajęć tak, aby pozostali uczniowie byli maksymalnie aktywni;
- w LdL uczniowie uczą uczniów, nauczyciel pomaga, gdy zachodzi taka konieczność;
- uczniowie mają suwerenność w doborze metod i form nauczania oraz wykorzystywanych narzędzi;
- uczniowie dydaktyzują materiał (ciekawe zadania, różnorodność form pracy);
- nauczyciel wspiera uczniów w fazie przygotowania zajęć;
- po zakończonych zajęciach lub cyklu zajęć nauczyciel omawia przebieg lekcji, następuje autorefleksja ucznia.

Pracę metodą LdL rozpocząć można poprzez proste zadania dydaktyczne dla uczniów, np. poprawienie pracy domowej. Wdrożenie metody LdL wymaga, aby nauczyciel kształcił u uczniów postawę życzliwości wobec siebie, słuchania siebie nawzajem, jasnego wypowiedziania się itd. Stopniowo uczniowie są wprowadzani do trudniejszych zadań, takich jak prezentacja nowego tekstu lub materiału gramatycznego.

Przygotowanie do prezentacji odbywa się w pracy zespołowej, nie w domu, ale w klasie lub w warunkach zdalnych z wykorzystaniem narzędzi komunikacyjnych, w wyznaczonym czasie (około 15–20 minut). Podczas kolejnych prezentacji uczniów nauczyciel pozostaje w tle i interweniuje tylko wtedy, gdy komunikacja między uczniami nie jest zadowalająca, gdy pojawiają się błędy lub gdy konieczne są uzupełnienia. Stopniowo uczniowie otrzymują coraz większą ilość materiału do prezentacji i ćwiczeń. Przygotowanie ćwiczeń może być również przeniesione na uczniów. Wraz ze wzrostem kompetencji, uczniowie otrzymują coraz bardziej złożone zadania, takie jak prowadzenie dyskusji, interpretacja tekstów czy samodzielne tworzenie jednostek tematycznych. LdL jako sposób wdrażania zaplanowanych działań w zakresie rozwijania umiejętności przedmiotowych oraz kompetencji kluczowych może być szczególnie polecana

nauczycielom rozpoczynającym pracę w zawodzie, gdyż umożliwia im realizację zarówno prostych, jak i złożonych zadań dydaktycznych. Ponadto jej zastosowanie nie tylko uatrakcyjnia proces kształcenia językowego, ale także uwzględnia postulat odniesienia się w kształceniu językowym do zróżnicowanych potrzeb uczniów. Daje dużo profitów zarówno uczniom zdolnym, którzy podejmują się zadania i rozwijają swoje kompetencje językowe, wchodząc w rolę nauczyciela, jak i uczniom o przeciętnym i niskim potencjale językowym. Metoda ta pomaga także uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż uczniowie dbają o siebie wzajemnie, aktywizują się i pomagają sobie, w razie potrzeby jest także nauczyciel, który w trakcie prowadzenia lekcji przez uczniów zdolnych może poświęcić czas na pomoc innym w klasie zróżnicowanej. Każda grupa odbiorców może znaleźć przestrzeń lekcji zaaranżowanej według tej metody. Uczniowie mający trudności w uczeniu się języka podkreślają często, że lekcja prowadzona przez kolegów z klasy redukuje u nich stres, wyzwala większą aktywność i zaangażowanie, np. uczniowie tacy chętniej proszą kolegów z klasy o pomoc w sytuacji, gdy nie rozumieją jakiegoś zagadnienia lub pytania. Uczniowie zdolni stają się bardziej samodzielni, mają większą autonomię i wpływ na przygotowanie materiałów do lekcji oraz kształtowanie całego procesu. Wielu z nich bardziej wierzy w siebie, swoje możliwości i umiejętności, a dzięki pozytywnej informacji zwrotnej ze strony kolegów, koleżanek i nauczyciela mogą wykazać się większą przedsiębiorczością i innowacyjnością.

4.3. Treści kształcenia w podejściu komunikacyjnym

Podejście komunikacyjne zwykle określa się raczej jako szerokie podejście do nauczania niż metodę nauczania z wyraźnie zdefiniowanym zbiorem praktyk używanych w klasie. W podejściu komunikacyjnym duży nacisk kładzie się na następujące elementy:

- uczenie się komunikacji poprzez interakcję w języku docelowym;
- wprowadzanie tekstów autentycznych do procesu uczenia się;
- stworzenie uczącym się możliwości do skupienia się nie tylko na języku, lecz również na procesie zarządzania nauką;
- docenienie wkładu osobistych doświadczeń uczącego się jako ważnego elementu nauki w klasie;
- próba powiązania nauki w klasie z czynnościami językowymi poza klasą.

W nauczaniu komunikacyjnym nauka języka często przybiera często formę pracy w parach lub grupach, wymagających negocjacji i współpracy między uczącymi się, ćwiczeń na płynność językową, które zachęcają do rozwijania pewności siebie, gier z rolami, w których uczniowie ćwiczą i rozwijają funkcje językowe, jak również rozsądnego użycia ćwiczeń na gramatykę i wymowę.

Przykładowe ćwiczenia:

- odgrywanie ról (lekarz – pacjent; nauczyciel – uczeń; sprzedawca – klient);
- rozmowy w formie wywiadu (wywiad ze sławnym piłkarzem, z burmistrzem miasta, z autorem ulubionej książki, z przewodniczącym samorządu szkolnego);
- luki informacyjne;
- gry (anagram, bingo, grawitacja i dopasowanie na platformie Quizlet);
- ankiety (ulubiona pora roku, najlepsza metoda uczenia się języka niemieckiego itd.; w kształceniu zdalnym ankietę można wykorzystać jako sposób na „przetłamanie lodów” lub podsumowanie lekcji, tworząc pytania do uczniów, np.:

- W jakich kolorach jest twój pokój?;
- Z kim spędziłeś ostatnie wakacje?;
- Na dzisiejszej lekcji najciekawszym ćwiczeniem było...;

Ciekawym narzędziem do tworzenia ankiet i ich profesjonalnej oceny jest Einblick (opis narzędzia: einblick.boja.at; dostęp 19.09.2022):

- nauka przez nauczanie (uczniowie we współpracy z nauczycielem przygotowują fragment lekcji lub całą lekcję).

ROZDZIAŁ V

Monitorowanie i ocenianie postępów ucznia

5.1. System monitorowania i oceniania uczniów w zakresie języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym

Uczniowie rozpoczynający naukę na III etapie edukacyjnym znajdują się w późnej fazie dorastania. Z punktu widzenia rozwoju nastolatka istotne jest samodzielne zbudowanie indywidualnej ścieżki rozwoju. Rolą nauczyciela na początku tego etapu kształcenia jest towarzyszenie uczniowi w procesach poznawania swojego indywidualnego stylu uczenia, w tym określenie swoich silnych i słabych stron, jak również współtworzenie z uczniem społecznego środowiska uczenia się oraz klimatu sprzyjającego procesom uczenia się (Filipiak i Siadak 2014:5). Z punktu widzenia opisywanych procesów zaleca się więc na początkowym etapie kształcenia w liceum i technikum dostarczanie uczniowi różnorodnych form oceny i diagnozowania jego postępów. Celem takiego podejścia jest osiągnięcie stanu, w którym uczeń kończący naukę na tym etapie kształcenia będzie w stanie wybierać najdogodniejsze dla siebie strategie samoorganizacji oraz dostosowywać je do własnych potrzeb (Ledzińska i Czerniawska 2010: 225). Tak rozumiana specyfika kształcenia na III etapie edukacji wymaga jasnego określenia celów opisywanych procesów. Do najistotniejszych celów monitorowania i diagnozy postępów uczniów należą:

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

Najistotniejszym sposobem diagnozy i monitorowania postępów uczniów w przypadku nauki języka obcego na III etapie edukacyjnym jest obserwacja. Składa się ona z trzech etapów. Pierwszy dotyczy postrzegania danych – istotne jest, aby nauczyciel, przygotowując się do obserwacji, był świadomy jej celu i jemu podporządkowywał zbierane podczas obserwacji dane. Dane mogą dotyczyć sytuacji związanych z rozwijaniem przez uczniów konkretnych sprawności językowych, można gromadzić dane dotyczące zachowania uczniów na lekcji języka obcego czy też postaw wobec nauki przedmiotu. Drugim elementem jest utrwalenie zebranych danych. W tym celu nauczyciel zapisuje swoje uwagi, spostrzeżenia bądź utrwała dane w formie nagrania na telefon komórkowy, dyktafon, kamerę itp. Trzecim, najtrudniejszym etapem obserwacji jest interpretacja zebranych danych. Wnikliwa interpretacja jest możliwa wyłącznie wtedy, gdy nauczyciel dysponuje dużą ilością różnorodnego materiału oraz jest w stanie przyjąć jak najbardziej obiektywną postawę badawczą. Istotne jest przestrzeganie zasad poprawnej obserwacji. Pierwszą zasadą jest celowość – jeśli celem obserwacji powinno być np. zbadanie poziomu umiejętności posługiwania się

nowoczesnymi technologiami na zajęciach, to pożądane jest, aby nauczyciel nakierował swoje działania na realizację wskazanego celu. Drugą zasadą jest planowość – dla komfortu ucznia liceum bądź technikum, który może odczuwać napięcie, stres wynikający z bycia obserwowanym, istotne jest, aby poinformować go o planie obserwacji (czas trwania obserwacji, jej etapy itd.). Kolejna zasada dotyczy dokładności i wnikliwości obserwacji. Istotne jest, aby obserwacja nie została zniekształcona wskutek obecności obserwatora, obejmowała wszelkie możliwe dane na temat jej przedmiotu i nie pomijała szerszego kontekstu obserwowanego wycinka rzeczywistości szkolnej. Ta zasada jest szczególnie istotna w kontekście uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi (Szuchalska 2020: 266–268).

Warto zwrócić uwagę na to, że skuteczność przedstawionego w programach nauczania systemu diagnozy i monitorowania postępów uczniów na III etapie edukacyjnym powinna opierać się na następujących założeniach:

- należy postrzegać kompetencję językową przez pryzmat sprawności i umiejętności językowych, a nie przez pryzmat znajomości gramatyki i bogactwa leksykalnego;
- wskazane jest pozytywne podejście do błędu, a w konsekwencji do własnych osiągnięć uczniów;
- wyniki diagnoz, monitoringu oraz ewaluacji nie mogą wyłącznie pochodzić od nauczyciela – należy podczas całego procesu kształcenia językowego zachęcać uczniów w procesie samooceny do stosowania własnych, sprawdzonych przez nich metod i form ocen, np. oceny koleżeńskiej, portfolio językowego itd.

5.2. Kształtowanie kompetencji kluczowych a monitorowanie i ocenianie postępów uczniów

Zintegrowaniu sprawności językowych z procesem kształcenia kompetencji kluczowych służy ocenianie kształtujące, które pomaga w szczególności w rozwijaniu kompetencji uczenia się, społecznych i obywatelskich, czy inicjatywności i przedsiębiorczości. Ten sposób monitorowania i diagnozowania postępów ucznia będzie skuteczny, kiedy nauczyciel będzie:

- podawał uczniom cel lekcji; w tym przypadku kształcona jest kompetencja uczenia się czy inicjatywność (jeśli uczniowie będą zachęceni do współtworzenia celu);
- przedstawiał uczniom konkretne czynności, które wykonywane są na lekcji i służą realizacji wcześniej wskazanego celu – w tym przypadku nauczyciel odnosił się będzie do kształcenia różnych kompetencji kluczowych, zależnie od konkretnych czynności wykonywanych przez uczniów;
- formułował informację zwrotną do pracy ucznia, wskazując dobre elementy jego pracy, elementy, które należy poprawić, wraz z sugestią ich poprawy oraz informacją, w jaki sposób należy pracować, aby dalej móc kształcić się językowo – ten element oceniania kształtującego opiera się na kompetencji uczenia się;
- promował różne interakcje między uczniami, np. poprzez pracę w parach, grupach, ocenę koleżeńską, co pozwala z kolei na rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich oraz postaw przedsiębiorczości i innowacyjności.

Diagnozowanie i monitorowanie postępów ucznia zgodnie z powyższymi zasadami będzie odbywało się na różne sposoby. Służyć do tego mogą arkusze obserwacji

uczniów. Ich wykorzystanie w szkole powinno mieć charakter zintegrowania z nauką na różnych zajęciach edukacyjnych. Jeżeli przykładowo nauczyciel języka niemieckiego będzie chciał zbadać, co powoduje, że praca w grupach na lekcji języka niemieckiego nie jest skuteczna, może zbadać postawy ucznia z obszaru kompetencji społecznych i obywatelskich: jego zdolność do empatii, rozumienie zasad postępowania i ogólnie przyjętych reguł zachowania, umiejętność porozumiewania się w różnych środowiskach. Arkusz obserwacji w tym zakresie może zawierać następujące oceny, zawierające opisy zachowań uczniów stanowiące podstawę diagnozy kompetencji:

- nie, ze wszystkimi porozumiewa się w sobie właściwy sposób, nie potrafi dostosować komunikatu do odbiorcy, najlepiej czuje się w gronie osób z jego środowiska;
- raczej nie, choć jego sposób porozumiewania się z nauczycielami jest odmienny od sposobu porozumiewania się z kolegami, co może oznaczać, że rozpoznaje niektóre zasady i przyjęte reguły zachowania się;
- raczej tak, choć zdarza się, że czasem zachowuje się niezgodnie z ogólnie przyjętymi regułami zachowania, z uwagi na brak zrozumienia danej sytuacji czy odczuć drugiej strony;
- tak, adekwatnie dobiera sposób porozumiewania się zarówno do odbiorcy komunikatu, jak i do sytuacji (zdolność do empatii), w jakiej komunikacja następuje; zdecydowanie zna i rozumie zasady postępowania i ogólnie przyjęte reguły zachowania (Infor 2018).

Kolejnym sposobem diagnozowania i monitorowania postępów uczniów w zakresie nabywania kompetencji kluczowych jest ankietowanie na podstawie przygotowanego przez nauczyciela kwestionariusza ankiety. Przykładowe pytania w zakresie badania nastawienia uczniów do nauki języka niemieckiego mogłyby być sformułowane w następujący sposób (Szajerska i Kordziński 2017: 28–29):

- Jak oceniasz znajomość języków, których się dotychczas uczyłeś(-aś), w skali od 1 do 6? (1 oznacza całkowity brak umiejętności porozumiewania się w danym języku, a 6 swobodną rozmowę, czytanie oraz pisanie w tym języku).
 - język 1: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
 - język 2: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
 - język 3: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Dlaczego uczysz się języka niemieckiego? Wybierz z podanych niżej uzasadnień nie więcej niż trzy.
 - ponieważ chcę wyjechać za granicę.
 - ponieważ chcę w przyszłości znaleźć dobrą pracę.
 - ponieważ chętnie uczę się języków obcych.
 - ponieważ każą mi rodzice.
 - ponieważ ciekawią mnie osoby, które nie są Polakami.
 - ponieważ lubię oglądać filmy albo słuchać piosenek w języku niemieckim,
 - ponieważ mam krewnych, kolegów posługujących się językiem niemieckim.
- Do czego twoim zdaniem może się przydać umiejętność porozumiewania się w językach obcych w Twojej szkole? Twoja odpowiedź:

Inną możliwością diagnozy i monitorowania postępów uczniów w zakresie nabywania kompetencji kluczowych są obserwacje koleżeńskie. Ważnym aspektem ich organizacji jest atmosfera wzajemnego zaufania. Nauczyciel musi być przekonany, że wszystko to,

co dzieje się na jego lekcji, nie będzie krytykowane i nie będzie publicznie oceniane. Warto organizować obserwacje w taki sposób, aby nauczyciele uczący tych samych lub pokrewnych przedmiotów uczestniczyli wzajemnie w swoich lekcjach. Poziom zaufania wzrośnie także wówczas, kiedy to nauczyciele sami dobiorą się w pary. Dobór pod kątem zbieżności nauczanych przedmiotów nie ma w przypadku obserwacji koleżeńskiej znaczenia. Obserwator jest na lekcji krytycznym przyjacielem, który udziela informacji zwrotnej na podstawie spostrzeżonych faktów (Pintal i Tomaszewicz 2017: 78). Przykładowo badając kompetencje w zakresie uczenia się bądź takie umiejętności uniwersalne jak kreatywność czy umiejętność pracy zespołowej, można zawrzeć w arkuszu obserwacji następujące aspekty lekcji (Marciniak-Kulka, Neyman i Wysocka 2017: 101–105):

Przebieg lekcji:

- sposób zainicjowania motywuje i angażuje ucznia emocjonalnie;
- organizacja pracy związanej z udziałem ucznia w lekcji pozwala wyzwolić jego potencjał;
- zadania realizowane przez uczniów umożliwiają wybór i kreowanie drogi dojścia do rozwiązania;
- satysfakcjonująco przebiega posługiwanie się informacją zwrotną;
- uczeń kończy lekcję ze świadomością stopnia osiągnięcia celu – przejawia określone postawy.

Praca domowa:

- jest inspirująca;
- nie obciąża nad miarę pracowitością;
- pozostawia przestrzeń dla alternatyw;
- może być realizowana wspólnie, np. z wykorzystaniem Internetu.

Kształcenie i rozwijanie kompetencji kluczowych powinno być poddawane procesowi ewaluacji. Dobrą praktyką w prezentowanych programach do nauczania języka niemieckiego jest wykorzystanie w praktyce szkolnej tzw. miękkich (alternatywnych) metod badawczych (zob. System Ewaluacji Oświaty b.r.). Metody te mogą być wykorzystywane także w procesach ewaluacji kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych. Warto zauważyć, że przygotowanie alternatywnych narzędzi badawczych nie zajmuje nauczycielowi wiele czasu; ponadto dużą korzyścią dla ucznia jest ich atrakcyjność i przedstawienie problemów badawczych w przystępny sposób. Przykładem miękkiego narzędzia alternatywnego jest tarcza strzelnicza. Chcąc zbadać za pomocą tego narzędzia powszechność stosowania przez nauczycieli metody projektu edukacyjnego jako praktycznego sposobu kształtowania kompetencji społecznej, umiejętności pracy zespołowej itd., na polach tarczy można zamieścić dla ucznia przykładowo następujące stwierdzenia (Pintal i Tomaszewicz 2017: 45).

- Nauczyciel proponuje mi udział w grupowych projektach.
- Mam możliwość wyboru i zaproponowania tematu długoterminowego projektu.
- Nauczyciel udziela mi informacji zwrotnej o mocnych stronach podejmowanych przeze mnie działań.
- Nauczyciel udziela mi wskazówek dotyczących tego, co i w jaki sposób warto poprawić.

- Po zakończeniu realizacji projektu mam możliwość dokonania oceny rezultatów w formie samooceny.
- Po zakończeniu realizacji przedsięwzięć mam możliwość udzielenia informacji zwrotnej koleżankom i kolegom, z którymi współpracowałam/współpracowałem w projekcie.

Efektywnym narzędziem ewaluacji indywidualnej jest list do siebie. Dzięki niemu uczniowie mogą uświadomić sobie własne postępy, z których przy użyciu innej metody nie zdaliby sobie sprawy. Planując wykorzystanie tego narzędzia należy pamiętać, że jest to bardzo osobisty sposób ewaluacji. Nauczyciel nie ma żadnego wpływu na ucznia ani też żadnych możliwości ingerencji bądź interakcji – narzędzie to dobrze sprawdzi się w grupach, które potrafią udzielać efektywnej informacji zwrotnej. List do samego siebie może dotyczyć różnych aspektów, np. trudności związanych z nauką języka niemieckiego i sposobów radzenia sobie z nimi, efektywnych sposobów nauczania leksyki na lekcjach języka niemieckiego z perspektywy ucznia, oczekiwań dotyczących nauki języka niemieckiego w kolejnym roku szkolnym itd. List do siebie jest nie tylko sposobem na formułowanie oczekiwań ucznia wobec nauki języka niemieckiego, ale także metodą oceny efektywności podjętych działań. Prezentowane narzędzie pozwala na wyciągnięcie wniosków i rekomendacji do dalszej pracy (Pintal i Tomaszewicz 2017: 146).

5.3. Funkcje i znaczenie oceniania sumującego i kształtującego

Ocenianie sumujące dotyczy między innymi podsumowywania etapów pracy z uczniem, kończy proces nauczania danego działu, pracę w danym okresie lub cyklu kształcenia, drugie jest natomiast integralną częścią procesu dydaktycznego. Podczas gdy ocenianie sumujące ma za cel wycenić stopień opanowania danego fragmentu materiału i poziom wiedzy na dany moment, celem oceniania kształtującego jest rozwijanie tej wiedzy i umiejętności – moment oceny nie jest w tym istotny. W ocenianiu sumującym porównuje się rezultat do gotowych, wcześniej ustalonych odpowiedzi na pytania, w kształtującym – prowadzi się dialog, kolejne pytania rodzą się raczej w trakcie działania. W tym momencie wyłania się znaczenie idei oceniania kształtującego jako niezbędnego i kluczowego elementu procesu uczenia się. To rozróżnienie opisanych sposobów oceniania ma także wpływ na kształtowanie kompetencji kluczowych i uniwersalnych. Warto zaznaczyć, że w pewnych sytuacjach można w sposób kształtujący wykorzystać ocenę sumującą (np. wtedy, gdy uczniowie wspólnie analizują rezultaty testu i ustalają strategię kształcenia na przyszłość) (Czetwerczyńska 2015: 4–6).

Proponuje się, aby projektowanie motywującego i skutecznego systemu oceniania i ewaluacji lekcji było oparte na następujących zasadach (Czetwerczyńska 2015: 6–7):

- koncentrowanie się na rozpoznawaniu, jakie cele zostały osiągnięte, co uczniowie już wiedzą, rozumieją i potrafią zrobić;
- bieżąca ocena powinna być dokonywana z wykorzystaniem zróżnicowanych narzędzi i strategii, co pozwala na indywidualną pracę z każdym z uczniów i indywidualizację udzielanych wskazówek;
- precyzyjne informowanie uczniów o celach uczenia się i kryteriach rozpoznawania, czy cel został zrealizowany; na III etapie kształcenia można także wprowadzić zasadę

negocjowania celów lub kształtowania celów wspólnie z uczniami (Turek 2011: 16) – co pozwala jednocześnie na rozwijanie u uczniów kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji oraz uczenia się;

- atrakcyjne, różnorodne, przemyślane formy rozpoznawania poziomu osiągnięcia celów pozwalają uczniom zademonstrować wiedzę, umiejętności i pokazać ich zastosowania praktyczne; na lekcji języka obcego powinno się wykorzystywać każdą okazję, aby dokonywać diagnozy i podejmować trud udzielania uczniom informacji zwrotnej. Powinno się też stwarzać warunki do tego, aby uczniowie mogli pokazać swoje możliwości. Większość uczniowskich aktywności (udział w realizacji projektów indywidualnych i zespołowych, prezentacje, dyskusje, prowadzenie blogów, organizowanie wystaw, pokazów, szkolnych konferencji) – takie podejście pozwala na kształcenie umiejętności cyfrowych oraz uczenia się, rozwija się w ten sposób kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej,
- rozmowa nauczyciela z uczniami i uczniów pomiędzy sobą na temat poziomu wykonania zadań, refleksja i podsumowywanie na bieżąco dokonań służy rozwojowi myślenia krytycznego, analitycznego, jest także doskonałą okazją do wymiany poglądów i wzbogacania języka – oprócz kształtowania kompetencji wielojęzyczności warto zwrócić uwagę na krytyczną analizę i myślenie jako umiejętności uniwersalne,
- dodatkową korzyść przynosi ocena przez wypróbowywanie nabytych umiejętności i sprawności w autentycznych okolicznościach, kiedy uczniowie mogą doświadczyć użyteczności i sensowności uczenia się, w ten sposób rozwijana jest kompetencja osobista i uczenia się.

Zasady te, jak pokazano, pozwalają na włączenie kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych w proces nauczania/uczenia się uczniów. Z punktu widzenia osiągnięcia celów kształcenia na III etapie edukacyjnym celowe wydaje się uwzględnienie kompetencji kluczowych w ocenianiu kształtującym. Ocenianie sumujące może wspierać rozwijanie kompetencji kluczowych, lecz poprzez fakt prezentacji aktualnego poziomu wiedzy i umiejętności uczniów może pełnić raczej funkcję diagnostyczną w ich kształtowaniu i rozwijaniu.

5.4. Ocenianie bieżące, śródroczne i końcowe

Różnorodne sposoby oceny przyrostu wiedzy i umiejętności uczniów na lekcji języka obcego zależne są od formy oceniania (ocenianie bieżące, śródroczne, końcowe) oraz celu oceny. Kontrola opanowania przez uczniów treści nauczania może mieć charakter bieżący i przyjmować różnorodne formy (np. kartkówka, odpowiedź ustna, sprawdzian itd.). Pierwsza forma ma najczęściej na celu sprawdzenie wiedzy leksykalnej uczniów i struktur gramatycznych i dotyczy zakresu bieżącego (np. ostatnia lekcja, jedno zagadnienie gramatyczne itd.). Może ona dotyczyć także sformułowania krótkiej wypowiedzi pisemnej lub pracy domowej. Kryteria oceniania tej formy sprawdzania wiedzy i umiejętności powinny być znane uczniom; przy stosowaniu tej formy należy zadbać o indywidualizację zgodnie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. wydłużyć odpowiednio czas pisania dla uczniów z dysleksją rozwojową czy dostosować kryteria oceny w przypadku uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Warto zauważyć, że ta forma oceny nie może być sposobem na dyscyplinowanie uczniów. Kartkówka może być doskonałym narzędziem samooceny uczniowskiej – można zaproponować uczniom ocenę koleżeńską. Wartość diagnostyczna tej formy jest mała, ale łatwo

zadbać o obiektywność oceny. Trudniej zadbać o obiektywność w przypadku odpowiedzi ustnej, której celem najczęściej będzie sprawdzenie szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej, sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu oraz znajomości pewnych funkcji językowych. Stosowanie odpowiedzi ustnej jako formy sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów powinno być poprzedzone jasną informacją o kryteriach jej oceny. Może to być przykładowo wpływ popełnionych przez ucznia błędów na komunikację (szczególnie istotne w początkowych etapach kształcenia językowego) bądź jakość popełnionych błędów (kryterium rekomendowane dla grup bardziej zaawansowanych językowo). Innymi kryteriami oceny wypowiedzi ustnej są:

- stopień znajomości struktur gramatycznych i językowych, umożliwiający wykonanie zadania (np. w odniesieniu do podstawy programowej, wymagań na poszczególną ocenę);
- konstrukcja wypowiedzi i ujęcie tematu (jednostronne, wielostronne);
- swoboda wypowiedzi;
- prawidłowa wymowa i intonacja.

Niezależnie od celu stosowania tej formy należy zawsze opatrzyć odpowiedź ustną komentarzem nauczyciela, odnoszącym się do wcześniej przedstawionych kryteriów. Stosowanie tej metody może wymagać modyfikacji w przypadku uczniów nieśmiałych, wycofanych lub mających problemy z właściwą wymową. Można zaproponować także modyfikację tej metody, polegającą na przedstawieniu stopnia opanowania materiału przez parę uczniów (np. poprzez odgrywanie określonych ról, prowadzenie dialogu itd.) – szczególnie na początkowym etapie nauki języka niemieckiego. Jeśli natomiast celem jest przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego, należy stworzyć uczniom warunki do częstszej prezentacji ich sprawności mówienia. Szczególnie rekomendowaną formą sprawdzenia wiedzy i umiejętności uczniów jest wypowiedź pisemna. Służy ona ocenie opanowania umiejętności rozumienia tekstu pisanego i stosuje się ją jako formę oceniania bieżącego.

Kontrola okresowa (śródroczna) przyjmować może następujące formy:

- testy sprawdzające kilka aspektów kompetencji komunikacyjnej bądź kilka sprawności językowych jednocześnie;
- testy gramatyczno-leksykalne;
- rozprawki, artykuły publicystyczne, e-maile, listy lub inna forma wypowiedzi pisemnej związanej z tematami określonymi przez nauczyciela;
- odpowiedzi ustne dotyczące tematów, funkcji językowych z określonego zakresu bądź całości treści nauczania (np. rozmowy z odgrywaniem ról, wypowiedź na podstawie materiału stymulującego, opis ilustracji, opis statystyki itp.).

Specyfika nauczania zdalnego wymaga od nauczyciela, aby przekazywał uczniom dokładne wskazówki techniczne, dotyczące sposobu wykonania zadania z wykorzystaniem narzędzi informatycznych. Istotne jest określenie dokładnego czasu wykonania danego zadania i określenie warunków ewentualnej poprawy, jeśli zadanie nie zostało wykonane w sposób prawidłowy lub zawiera usterki. W czasie pracy zdalnej nauczyciele ustalają oceny bieżące w szczególności za:

- pracę domową (prace pisemne, karty pracy, zdjęcie wykonanej pracy, nagranie itp.);
- udział i aktywność w lekcjach online;

- wykonywanie zadań obowiązkowych i dodatkowych (dla chętnych uczniów);
- inne prace, np.: prezentacje, projekty, filmy nagrane przez uczniów, wpisy na czacie grupowym/blogu na określony temat itp.;
- rozwiązywanie testów, quizów, rebusów językowych i gramatycznych itp.;
- odpowiedź ustną z wykorzystaniem platformy do komunikacji;
- wykonywanie zadań sprawdzających rozumienie tekstu czytanego lub słuchanego.

W czasie pracy zdalnej rekomenduje się także dokonywanie oceny okresowej: e-maile, listy lub inna forma wypowiedzi pisemnej związanej z tematami określonymi przez nauczyciela (szczególnie w przypadku uczniów przygotowujących się do egzaminu maturalnego), testy leksykalno-gramatyczne itp.

Specyfika nauczania języka obcego powoduje, że sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów za pomocą testu będzie przybierało różną formę w zależności od celu testowania. Pierwszym narzędziem pomiaru, z którym uczniowie powinni spotkać się na lekcji, jest test prognostyczny, przeprowadzany w momencie, kiedy uczniowie mają być zakwalifikowani do nauki języka niemieckiego na przykład na poziomie rozszerzonym czy do liceum z językiem niemieckim wykładowym. Za pomocą testów poziomujących sprawdza się zazwyczaj wrażliwość na dźwięki, pamięć, umiejętność logicznego rozumowania, czytanie ze zrozumieniem i ogólną inteligencję oraz ogólną wiedzę ucznia. Dużo częściej w praktyce szkolnej można spotkać różnego rodzaju testy diagnostyczne. Ten rodzaj stosowany jest wtedy, gdy celem procesu sprawdzania jest określenie mocnych i słabych punktów ucznia w odniesieniu do poszczególnych umiejętności, sprawności, zakresów słownictwa, struktur gramatycznych, wymowy czy też pisowni. Takie testy wykorzystuje się w celu podziału uczniów na grupy językowe w zależności od stopnia zaawansowania językowego. Najbardziej powszechnym w przypadku nauki języka obcego celem procesu sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów jest ocena opanowania materiału programowego przez uczniów. Kontrola dotyczy więc materiału, który był przedmiotem pracy w danym odcinku czasu i zawsze ma charakter oceny okresowej. W tym celu wykorzystuje się testy osiągnięć szkolnych – przygotowane przez nauczyciela narzędzia pomiaru dydaktycznego (sprawdziany, klasówki, kartkówki itd., wykorzystywane jako narzędzia oceniania bieżącego, śródrocznego lub końcowego) (Komorowska 2009: 182–183). Ich forma, poprawność metodologiczna mogą być ważnymi czynnikami, które świadczą o prawidłowym przebiegu procesu nauczania. Oddziaływanie testu na uczenie się będzie miało pozytywny charakter, jeśli w wyniku jego analizy pod kątem trafności w programie nauczania pojawiają się zmiany, które służą rozwojowi ucznia. (Kołakowska 2015: 81).

Przygotowując nauczycielskie testy badania osiągnięć uczniowskich należy pamiętać o kilku zasadach tworzenia narzędzi testowania. Jedną z istotniejszych zasad jest wybór odpowiedniej taksonomii, będącej hierarchią celów operacyjnych, które mierzy się za pomocą określonego narzędzia testowania. Autorzy poradnika rekomendują wykorzystanie w tym zakresie taksonomii celów ABC Bolesława Niemierki, będącej podstawą tworzenia materiałów egzaminacyjnych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Warto zwrócić uwagę na to, że jest to taksonomia ponadprzedmiotowa. Obejmuje ona dwa poziomy celów nauczania: wiadomości i umiejętności, a dodatkowo na każdym z tych poziomów pojawiają się po dwie kategorie. W przypadku pierwszego poziomu są to odpowiednio: kategoria A – zapamiętanie wiadomości (np. uczeń

wymienia nazwy środków lokomocji, uczeń nazywa osiągnięcia niemieckich noblistów) oraz kategoria B – zrozumienie wiadomości (np. uczeń streszcza fragment wysłuchanego tekstu, uczeń tłumaczy zdanie z języka niemieckiego na język polski); w drugim przypadku: kategoria C – stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (np. uczeń stosuje zwroty grzecznościowe adekwatnie do sytuacji, uczeń charakteryzuje zachowania proekologiczne swoje i swoich kolegów) oraz kategoria D – stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych (np. uczeń przewiduje intencje nadawcy tekstu, uczeń planuje przebieg dnia języka niemieckiego w szkole). Kolejne zasady dotyczą trafności i rzetelności narzędzi pomiarowych. W zakresie trafności testu należy podkreślić, że niedopuszczalne jest, aby test sprawdzał nie to, co nauczyciel chce ocenić, ponieważ wówczas nie będzie on spełniał podstawowego kryterium poprawności i kontroli oceny. Nietrafność testu językowego będzie miała miejsce przykładowo w następujących sytuacjach:

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

Kolejna zasada tworzenia narzędzi pomiaru dydaktycznego związana jest z rzetelnością testu, co prowadzi do osiągnięcia podobnych lub zbliżonych wyników. Aby zapewnić rzetelność testu, nauczyciel powinien:

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

Nauczycielskie testy badania osiągnięć uczniów poddawane są różnym analizom, w zależności od wielkości grupy uczniów, która podlega testowaniu. W przypadku małych grup uczniów analiza ma najczęściej charakter jakościowy, w przypadku większej grupy uczniów (powyżej 30 osób) można stosować analizy ilościowe, wykorzystujące proste mierniki statystyczne (średnia arytmetyczna, mediana, modalna, odchylenie standardowe itp.). Rekomendowanym miernikiem służącym analizie wyników testowania jest tzw. łatwość (trudność) zadania testowego (miernik stosowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, podawany w procentach – przypis autora), która jest stosunkiem liczby punktów uzyskanych za rozwiązanie tego zadania przez wszystkich uczniów do maksymalnej liczby punktów możliwych do uzyskania przez tych uczniów. Należy zauważyć, że dobrze różnicujący umiejętności uczniów test nauczycielski nie powinien zawierać zadań bardzo trudnych i bardzo łatwych (nie różnicują dostatecznie uczniów); ponadto do pełnej analizy potrzebne jest także wykorzystanie innego miernika – mocy różnicującej zadanie. Analiza wyników zadania testowego powinna odnosić się zawsze do efektu kształcenia, który powinien spełniać kilka warunków. Po pierwsze musi być on szczegółowy (konkretny), to znaczy dotyczyć konkretnych oczekiwań co do tego, jaką

wiedzę, umiejętności albo kompetencje społeczne uczeń powinien osiągnąć na danym etapie kształcenia lub po zakończeniu etapu kształcenia. Istotne jest, aby efekt kształcenia był mierzalny, to znaczy do każdego zdefiniowanego efektu kształcenia muszą zostać przypisane jasne kryteria jego oceny – jednym prosto sformułowanym zadaniem (np. uczeń wita się) powinno dać się sprawdzić, czy i w jakim stopniu został osiągnięty jeden efekt. Trzecim warunkiem jest jego realistyczność – oznacza to, że efekt kształcenia jest możliwy do osiągnięcia poprzez realizację nauczania języka niemieckiego; zdefiniowane efekty kształcenia nie mogą się odnosić do działań, których nauczanie języka niemieckiego na danym poziomie, na danym etapie kształcenia nie obejmuje. Łatwość zadania może być wsparciem do tworzenia analiz jakościowych zadania. Komentarz jakościowy z wsparciem miernika ilościowego może wyglądać następująco: „Zadaniem uczniów było wskazanie najciekawszych budowli charakterystycznych dla Berlina. Poprawne rozwiązanie zadania wymagało wnikliwej analizy podanych informacji – łatwość zadania wyniosła 0,54, co oznacza, że 54% uczniów dobrze poradziło sobie z zadaniem”. Analizy testów nauczycielskich służą także formułowaniu wniosków i rekomendacji. Wnioski powinny odnosić się bezpośrednio do umiejętności określonych w teście, to znaczy opisywać silne bądź słabe strony opanowania jakiegoś zadania/czynności, np.: „Zadanie sprawdzało znajomość środków językowych; sprawiło uczniom wiele trudności (średni wynik – 48%). Polegało ono na uzupełnieniu luki jednym wyrazem z ramki, przekształconym w taki sposób, aby powstał spójny i logiczny tekst. Wniosek: wyzwaniem dla uczniów nie był dobór słowa, jakim należało uzupełnić lukę, lecz jego poprawna forma gramatyczna”. W przypadku wniosków i rekomendacji powinien istnieć związek przyczynowo-skutkowy. Ważne jest, aby nie były one ogólnymi tezami, np.: „Powinno się bardziej kształcić umiejętność słuchania”. Ponadto rekomendacje warto przedyskutować z uczniami. Taki zabieg będzie miał na celu ich doprecyzowanie, usunięcie rekomendacji nierealnych bądź niemożliwych do wdrożenia. Rekomendacje mogą mieć charakter możliwych do zastosowania w krótkim czasie, mogą mieć także charakter długofalowy. W ostatnim przykładzie rekomendacja mogłaby brzmieć następująco: „Należy zwrócić uwagę na poprawne przekształcenie określonej formy gramatycznej”.

5.5. Samoocena i ocena koleżeńska

Samoocenę określa się najczęściej jako autoewaluację. Samoocena dotyczy systematycznego procesu zbierania informacji na temat własnej językowej kompetencji komunikacyjnej, kompetencji uczenia się, których uzyskanie pozwala na sformułowanie wniosków o ich wartości i poczynionych postępach. Są one gromadzone na podstawie określonych celów, kryteriów i wartości, a dzięki nim możliwe staje się planowanie dalszych działań. Celem samooceny jest więc poprawa i udoskonalenie procesu uczenia się (Posiadała 2020: 72). Należy zauważyć, że samoocena dokonuje się w umyśle człowieka, jest więc procesem nieświadomym. Uświadomienie tego procesu jest możliwe poprzez zastosowanie odpowiednich technik. W przypadku uczących się języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym rekomendowanymi technikami mogą być: ocena koleżeńska, dziennik uczenia się, listy umiejętności, arkusz obserwacyjny, prowadzenie portfolio.

Najistotniejsze z punktu widzenia rozwijania autonomii ucznia będzie wdrażanie do oceny koleżeńskiej. W tym przypadku przestrzegać należy następujących zasad:

- uczniowie nie mogą stawiać sobie nawzajem stopni, a jedynie wskazywać błędy i pomagać w ich poprawianiu – w ten sposób uczniowie zdobywają zaufanie do siebie;
- uczniowie mogą opatrzyć niektóre prace komentarzem, pod warunkiem, że pojawi się on na przylepnej karteczce (post-it), którą można usunąć;
- uczniowie powinno pamiętać, że komentarz powinien być krótki i być przydatną informacją na przyszłość, np. ma wskazać jedną lub dwie pozytywne strony pracy oraz jedną sprawę, nad której poprawą należy popracować;
- koleżeńskie oceny należy często porównywać z samooceną ucznia oraz z oceną nauczycielską;
- działania takie powinno stać się podstawą autonomicznych działań ucznia, takich jak zobowiązanie lepszemu opanowaniu danego fragmentu materiału, powinno więc prowadzić do kontraktu indywidualnego lub kontraktu grupowego (Komorowska 2009: 174–175).

Próby wdrażania uczniów do oceny koleżeńskej jako formy oceniania powinny być stosowane początkowo w stosunku do niewielkich i krótkich zadań. W przypadku pojawienia się zarzutu braku obiektywizmu tej oceny rekomenduje się stworzenie katalogu zasad dotyczącego oceny koleżeńskej np. w formie plakatu (przykładowa zasada: oceniając siebie i innych, pomagamy sobie w nauce). Stosowanie na lekcji oceny koleżeńskej powinno być poprzedzone nauką informacji zwrotnej, którą uczniowie otrzymują na lekcji. Warto uczniów zapytać, jakie korzyści przynosi im informacja zwrotna ze strony nauczyciela, a co nie jest przydatne w komentarzu, który otrzymują od nauczyciela. Warto też, aby nauczyciel przygotował uczniom pewien schemat informacji zwrotnej. Kolejnym etapem wdrażania będzie wspólne z uczniami ocenienie anonimowej pracy ucznia. W ten sposób można sformułować standardy przekazywania informacji zwrotnej. Po ich sprawdzeniu rekomenduje się omówienie prac uznanych jako dobre i słabsze. Następnie do oceny można wybrać krótsze prace i poprosić uczniów o sformułowanie informacji zwrotnej. Istotne jest, aby nie przeliczać informacji zwrotnej na oceny i zawsze analizować je pod kątem przydatności w uczeniu się (Sterna i Modzelewska-Buławicka: 7–12).

Wyniki samooceny i autoewaluacji uczniowskiej powinny być dla nauczyciela impulsem do rozwijania swoich umiejętności dydaktycznych. W ten sposób możliwe jest realizowanie koncepcji uczenia się przez całe życie dla nauczycieli, którzy wprowadzają pozytywne zmiany w swoim sposobie nauczania. Taką możliwość daje używanie w praktyce szkolnej przez nauczycieli narzędzia PEP-s (od niem. *Praxiserkundungsprojekte*), które umożliwia wypróbowanie w konkretnym kontekście tego, czego nauczyciele nauczyli się w trakcie doskonalenia zawodowego. Poszukiwanie oraz wdrażanie nowych rozwiązań dydaktycznych odbywa się w sekwencji 10 kroków (więcej o poszczególnych krokach: Goethe-Institut 2018). Realizacja PEP-s pozwala na budowanie nowych kompetencji nauczycielskich poprzez analizę, eksperymentowanie i refleksję nad tym, co dzieje się w klasie, lub w odniesieniu do procesów uczenia się uczniów. Użyteczność przedstawionego narzędzia będzie szczególnie korzystna w warunkach nauczania zdalnego. Podczas wprowadzania na przykład pracy nad treścią materiału w formie video na smartfonach uczniowskich nauczyciel może otrzymać od uczniów informację zwrotną o tym, na ile taka metoda stanowiła dla nich wyzwanie i jednocześnie pobudzała ich kreatywność. Ponadto dzięki PEP-s nauczyciel może

dowiedzieć się od uczniów, czy i w jakim stopniu zwiększyła się ich motywacja do wspólnej pracy nad określonym zadaniem. Warto także zapytać uczniów, w jaki sposób przedstawiliby to, czego nauczyli się podczas pracy nad treścią materiału w formie video na smartfonach.

5.6. Ocena osiągnięć i postępów uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

Trafne diagnozowanie postępów ucznia z uwzględnieniem różnych potrzeb i możliwości edukacyjnych stanowi podstawę działań nauczycielskich, których celem jest przede wszystkim tworzenie warunków sprzyjających rozpoznaniu potencjału rozwojowego, osiągnięciu wykształcenia, które odpowiada temu potencjałowi, oraz przygotowaniu do życia w społeczeństwie w okresie dorosłości. Wyzwaniem nauczyciela staje się poszukiwanie rozwiązań metodycznych, które pozwolą wielostronnie i wielospecjalistycznie ujmować istniejący potencjał rozwojowy każdego ucznia oraz określać warunki jego aktywizacji, w celu szeroko pojętego wspierania edukacji oraz integralnego rozwoju ucznia (Krakowiak 2017: 5–6). Rekomendowanym w przypadku uczniów na III etapie edukacyjnym sposobem diagnozy jest obserwacja – ta uwaga dotyczy także uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Przykładowo, jeśli nauczyciel będzie pracował z uczniem, który przejawia problemy z kontrolą emocji i słabiej niż pozostali radzi sobie w sytuacjach trudnych, można przygotować arkusz obserwacji, który umożliwi nauczycielowi ocenę tych aspektów funkcjonowania ucznia na lekcji. Obserwacja w tym przypadku może się skupić na następujących elementach (Rafał-Łuniewska b.r.: 10–11):

- umiejętność kontrolowania zachowania w sytuacjach trudnych;
- funkcjonowanie w warunkach stresu;
- podejmowanie trudnych zadań i konsekwentna ich realizacja;
- stopień wycofania, zniechęcenia;
- ocena stopnia możliwości działania pomimo niepowodzenia.

Postęp w tym przypadku będzie można osiągnąć, dokonując obserwacji w określonych przedziale czasu i porównując ze sobą otrzymane wyniki.

Kolejnym aspektem diagnozy postępów uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi może być aktywność na lekcji. Może się okazać, że uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi różnią się znacznie od pozostałych uczniów – przejawiają nadmierną aktywność bądź unikają wszelkiej aktywności na zajęciach. Ten fakt można wykorzystać, w szczególności przy okazji prac wykonywanych w parach, grupach itd. W przypadku uczniów, którzy unikać będą wszelkiej aktywności na zajęciach, rekomendować można określone zachęty ze strony nauczyciela, które będą motywowały takiego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności (system dodatkowych plusów za podjęcie nowej aktywności, wykonanie zadania w innej formie niż pozostali uczniowie itd.). Różne możliwości psychofizyczne uczniów (np. uczniowie z dysleksją rozwojową, uczniowie słabostyszący, z niepełnosprawnością ruchową) powodują konieczność dostosowania ocen prac pisemnych, w tym pracy domowej. Diagnozowanie postępów w tych formach diagnozy nauczycielskiej powinno przede wszystkim zmierzać ku zachowaniu motywującej funkcji oceny szkolnej. Jako informacja zwrotna o postępach ucznia powinna uwzględniać ona wkład merytoryczny ucznia, ale

istotniejsze będzie podkreślanie tych aspektów oceny, które wiążą się z dodatkowym wysiłkiem ucznia włożonym w jej zdobycie. Z tego względu istotne jest formułowanie spersonalizowanej oceny osiągnięć i postępów ucznia w zakresie różnych elementów strategii oceniania kształtującego (Stojak 2019: 27–41):

- w zakresie strategii określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu warto upewniać się, czy uczniowie rozumieją cele, przedstawiać je najlepiej w formie pisemnej (np. pytanie uczniów o opinię, zadawanie pytań kontrolnych, prośba o dokończenie zdań, których początek wiąże się z celami lekcji, dyskusja na temat realizacji celów itd.);
- w zakresie strategii organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą rekomenduje się zadawanie pytania, na które uczniowie samodzielnie znajdą odpowiedzi, oraz zadania uaktywniające wiedzę, którą uczniowie już posiadają (np. pytania o porównywanie, znajdowanie różnic i podobieństw, tworzenie map myślowych, wiązanie różnych koncepcji);
- w zakresie strategii udzielanie uczniom informacji zwrotnych, które umożliwiają ich widoczny postęp nauczyciel powinien zapowiadać formę oceniania i konsekwentnie przestrzegać tego, co zostało zapowiedziane; daje to pojedynczemu uczniowi poczucie bezpieczeństwa i współpracy z nauczycielem w ich procesie uczenia się; w informacji zwrotnej należy uczniowi podawać informacje o jego sukcesach i błędach, ale również o tym, w jaki sposób powinien poprawić pracę i jak ma planować swój dalszy rozwój,
- w zakresie strategii wspomaganie uczniów, by stali się autorami, podmiotami, „właścicielami” procesu własnego uczenia się nauczyciel powinien dawać uczniom wybór, np. przy wykonywaniu pracy domowej, stwarzać możliwość samodzielnego dochodzenia do rozwiązania, nie zapoznawać uczniów z gotową odpowiedzią, stosować pytania kluczowe do lekcji.

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

- Treść zaproszenia jest zgodna z tematem. (+)
- Zawierasz 3 informacje niezbędne dla zaproszenia. (++)
- Formułujesz 2 argumenty zachęcające do wzięcia udziału w wystawie. (-)
- Twoja praca jest poprawna pod względem językowym. (++)
- Twoja praca jest poprawna pod względem ortograficznym. (-)

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

- wskazówki do poprawy: Przepisz zaproszenie, poprawiając zaznaczone błędy ortograficzne. Ostatnie zdanie podziel na kilka krótszych (jeden argument – jedno zdanie);
- wskazówki do dalszego rozwoju: Podawaj takie argumenty, które pokazują wyraźną korzyść dla zaproszonych.

Spersonalizowana ocena osiągnięć ucznia wychodzi naprzeciw zasadzie indywidualizacji pracy z uczniem. W przypadku uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi różnicowanie i porządkowanie uczniów na określonej skali nie jest korzystne. Przydatne w tym przypadku będzie maksymalne wykorzystanie form oceny w postaci opisowej, która w każdym przypadku powinna być opatrzona odpowiednim komentarzem uwzględniającym możliwości psychofizyczne uczniów, ich cechy osobowości, stosunki w klasie, współpracę z nauczycielem itd.

Rekomendowanym sposobem badania kompetencji kluczowych ucznia z uwzględnieniem różnych potrzeb i możliwości edukacyjnych może być zastosowanie w praktyce tak zwanej drabiny kompetencji, czyli mechanizmu, który pozwala na opis zdobywania kompetencji. Uczenie się kompetencji rozpoczyna się od etapu nieświadomej niekompetencji, czyli uczeń nie zdaje sobie sprawy z tego, że czegoś nie umie. W przypadku nauki w grupie i wtedy, gdy uczeń zauważy, że obok niego znajdują się inni uczniowie, którzy mają określone umiejętności, a on jeszcze ich nie posiada, pojawia się świadoma niekompetencja. Jeśli ta konkretna umiejętność bądź wiedza jest dla ucznia subiektywnie ważna lub potrzebna, powstaje w uczniu potrzeba rozwoju. Na tym etapie ogromną rolę będzie spełniał nauczyciel, który w oparciu o swoją wiedzę i znajomość podstawy programowej przedmiotu kieruje uwagę ucznia na te sprawności, które są ważne z punktu widzenia edukacji, pracy czy życia społecznego. W czasie ćwiczeń, przez powtarzanie określonych, ukierunkowanych czynności, przy udziale świadomości i własnych obserwacji uczeń zaczyna zdawać sobie sprawę, że pewne zadania wykonuje coraz lepiej – tworzy się świadoma kompetencja. Po pewnym czasie dane treści zostają uwewnętrznione, a zdolności utrwalone i uczeń potrafi je wykonywać bez udziału uwagi, niejako „automatycznie” – czyli przechodzi na etap nieświadomej kompetencji (Stanowski 2017: 18–19).

ROZDZIAŁ VI

Zadania nauczyciela w kontekście edukacji włączającej

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

Diagnozowanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów na zajęciach języka niemieckiego jest konieczne w kontekście osiągnięcia celów językowych, realizacji podstawy programowej, czy wreszcie osiągnięcia sukcesu w przyszłym życiu, zarówno zawodowym, jak i społecznym. Wszystkie sposoby indywidualizacji, które dotyczą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, muszą być oparte na dokładnym rozpoznaniu i wykorzystaniu potencjału, które prowadzi do pokonywania deficytów. Kluczowe jest dobieranie treści kształcenia i technik pracy tak, aby z jednej strony nie przekraczały możliwości ucznia, z drugiej – nie były poniżej nich, ponieważ i jedno, i drugie wpływa demotywująco. W celu rozpoznania mocnych i słabych stron ucznia konieczne jest zgromadzenie o nim rzetelnej wiedzy. Brak wiedzy o uczniu, nierozpoznanie jego środowiska, uwarunkowań może przykładowo prowadzić do negatywnych relacji na linii uczeń – nauczyciel, agresji uczniów, niepowodzeń w nauce, zaniżenia samooceny, braku zaufania i szacunku do nauczyciela (Solecka 2018: 6–7). Dlatego ważne jest zaczerpnięcie wiedzy z możliwie różnych źródeł, informacje te będą stanowić dobre podłoże do diagnozy, a w konsekwencji – podjęcia odpowiednich działań w kontekście lekcji języka niemieckiego. Wśród najczęściej wymienianych sposobów, dzięki którym nauczyciel może lepiej poznać ucznia, są (MEN 2010: 9):

- analiza dokumentów – opinia lub orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej – konieczna jest właściwa interpretacja zaleceń;
- wywiad – rozmowa z rodzicami/prawnymi opiekunami ucznia – są oni bardzo cennym źródłem informacji, posiadają najlepszą wiedzę na temat rozwoju dziecka, na temat procesu ewentualnego leczenia czy rehabilitacji, znają jego możliwości, upodobania, zainteresowania, reakcje itp.;
- zaczerpnięcie opinii specjalistów – psycholog, pedagog, pedagog specjalny, logopeda, rehabilitant, lekarz;
- uczestnictwo w szkoleniach – często są cennym źródłem informacji na temat uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- obserwacja własna.

Wskazany jest stały kontakt nauczyciela z rodzicami i specjalistami celem realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciel realizujący proces kształcenia powinien rozpoznać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia, indywidualne możliwości psychofizyczne ucznia i czynniki środowiskowe (Solecka 2018: 11–12).

Wymienione powyżej sposoby poznania ucznia ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi w ramach realizowania modelu edukacji włączającej – wywiad, rozmowa z wychowawcą, pedagogiem, psychologiem, umiejętnie zapoznanie się z opinią lub orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznej, czy wnikliwa obserwacja własna podczas lekcji – składają się na szeroko rozumianą obserwację pedagogiczną, która została wspomniana kilkakrotnie w programie nauczania i prowadzi do diagnozowania, rozwiązywania problemów, wyciągania wniosków. Diagnoza sprowadza się więc do

przetwarzania zgromadzonych danych. Program zaleca zdiagnozowanie preferowanych stylów uczenia się, celem dostosowania technik nauczania, dominującej motywacji i wreszcie poziomu zaawansowania językowego lub predyspozycji językowych w przypadku uczniów rozpoczynających naukę języka niemieckiego w liceum lub technikum. Narzędziami badawczymi, które mogą posłużyć nauczycielowi podczas obserwacji pedagogicznej, są: kwestionariusz wywiadu, ankieta oraz testy socjometryczne, które pozwolą nam rozpoznać, w jaki sposób uczniowie funkcjonują w grupie.

W kontekście nauczania języka obcego konieczne jest sprawdzenie stopnia znajomości języka lub też predyspozycji językowych ucznia. Zaleca się przeprowadzenie testu diagnostycznego. W przypadku gdy nauka języka w liceum lub technikum jest kontynuowana po szkole podstawowej, w której odbywała się w wymiarze co najmniej dwóch godzin tygodniowo, w takim teście powinny znaleźć się zarówno zagadnienia leksykalne ujęte w podstawie programowej dla drugiego etapu edukacyjnego, jak i zagadnienia gramatyczne. Dobrą praktyką i dużym źródłem informacji na temat opanowania leksyki i gramatyki będzie także rozmowa podczas pierwszych zajęć z języka, da nam ona informacje na temat opanowania sprawności mówienia, słuchania, jak i reagowania językowego.

Kwestia funkcjonowania uczniów w grupie rówieśniczej również ma duże znaczenie, chociażby w kontekście realizowania zadań grupowych, dialogów w parach czy projektów. W rozpoznaniu atmosfery w klasie pomocne będą narzędzia socjometryczne, zwłaszcza gdy będziemy chcieli dobrać uczniów do pracy w grupach. Powiedzą nam co nieco o osobowości uczniów. Autorzy poradnika zalecają wykorzystanie w tym celu metody J.L. Moreno. Polega ona na zadaniu określonego rodzaju pytań związanych ze stosunkami społecznymi (Zwierzyńska 2008: 38). Metoda Moreno wyłoni tzw. gwiazdy socjometryczne, czyli osoby najbardziej lubiane, najczęściej wybierane, popularne, odrzuconych – nielubianych, izolowanych – obojętnych, pary, paczki, grupy. Odpowiednia obserwacja uczniów pozwoli wyłonić liderów grup i osoby, które preferują pozostawanie w cieniu. W przypadku uczniów technikum musimy pamiętać, że ich głównym źródłem motywacji są ich zainteresowania: profil klasy, jaki wybierają, powinien zostać uwzględniony w procesie planowania dydaktycznego. Oprócz dobierania słownictwa, zwrotów, wyrażeń zgodnie z profilem klasy, można także wykorzystać ich zainteresowania przy wybieraniu technik i form pracy. Np. uczniowie technikum fotograficznego mogą sporządzić plakaty z nazwami emocji w języku niemieckim z wykorzystaniem wykonanych własnoręcznie fotografii twarzy kolegów i koleżanek. Uczniowie technikum o profilu budowlanym mogą przygotować projekty domów lub ogrodów z opisami w języku niemieckim, makiety itp.

6.2. Specjalistyczne dostosowania

Poniżej zaprezentowane zostały przykładowe dostosowania, opracowane z wykorzystaniem materiałów dostępnych na stronach internetowych Ośrodka Rozwoju Edukacji w zakładce uczniowie ze SPE oraz na podstawie własnych doświadczeń i wymiany ich z innymi nauczycielami.

Uczniowie z dysfunkcją wzroku. Rodzaj dostosowań będzie zależny od stopnia niepełnosprawności ucznia, jednak w zakresie dostosowywania przestrzeni szkolnej

należy pamiętać o odpowiednim oświetleniu pomieszczenia, czasem konieczna będzie dodatkowa lampa, żaluzje, rolety itp., dostęp do odpowiedniego sprzętu elektronicznego (np. rzutnik i tablica interaktywna, która pozwala na wyświetlanie cyfrowej wersji podręcznika lub ćwiczeń w odpowiednim powiększeniu). Materiały na stoliku ucznia powinny kontrastować z kolorem blatu, tak aby uczeń mógł szybko odnaleźć to, czego potrzebuje. Ciągi komunikacyjne w szkole i w klasie (zwłaszcza podczas wykonywania ćwiczeń wymagających ruchu) powinny być oznakowane. W zakresie dostosowania form, metod i technik pracy należy pamiętać o odpowiednim formatowaniu tekstu na testach, kartach pracy itp. do możliwości percepcyjnych ucznia (wielkość i rodzaj czcionki, interlinia itp. Dobrą praktyką jest stosowanie na lekcjach metod angażujących pozostałe zmysły – metody polisensoryczne, werbalne opisywanie przedmiotów, pogadanki itp.

Uczniowie z dysfunkcją słuchu. Dostosowując przestrzeń szkolną, należy pamiętać o zabezpieczeniu dla tych uczniów miejsca w klasie zapewniającego przynajmniej dobrą widoczność nauczyciela, a najlepiej jest ustawić ławki tak, aby uczeń mógł widzieć wszystkich mówiących. Jest to praktyczne w przypadku dyskusji w języku obcym, pracy w parach nad dialogiem, pracy w grupach. Uczniowie z dysfunkcją słuchu czytają z ruchu warg, zalecane jest ustawienie ławek w jeden ze sposobów opisanych w programie nauczania (podkowa, jodełka), przy czym dobrze jest, gdy uczeń siedzi możliwie blisko nauczyciela. Ważne jest zapewnienie ciszy na lekcji, ponieważ uczniowie z większą wadą mogą używać specjalistycznego urządzenia wyłapującego dźwięki z otoczenia – często drobne szmery, hałas zakłócają odbiór mowy nauczyciela. Dobrze, jeśli źródło światła znajduje się za uczniem, zapewnia to dodatkowe doświetlenie twarzy nauczyciela. W zakresie metod, form i technik pracy nauczyciel powinien pamiętać o konieczności stosowania jak największej ilości pomocy wizualnych – plakatów, kart obrazkowych, schematów, map myśli, kolorowych notatek itp. Nauczyciel nie powinien jednocześnie mówić i pisać na tablicy, powinien stosować przerwy, aby uczeń zdążył zanotować jego słowa.

Uczniowie z ADHD (od ang. *attention deficit hyperactivity disorder*) i zaburzeniami ze spektrum autyzmu (w tym z zespołem Aspergera). Uczniów z tej grupy charakteryzuje nadmierna aktywność psychoruchowa i deficyty uwagi, trudno im dostosować się do warunków szkoły i siedzącej pracy. Dlatego należy umożliwić im względnie swobodne przemieszczanie się po klasie lub częste zmienianie aktywności na lekcji, wzbogacać ćwiczenia dydaktyczne o ruch. W zakresie organizacji dobrą praktyką jest alternatywne wobec tradycyjnego ustawienie ławek i zorganizowanie przestrzeni do tzw. swobodnej nauki – z tyłu klasy, zaopatrzenie w poduszki, pufy, karimaty itp. Na lekcji ważne jest jasne określenie reguł i konsekwentne ich przestrzeganie – trzymanie się zasady „3xr”: regularność, rutyna, repetycja. Warto poznać zainteresowania ucznia, ułatwia to komunikację z nim i motywuje do włączenia się do lekcji. Można zachęcać go do dzielenia się pasjami z rówieśnikami na lekcjach – podczas projektów, pogadarek itp. Z praktyki własnej – warto możliwie najczęściej podczas lekcji nawiązywać do zainteresowań tego ucznia, skupia to jego uwagę na nas.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Dla tej grupy ważne jest, aby nauczyciel bardzo dokładnie zapoznał się z treścią opinii lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu poznania ich słabych i mocnych stron.

Należy stosować wskazówki do pracy z uczniem zapisane w punkcie „Dla nauczyciela”. Ważne jest dostosowanie materiału nauczania języka niemieckiego, okrojenie materiału gramatycznego do niezbędnego minimum – można to zrobić wspólnie z uczniem, np. ograniczając się do jednego rodzaju deklinacji i do kilku przykładów z dwóch pozostałych, wszystko zależy od możliwości ucznia. Warto wyrazić aprobatę dla tworzenia zdań pojedynczych, krótkich, nierozwiniętych. Ci uczniowie często preferują odpowiedź ustną. Nauczyciel nie powinien zmuszać tej grupy uczniów do głośnego czytania na forum klasy. Prace klasowe powinny mieć w miarę możliwości formę testową, a czas przeznaczony na ich pisanie wydłużony. Nauczyciel powinien omawiać błędy tylko z uczniem, nie w obecności całej klasy. Uczniowie z tej grupy często wymagają pomocy nauczyciela w argumentacji, warto jest zadbać o to, aby w ławkach siedzieli z uczniami biegłymi językowo lub w ich bezpośrednim sąsiedztwie.

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją. Dostosowując przestrzeń, należy pamiętać o takim ustawieniu ławek, które umożliwia swobodne przemieszczanie się po klasie. Niejednokrotnie konieczne jest umieszczenie maty antypoślizgowej w sali. Na lekcji jak najczęściej należy stosować metody aktywizujące uczniów, często odwoływać się do technologii informacyjno-komunikacyjnych, warto też poznać zainteresowania uczniów i poruszać je na lekcjach. Ważne jest docenianie starań, stosowanie oceniania kształtującego, wskazywanie mocnych stron i docenianie postępów w nauce języka.

Uczniowie z chorobą przewlekłą. W przypadku tej grupy uczniów ważny jest kontakt z rodzicami i lekarzami specjalistami, warto też skorzystać z oferty szkoleń specjalistycznych z zakresu pomocy uczniowi z konkretną chorobą. W przypadku np. cukrzycy należy zapewnić uczniowi swobodną przestrzeń na stanowisku pracy, zwłaszcza jeśli nie używa pompy insulinowej, należy zezwolić na spożywanie posiłków podczas zajęć.

Uczniowie niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem. Osoby te mają trudności w dostosowaniu się do obowiązujących norm społecznych. Uczniowie zagrożeni niedostosowaniem przejawiają często następujące zachowania: nadmierne wagary, kradzieże, przywłaszczanie mienia, bójki, niszczenie mienia, próby samobójcze, samookaleczanie się, stosowanie używek. Podczas procesu dydaktycznego nauczyciel ma obowiązek uwzględnić wpływ zaburzeń rozwojowych na ich naukę i zachowanie. Nauczyciel powinien być w stałym kontakcie z pedagogiem resocjalizacji lub pedagogiem szkolnym i psychologiem. Uczniowie ci wymagają od nauczyciela obiektywności i sprawiedliwości i zwracają na to uwagę bardziej niż inni, mobilizuje ich to do wysiłku intelektualnego, ważne, aby uczeń miał dobry kontakt z nauczycielem, dużą rolę odgrywa tutaj proces budowania zaufania ucznia do nauczyciela. Zalecane jest stosowanie gratyfikacji za każdorazowy wysiłek, czasem bywa konieczne zorganizowanie pomocy koleżeńskiej dla ucznia niedostosowanego społecznie.

Uczniowie w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej. Do tej grupy należą uczniowie, którzy zetknęli się np. z samobójstwem w rodzinie, przemocą, nadużyciami seksualnymi itp. Charakteryzuje ich lęk, apatia, cierpienie, dezorientacja, załamanie, często frustracja, utrata kontroli nad własnym życiem, poczucie winy, obniżenie poczucia własnej wartości, młodzież może też obwiniać innych za sytuację, mogą mieć kłopoty z koncentracją, zaburzenia snu czy apetytu (Kraska i Żyża 2009). Należy

okazywać wsparcie, zrozumienie, wzmacniać pozytywnie oraz podnosić samoocenę. Nauczyciel powinien wykazać się empatią i zdobyć zaufanie ucznia. Z własnego doświadczenia wiem, że nie warto poprawiać nastroju ucznia „na siłę”. Dostosowując wymagania z zakresu słownictwa należy okroić materiał do nauki, wydłużyć czas na nią. Na lekcji należy zwracać się bezpośrednio do ucznia, najlepszą techniką będzie metoda projektu i pracy w grupie, wzmocni to więzi ucznia z grupą rówieśniczą,

Uczniowie zdolni. Ta grupa uczniów wykazuje się ponadprzeciętnym zasobem słownictwa i często uzdolnieniami językowymi, dominuje u nich ekspresja werbalna, co warto wykorzystać na lekcjach. Często uczniowie ci są nadpobudliwi ruchowo, dlatego podobnie jak w przypadku uczniów z ADHD należy im udostępnić przestrzeń do swobodnej ekspresji, do nauki. Należy unikać metod podających i stosować różne metody pracy, można poprosić ucznia o asystowanie nam na lekcji. Wspieranie procesu samokształcenia odbywa się poprzez podawanie dodatkowych zadań do rozwiązania, dodatkowych aktywności, można też wzbogacić materiał leksykalny np. w przypadku działu człowiek wzbogacić zasób leksykalny ucznia o nazwy organów. Na ucznia zdolnego motywująco działa brak nudy i sprostanie ich wysokim ambicjom, dostarczanie takiej ilości bodźców i aktywności, aby uczeń był ciągle zajęty, np. można przygotować dodatkowe zadania o wyższym poziomie trudności, poprosić ucznia zdolnego o pomoc innym słabszym uczniom, zachęcać do podejmowania nowych wyzwań – udział w konkursach przedmiotowych, pobudzać do kreatywności – pisanie opowiadań, wierszy w języku niemieckim itd.

6.3. Partnerstwo z rodzicami, rola i zasady współpracy

Warto dążyć do tego, aby współdziałanie rodziców i nauczycieli opierało się na partnerskich zasadach. Aby jednak tak się stało, każda ze stron musi respektować prawa drugiej, a także znać swoje obowiązki w kontekście realizacji celów kształcenia (Szczepkowska 2019: 3). Podmiotowość rodzica jest podstawą relacji, pozwala na budowanie zaufania i sprzyja współdziałaniu, jest satysfakcjonująca i pozwala realizować różnego rodzaju oddolne inicjatywy. Partnerska współpraca rodziców i nauczycieli sprzyja realizacji założeń edukacji włączającej. W przypadku rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi partnerstwo i zaufanie są nie tyle przydatne, ile konieczne – rodzic posiada najwięcej informacji o swoim dziecku, wie, jakie są jego słabości i mocne strony, wie, co lubi, a co może wywołać w nim frustrację, zna jego zachowania, emocje, potrzeby. Taka wiedza jest ogromną pomocą podczas tworzenia przykładowo Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET).

W organizowaniu partnerskiej współpracy z rodzicami ważne jest wspólne działanie i wzajemna pomoc, a także efektywna i sprawna wymiana informacji. Podstawą do zorganizowania współpracy opartej na tych filarach jest skuteczna komunikacja, określenie wzajemnych oczekiwań i ustalenie zasad przepływu informacji. Kanałem komunikacji może być dziennik elektroniczny, poczta mailowa, telefon lub inne, alternatywne źródła komunikacji – aplikacje, komunikatory internetowe, platformy takie Google Workspace, Microsoft Teams czy Zoom, które pozwalają na organizowanie wideokonferencji czy na czatowanie. Realizując programy nauczania w kontekście edukacji włączającej, nauczyciel oprócz zebranych od rodziców informacji dotyczących możliwości psychofizycznych nastolatka, do których będzie dostosowywał m.in.

treści programowe, powinien ustalić z rodzicem, jakie formy i techniki pracy, zwłaszcza w kontekście sprawdzania przyrostu wiedzy, będą odpowiednie dla danego ucznia, czy lepiej czuje się odpowiadając ustnie, czy pisząc, w kontekście realizacji zadań projektowych, grupowych i w parach itd. Przydatne będą także wskazówki dotyczące sposobu motywowania ucznia do nauki języka oraz określenie zasad języka komunikacji. Rodzic ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może dostarczyć nauczycielowi wiedzy na temat motywacji, którą kierował się uczeń podczas wyboru szkoły, co pozwoli na odpowiednie dobranie treści. Jeśli np. uczeń technikum w klasie informatycznej wybrał je ze względu na zainteresowanie graficzną obróbką zdjęć, warto jest zachęcić ucznia do używania tych umiejętności ucznia do tworzenia plakatów i pomocy naukowych na lekcje języka niemieckiego. Umiejętna współpraca nauczyciela i rodziców, oparta na partnerstwie, pełnym szacunku i zrozumieniu wspólnych celów, pozwoli poznać ucznia po traumatycznych przejściach. Rodzic podpowie, jak nauczyciel powinien zareagować w sytuacji załamania się ucznia na lekcji. Poznając rodziców ucznia niedostosowanego społecznie, dopełniony obrazu nastolatka, poznamy przyczyny jego niedostosowania, dzięki czemu łatwiej będzie nam zwalczać skutki. Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami wiedzą, jakie metody pracy będą najwygodniejsze i najefektywniejsze.

6.4. Zasady współpracy z personelem

Nie można myśleć o realizowaniu modelu edukacji włączającej i dostosowaniu wymagań do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bez współpracy z zespołem psychologów, pedagogów oraz wszelkiego rodzaju specjalistów, którzy mogą pomóc w realizacji procesu dydaktycznego, tak aby wszyscy mieli równe szanse osiągnięcia sukcesu. W kontekście edukacji włączającej do najważniejszych zadań psychologa i pedagoga należy diagnostyka. Diagnoza dotyczy głównie sytuacji wychowawczej w celu rozwiązywania problemów, ale także podejmowanie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych. Logopeda diagnozuje problemy z wymową, w nauczaniu języka niemieckiego może być pomocny w pracy nad wymową z uczniem niesłyszącym czy z uczniem mającym problemy z mówieniem, udzielając rad na temat skutecznego uczenia się pojedynczych fonemów. Terapeuta pedagogiczny zajmuje się prowadzeniem działań diagnostycznych uczniów z zaburzeniami, odchyleniami rozwojowymi, uczniów mających specyficzne trudności w uczeniu się, terapeuta rozpoznaje ich trudności i wdraża działania w celu ich przezwyciężania (Rafał-Łuniewska b.r.: 6). W pracy z uczniem niepełnosprawnym (niewidomym, niesłyszącym, niepełnosprawnym ruchowo, z niepełnosprawnościami sprzężonymi) oraz z uczniem autystycznym, upośledzonym umysłowo i z zaburzeniami zachowania ważna jest współpraca nauczyciela przedmiotu z nauczycielem wspomagającym, jeśli taki został przydzielony.

Realizując model edukacji włączającej przy pomocy programów nauczania języka niemieckiego nauczyciel powinien pozostawać w stałej współpracy z pedagogiem, psychologiem, terapeutą, logopedą, nauczycielem wspomagającym itp. Nauczyciel współpracując ze specjalistami z dziedziny pomocy psychologiczno-pedagogicznej powinien skonsultować formy udzielania tej pomocy na lekcjach języka niemieckiego, warto jest przedyskutować w zespole sposób organizacji przestrzeni do nauki, metody sprawdzania wiedzy, formy i techniki stosowane na lekcjach. Warto

zaczepnąć specjalistycznej wiedzy z zakresu funkcjonowania ucznia z określoną niepełnosprawnością. Wiedza zgromadzona od specjalistów dopełni tej pozyskanej od ucznia i jego rodziców. Obecność pedagoga i psychologa w szkole bywa pomocna, gdy uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanie w obliczu kryzysu na lekcji, często taki uczeń ma większe zaufanie do specjalistów, zmagając się z problemami na co dzień. Czasem potrzebna jest rozmowa z kimś, do kogo mamy zaufanie, nie powinniśmy odbierać tej możliwości naszym podopiecznym.

6.5. Monitorowanie postępów ucznia z uwzględnieniem różnych potrzeb edukacyjnych

Do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi konieczne jest opracowanie indywidualnego sposobu monitorowania postępów w nauce, uwzględniającego możliwości psychofizyczne uczniów. Oprócz możliwości psychofizycznych konieczne jest uwzględnienie preferowanych stylów uczenia się. Na etapie planowania metod sprawdzania wiedzy nauczyciel powinien zapoznać się z zaleceniami uwzględnionymi w opinii lub orzeczeniu z poradni. Nauczyciel, realizując model edukacji włączającej, powinien uwzględnić uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie opracowywania przedmiotowych zasad oceniania. Powinny w nim znaleźć się sposoby sprawdzania przyrostu wiedzy z kryteriami oceny, uwzględniające punktowy system oceniania zaproponowany w programie nauczania, tak aby uczeń wiedział, na co ma zwrócić uwagę, przygotowując się do danej formy sprawdzania jego postępów.

Ważne jest, aby wskazywać uczniowi konkretne umiejętności, które chcemy aby posiadał, kryteria sukcesu należy formułować językiem ucznia, podobnie jak cele. Zastanawiając się nad sposobami monitorowania wiedzy w modelu edukacji włączającej należy pamiętać o tym, że nie wszystkie metody będą dobre dla wszystkich uczniów. Stosując metody aktywne i cyfrowe, można także monitorować postępy uczniów. Test można przenieść na platformę Kahoot, sprawdzenie znajomości słownictwa na Quizlet, na którym uczniowie także przyswajają nową leksykę, wykorzystanie elektroniki będzie pomocne w pracy z uczniami z niepełnosprawnością ruchową, ale także będzie bardziej atrakcyjne dla wszystkich pozostałych. Uczniowie z ADHD mogą odpowiadać na stojąco lub podczas wykonywania innych czynności, sprawdzanie wiedzy z wykorzystaniem technik dramowych też będzie dobrym rozwiązaniem. Należy pamiętać, że osoby niesłyszące nie powinny być oceniane za rozumienie mowy obcej ze słuchu, powinno unikać się tego typu zadań na sprawdzianach lub kartkówkach. Uczniowie z głęboką dysleksją preferują testową formę sprawdzania wiedzy.

Uczniowie ze SPE często mają zaniżoną samoocenę, brak im wiary we własne możliwości. Aby ją odbudować, konieczne jest odejście od kultury błędu i stosowanie motywującej funkcji oceny. Takie możliwości daje ocenianie kształtujące. Przy ocenianiu prac pisemnych warto używać koloru zielonego, który nie jest przez uczniów kojarzony karcąco, ale motywująco, zachęcajmy uczniów do samodzielnej poprawy błędów, podkreślając to co zostało napisane dobrze i dodając krótką notatkę: „spójrz wykonałeś kawał dobrej roboty! Zastanów się dlaczego niektóre słowa nie zostały podkreślone”. Dla komfortu wrokozców warto posługiwać się kolorowymi markerami. Omawiamy błędy po wypowiedzi ustnej, nie przerywamy komentarzami w trakcie. Umiejętnie

stosujemy na lekcji informację zwrotną zaczynając od tego, co zostało zrobione dobrze, i jakie są ewentualne warunki poprawienia tego, co złe. Dobrą praktyką przy stosowaniu informacji zwrotnej jest metoda „4 × Z” – zapytaj, zakomunikuj, zmotywuj, zaplanujcie. Metoda ta zakłada włączenie ucznia w proces oceny, jako że uczniowie zwykle są świadomi popełnionych błędów warto zacząć od pytań w stylu: „Jak poradziłeś sobie z zadaniem? Co sprawiło Ci największą trudność? Który aspekt zadania był najłatwiejszy? Czego nauczyłeś się wykonując to zadanie?” (Czakon b.r.).

Punktowy system oceniania postępów uczniów opisany w programach nauczania wpisuje się w model edukacji włączającej, daje wszystkim uczniom szanse i jasne kryteria osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. System punktowy nie dyskryminuje tak jak stopień, nie szufladkuje uczniów, 10 punktów na 35 możliwych to nie to samo co „1”, uczeń wciąż ma szansę na osiągnięcie maksymalnej oceny na koniec okresu, nie zaprzepaścił wszystkiego, trzeba mu to tylko pokazać, stosując informację zwrotną. Zaleca się stosowanie mniejszej ilości punktów dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, gdyż bardzo często w przypadku oceniania tych uczniów rezygnuje się z pewnych kryteriów, np. przy ocenianiu wypowiedzi pisemnej nie będziemy brali pod uwagę poprawności ortograficznej tak jak w przypadku pozostałych uczniów. W zależności od rodzaju dostosowania można odpowiednio obniżyć progi procentowe na poszczególne stopnie semestralne i roczne. Uczeń musi wiedzieć, że oceny najwyższe są w zasięgu jego możliwości. Model oceniania kształtującego z zastosowaniem punktów, a nie stopni, informacji zwrotnej opartej na modelu „4xZ” zamiast wytykania błędów, świetnie wpisują się w edukację włączającą.

6.6. Przykłady dobrych praktyk pokazujące systemowe rozwijanie kompetencji społecznych

Szeroko rozumiane kompetencje społeczne mogą być kształtowane poprzez włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w życie szkoły i klasy. Ukazując im, że są ważni i potrzebni, możemy podnieść ich samoocenę. W przypadku języka niemieckiego mogą to być uczniowie z doświadczeniem migracyjnym. Dobrą praktyką jest włączanie tych uczniów w życie szkoły i klasy jako „ekspertów” językowych. Jako rodzimi użytkownicy języka pomogą oni w promowaniu nauki języka podczas Drzwi Otwartych, można także zaangażować ich w pisanie bloga w języku niemieckim czy prowadzenie zakładki niemieckojęzycznej na stronie internetowej szkoły. Ciekawym przedsięwzięciem jest zorganizowanie np. dnia kultury niemieckiej (kuchni, literatury itp.) dla społeczności lokalnej, w ramach edukacji wielokulturowej, w której uczniowie z doświadczeniem migracyjnym zaprezentują swoje talenty. Tworząc szkołę bez barier, pozwólmy uczniom z niepełnosprawnościami uczestniczyć w życiu szkoły, angażujemy ich w organizację Drzwi Otwartych dla uczniów szkół podstawowych. Powierzajmy im zadania na miarę ich możliwości, zachęcajmy do startowania w wyborach do samorządu uczniowskiego, pytajmy o ich potrzeby. W grupie bardziej zaawansowanej warto jest zorganizować debatę otwartą. Do debaty zaangażujemy osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powierzmy im określone zadania, np. przygotowanie argumentów za i przeciw, nie bójmy się zaangażować ich w prowadzenie debaty, z doświadczenia wiem, że osoby z niepełnosprawnościami potrafią być świetnymi konferansjerami.

Ważne jest kształtowanie u uczniów ze SPE postawy akceptacji siebie oraz akceptacji różnorodności u uczniów zdrowych. Autorzy poradnika polecają filmy, które można wykorzystać celem kształtowania tych postaw – np. *Nietykalni* (2011) czy *Jak zostać królem* (2010). Kształtowanie postawy akceptacji odbywa się na każdej lekcji, dzięki stosowaniu oceniania kształtującego i informacji zwrotnej opartej na dostrzeganiu mocnych stron i motywowaniu do dalszej pracy. Stwórzmy im warunki do wyrażania siebie, wykorzystajmy ich pasje i zainteresowania, pozwólmy im zaprezentować je przed klasą, organizując np. dzień talentów, czy po prostu przy okazji realizowania tematu o hobby i spędzaniu czasu wolnego. Zorganizujmy w klasie instytucję pomocy koleżeńskiej, w taki sposób, aby uczniowie byli odpowiedzialni za sukces zarówno swój, jak i kolegi, wyróbnymy w nich postawę empatii. Łącząc uczniów w pary, zwłaszcza w klasie bardzo zróżnicowanej lub integracyjnej, przydzielmy ucznia bez dysfunkcji do ucznia z dysfunkcjami, tak aby mogli sobie wzajemnie pomóc, jeśli uczeń z dysfunkcjami nie ma żadnych problemów z językiem niemieckim, a uczeń bez dysfunkcji tak, pozwolimy im niejako wymienić się pomocą, uczeń zdrowy pomoże niepełnosprawnemu przezwyciężyć bariery spowodowane czynnikami psychofizycznymi, a ten odwdzięczy mu się, pomagając w przygotowaniu do testu leksykalno-gramatycznego czy poprawiając błędy w jego wypowiedzi pisemnej. Praca zespołowa w klasie z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest niezwykle ważna w kontekście rozwijania kompetencji społecznych. Zaleca się możliwie częste odwoływanie się do pracy w grupie, czy do pracy metodą projektu. Nic tak nie integruje jak wspólne działanie, jak wspólne rozwiązywanie problemów. Ważne, aby osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi miały powierzone zadania odpowiednie do ich indywidualnych możliwości psychofizycznych, co oczywiście nie oznacza, że uczniowie tacy nie mogą być liderami swoich grup, jeśli tylko mają takie predyspozycje. Praca zespołowa kształtuje we wszystkich uczniach kompetencje społeczne, wyposaża w umiejętności niezwykle przydatne w przyszłym życiu zawodowym, takie jak oczywista umiejętność współpracy, kierowania zespołem czy efektywnej komunikacji.

BIBLIOGRAFIA

- Borgosz E., Żmijewska-Kwiręg S., 2017, *Szkoła na nowo. Uczymy się współpracy i we współpracy*, Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Breszka-Jędrzejewska K., 2019, *Studium przypadku jako narzędzie budowania motywacji uczestników zajęć z języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Czakon M., b.r., *Jak sprawiedliwie i motywująco oceniać uczniów*, cdw.edu.pl (dostęp 19.09.2022).
- Czetwerczyńska G., 2015, *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2014, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, european-agency.org (dostęp 19.09.2022).
- Filipiak E., Siadak G., 2014, *Edukacja szkolna i pozaszkolna: późna faza dorostania: wiek 14/15 – 19/20 lat*, Warszawa: IBE.
- Gębka-Suska A., 2017, *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce. Zestaw 3. Pracownia językowa. Zeszyt 1*, Warszawa: ORE.
- Goethe-Institut Warszawa, b.r., *Poradnik aranżacji sal lekcyjnych do nauki języka niemieckiego*, goethe.de (PDF, 10,5 MB; dostęp 19.09.2022).
- Goethe-Institut, 2018, *10 Schritte zum Praxiserkundungsprojekt*, goethe.de (PDF, 231 kB; dostęp 19.09.2022).
- Gryz I., 2013, *Planowanie testów językowych – kryteria poprawności*, „Językoznawstwo: współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze”, t. 7.
- Horąła M., 2017, *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce. Zestaw 9. Planowanie lekcji. Zeszyt 1*, Warszawa: ORE.
- Janicka M., 2019, *Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów nauki języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Karpeta-Peć B., 2008, *Otwarty, aktywny, samodzielny. Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kiełczewska A., 2018, *Klasa o zróżnicowanym poziomie – jak pracować, oceniać i motywować uczniów*, epedagogika.pl (dostęp 19.09.2022).
- Koludo A., 2020, *Strategie kształcenia na odległość*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem obecnie o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja sp. z o.o., s. 43–50.
- Kołąkowska J., 2015, *Test jako narzędzie rozwijania kompetencji komunikacyjnych*, „Języki obce w szkole”, nr 3.
- Komorowska H., 2005, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krakowiak, K. (red.), 2017, *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych młodzieży*. Warszawa: ORE.

- Kraska K., Żyża S., 2009, *Dzieci i młodzież w kryzysie* (PDF, 2,8 MB; dostęp 19.09.2022), Warszawa: Ośrodek Interwencji Kryzysowej.
- Ledzińska M., Czerniawska E., 2011, *Psychologia nauczania: ujęcie poznawcze: podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marciniak-Kulka E., Neyman O., Wysocka J., 2017, *Wspomaganie szkół w kształtowaniu kompetencji: innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa uczniów*, Warszawa: ORE.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020, *Wsparcie podnoszenia edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe*. gov.pl (dostęp 19.09.2022).
- Ostaszewska E.D., 2016, *Klasa dla ucznia i nauczyciela – jak się to robi? Niemiecki ma klasę – konkurs dla zwycięzców*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Pintal D., Tomaszewicz D., 2017, *Wspomaganie szkół w rozwoju umiejętności uczenia się przez eksperymentowanie, doświadczanie i inne metody aktywizujące uczniów*, Warszawa: ORE.
- Plebańska M., 2020, *Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem obecnie o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja sp. z o.o., s. 37–42.
- Plichta P., 2020, *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem obecnie o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja sp. z o.o., s. 70–80.
- Posiadała K., 2020, *Kształtowanie umiejętności autoewaluacji u uczących się języka obcego w wieku 55+*. „Neofilolog”, nr 54/1.
- Przybyszewski S., 2015, *Jak mówić do uczniów po polsku na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] I.A. NDiaye, S. Przybyszewski, M. Rótkowska (red.), *Język polski – nie taki obcy*, Olsztyn: UWM, s. 55–69.
- Pyżalski J., 2020, *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem obecnie o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja sp. z o.o., s. 25–27.
- Rafał-Łuniewska J., b.r., *Arkusze dla nauczyciela do obserwacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: ORE.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz. U. 2018, poz. 467.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, tekst jednolity, Dz. U. 2020, poz. 1280.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 28 marca 2017 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz. U. 2017, poz. 703.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczególnych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U. 2015, poz. 843.

Rozporządzenie MEiN z dnia 21 stycznia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz. U. 2021, poz. 150.

Solecka B., Szmidt D., 2017, *Wspomaganie szkół w wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu/uczeniu się uczniów*, Warszawa: ORE.

Stanowski M., 2017, *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce. Zestaw 2. Kompetencje kluczowe. Zeszyt 1*, Warszawa: ORE.

Sterna D., Modzelewska-Buławicka E.B. (red.), b.r., *Ocenianie kształtujące. Dzielimy się tym, co wiemy! Zeszyt siódmy: Ocena koleżeńska i samoocena*, Warszawa: CEO, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.

Stępiński A., 2017, *Nauczanie interdyscyplinarne*, [edukacjananowo](#) (dostęp 19.09.2022).

Stojak J., 2019, *Kompetencje kluczowe w nauczaniu przedmiotowym. Przewodnik dla kadry kierowniczej szkół i przedszkoli oraz nauczycieli*, Warszawa: CEO.

System Ewaluacji Oświaty, b.r., „Miękkie”, „alternatywne” metody ewaluacji, npseo.wzks.uj.edu.pl (PDF 740 KB; dostęp 19.09.2022).

Szajerska A., Kordziński J., 2017, *Wspomaganie szkół w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych*, Warszawa: ORE.

Szałek M., 2004, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań: Wagros.

Szczepaniak W., b.r., *Wybrane zagadnienia z diagnozy edukacyjnej. Zeszyt metodyczny nr 5*, Konin: Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna.

Szczepkowska K., 2019, *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa: ORE.

Szczepkowska K., 2019, *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*, Warszawa: ORE.

Szuchalska A., 2020, *Obserwacja uczestnicząca na lekcjach językowych – korzyści i ograniczenia*, „Linguodidactica”, t. XXIV, Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.

The Human Rights Education Handbook. Effective Practices for Learning, Action and Change, hrlibrary.umn.edu (dostęp 19.09.2022).

Turek A., 2011, *Ocenianie wspierające uczenie się*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie wczesnoszkolne”, nr 1, s. 12–20.

Uchwała nr CVII/2766/18 Rady Miasta Krakowa z dnia 5 lipca 2018 roku w sprawie przyjęcia „Regulaminu udzielania stypendiów uczniom szkół prowadzonych przez Gminę Miejską Kraków” w ramach projektu pn. „Rozwój kompetencji kluczowych uczniów i nauczycieli szkół prowadzących kształcenie ogólne na terenie Gminy Miejskiej Kraków” w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Małopolskiego na lata 2014–2020,

Oś Priorytetowa Wiedza i Kompetencje, Działanie 10.01 Rozwój kształcenia ogólnego, Poddziałanie 10.01.03 Edukacja w szkołach prowadzących kształcenie ogólne z Europejskiego Funduszu Społecznego, Dz. Urz. Województwa Małopolskiego 2018, poz. 5241.

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

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

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