



Rafał Otręba

Program nauczania języka niemieckiego w klasie wstępnej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego i technikum

START Z NIEMIECKIM



Rafał Otręba

Program nauczania języka niemieckiego w klasie wstępnej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego i technikum

START Z NIEMIECKIM

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2020

Konsultacja merytoryczna
Wydział Rozwoju Kompetencji Kluczowych
Elżbieta Witkowska

Redakcja i korekta
Elżbieta Gorazińska

Projekt okładki, layout
redakcja techniczna i skład
Wojciech Romerowicz

Fotografie: Elżbieta Gorazińska, © pandionhiatus3/Bank zdjęć Photogenica,
© romrodinka/Bank zdjęć Photogenica, © rudi197/Bank zdjęć Photogenica,
© swinnerrr/Bank zdjęć Photogenica

Elementy graficzne: © missbobbitt/Bank zdjęć Photogenica,
© vectomart/Bank zdjęć Photogenica

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2020
Wydanie I

ISBN 978-83-66047-87-7

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji
Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp	4
1. Podstawy koncepcyjno-teoretyczne programu	6
2. Cele i treści kształcenia	12
2.1. Cele kształcenia – wymagania ogólne i szczegółowe	13
2.2. Treści kształcenia (nauczania)	16
3. Podmiotowość ucznia w realizacji programu nauczania	29
3.1. Kształtowanie podmiotowości ucznia	29
3.2. Indywidualizacja procesu kształcenia w kontekście edukacji włączającej	32
4. Organizacja warunków kształcenia i jego realizacja	39
4.1. Warunki i koncepcja kształcenia	39
4.2. Realizacja kształcenia	40
4.3. Sposób organizacji miejsca do nauki i realizacji zajęć	42
5. Formy, metody i techniki pracy	45
5.1. Formy pracy	46
5.2. Metody i techniki nauczania	48
5.2.1. Sprawność rozumienia ze słuchu	49
5.2.2. Sprawność rozumienia tekstów pisanych	51
5.2.3. Sprawność mówienia	52
5.2.4. Sprawność pisanie	53
5.2.5. Nauczanie słownictwa	54
5.2.6. Nauczanie gramatyki	56
5.2.7. Nauczanie wymowy	56
5.2.8. Nauczanie pisowni	57
6. Ocenianie osiągnięć uczniów	57
7. Ewaluacja programu	63
Bibliografia	68

Wstęp

Nauczanie dwujęzyczne (bilingualne) różni się od tradycyjnych zajęć języka obcego. Jego odmiennność wynika głównie z przyjęcia określonego modelu nauczania, którego celem jest osiągnięcie przez uczniów wysokiego poziomu kompetencji językowych, a w konsekwencji ułatwienie im funkcjonowania na rynkach europejskich i światowych.

Aktywna praca z językiem obcym stwarza uczniom możliwość sprawnej komunikacji, a to z kolei wzmacnia ich samoświadomość językową i podnosi poziom motywacji do nauki. Podczas zajęć dwujęzycznych, oprócz odnoszenia korzyści poznawczych i językowych, uczeń rozwija kompetencję interkulturową, a dodatkowo – w warunkach integracji nauki języka obcego z nauką przedmiotu – tworzy nawyki analizy oraz oceny treści kształcenia.

Nauczanie dwujęzyczne stanowi więc część edukacji międzykulturowej, której założenia kwestionują uprzedzenia i pewniki, dzięki czemu uczeń staje się otwarty na to, czego nie zna bądź czego nie rozumie. Taki sposób nauczania pomaga mu w samorealizacji – zarówno w wymiarach personalnym i społecznym, jak i globalnym (Cascão Guedes 2000: 34).

Zgodnie z przepisami *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (t.j. Dz.U. 2019, poz. 1148, ze zm.) oddziałem dwujęzycznym jest oddział szkolny, w którym nauczanie prowadzone jest w dwóch językach – polskim oraz obcym nowożytnym, będącym drugim językiem nauczania. Ustawodawca zakłada, że w dwóch językach odbywają się zajęcia edukacyjne z co najmniej dwóch przedmiotów, z wyjątkiem zajęć obejmujących język polski, część historii dotyczącej historii Polski i część geografii dotyczącej geografii Polski, w tym co najmniej jedno z tych zajęć to zajęcia edukacyjne wybrane spośród: biologii, chemii, fizyki, części geografii odnoszącej się do geografii ogólnej, części historii odnoszącej się do historii powszechnej lub matematyki.

Na III etapie edukacyjnym tworzenie oddziałów dwujęzycznych możliwe jest, począwszy od klasy I. Drugie rozwiązanie polega na przygotowaniu uczniów do nauczania dwujęzycznego w tak zwanym oddziale zerowym, który stanowi pomost pomiędzy 8-letnią szkołą podstawową a późniejszym kształceniem na III etapie edukacyjnym w klasie dwujęzycznej. Po ukończeniu klasy wstępnej uczeń w kolejnym roku szkolnym kontynuuje naukę w klasie I oddziału dwujęzycznego w szkole, w której uczęszczał do klasy wstępnej. Formowanie klas wstępnych może dotyczyć 4-letniego liceum ogólnokształcącego oraz 5-letniego technikum.

Program nauczania *Start z niemieckim* kierowany jest do nauczycieli języka niemieckiego. Ostatecznymi adresatami programu są uczniowie klas wstępnych liceum ogólnokształcącego oraz technikum, a także ich rodzice. Rozwiązania autorskie przedstawione w programie odnoszą się do zapisów podstawy programowej kształcenia ogólnego przyjętych w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum*

oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467). Natomiast ramy organizacyjne nauczania w klasach wstępnych wynikają z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania* (Dz.U. z 2019, poz. 639).

Program *Start z niemieckim* uwzględnia zasady określone w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ), przedstawiającym sześciostopniowy system poziomów biegłości językowej w zakresie poszczególnych sprawności językowych, oraz odnosi się do kompetencji kluczowych, których rozwój określony został przez Radę Europy w 2018 roku.

Podstawa programowa ujmuje kształcenie językowe jako nadrzędny cel nauczania na wszystkich etapach edukacyjnych wyodrębnionych w podstawie. Celem tym jest skuteczne porozumiewanie się w języku obcym nowożytnym zarówno w mowie, jak i piśmie. Realizacja tego celu sprawia, że nauka języka obcego staje się narzędziem, które ma umożliwiać uczniowi osiąganie różnych, właściwych dla danej sytuacji efektów komunikacyjnych. Ta przesłanka, ważna z punktu widzenia założeń prezentowanych w programie, będzie miała istotne znaczenie motywacyjne, związane z kontynuowaniem przez uczniów nauki w następnych latach szkolnych w oddziałach dwujęzycznych.

Zgodnie z podstawą programową język obcy na III etapie edukacyjnym w wariantcie rozszerzonym (III.D.J.) może być pierwszym lub drugim językiem obcym. Kształcenie w oddziałach dwujęzycznych będzie stanowiło w związku z tym kontynuację nauczania pierwszego albo drugiego języka obcego nowożytnego po szkole podstawowej lub też język obcy nowożytny w oddziałach dwujęzycznych będzie nauczany od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego dwujęzycznego, technikum dwujęzycznego lub w oddziale dwujęzycznym liceum ogólnokształcącego lub technikum. Trzecim rozwiązaniem jest, jak wspomniano wcześniej, nauka w klasie wstępnej i kontynuacja nauki w oddziale dwujęzycznym. Uczeń kończący III etap edukacyjny osiąga poziom C1+ (C2 w zakresie rozumienia wypowiedzi) w skali ESOKJ.

Ramowe plany nauczania określają tygodniowy wymiar godzin nauczania w klasie wstępnej. W tych ramach realizowane są:

- język polski: 2 godziny tygodniowo;
- język obcy nowożytny będący drugim językiem nauczania: 18 godzin tygodniowo;
- matematyka: 2 godziny tygodniowo;
- wychowanie fizyczne: 3 godziny tygodniowo;
- zajęcia z wychowawcą: 1 godzina tygodniowo;
- godziny do dyspozycji dyrektora szkoły: 1 godzina tygodniowo.

Ponadto przyjmuje się, że minimalny tygodniowy wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych wynosi po 2 godziny na ucznia. W klasie wstępnej organizuje się także zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Uczeń zrealizuje w klasie wstępnej około 540 godzin języka niemieckiego, przy założeniu 30 tygodni efektywnej nauki. Można przyjąć, że po ukończeniu klasy wstępnej osiągnie poziom B1+ (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych i pisemnych) w skali ESOKJ. Taki poziom powinien być wystarczający do podjęcia nauki w oddziale dwujęzycznym.

Termin kompetencje najczęściej rozumiany jest jako składowe: wiedza, umiejętności i postawy uczniów. Z kolei szerokie spojrzenie na problematykę kompetencji kluczowych w edukacji oraz włączenie ich w praktykę pedagogiczną uwarunkowane jest zmianami w otoczeniu edukacyjnym szkoły i wyzwaniami współczesnej Europy, szczególnie w kontekście potrzeb rynku pracy i funkcjonowania w gospodarce, opartych na wiedzy. Dlatego w programie *Start z niemieckim* przyjęto jako istotne rozwijanie najbliższej temu przedmiotowi kompetencji – wielojęzyczności – chociaż nie mniej istotnym zagadnieniem będzie także krytyczna analiza pozostałych kompetencji kluczowych. Kompetencje te mogą stanowić bowiem drogowskaz dla nauczycieli dotyczący nauczania interdyscyplinarnego oraz nowoczesnego podejścia do procesu uczenia się. Niezbędne jest więc odniesienie się nauczycieli do pozostałych kompetencji kluczowych, takich jak:

- kompetencji rozumienia i tworzenia informacji;
- kompetencji matematycznych, z dziedziny nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii oraz kompetencji cyfrowych;
- kompetencji osobistych, społecznych i umiejętności uczenia się;
- kompetencji obywatelskich;
- kompetencji przedsiębiorczości;
- kompetencji świadomości i ekspresji kulturalnej (*Zalecenie Rady 2018*).

Wedle rozwiązań przyjętych przez Radę Europy elementem wszystkich kompetencji kluczowych są umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, komunikacyjne i negocjacyjne, analityczne, kreatywności, międzykulturowe. Odwoływanie się do koncepcji kompetencji kluczowych stanowi więc realizację idei uczenia się przez całe życie, wdrażaniu której mogą pomóc powyższe umiejętności.

1. Podstawy koncepcyjno-teoretyczne programu

Zgodnie z niniejszym programem nauczania odpowiedzią na potrzeby edukacyjne uczniów rozpoczynających naukę języka niemieckiego w klasie wstępnej jest koncepcja CLIL, polegająca na zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym. Zasady tej koncepcji stosowane są w szkołach europejskich od lat 90. ubiegłego stulecia, a jej źródła należy szukać w *Rezolucji Rady Unii Europejskiej z dnia 31 marca 1995 r. w sprawie poprawy i dywersyfikacji uczenia się i nauczania języków w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej* (Dziennik Urzędowy, C 207, 08/12/1995 P. 0001 – 0005). Akt ten bezpośrednio

odnosi się do promowania innowacyjnych zasad nauczania języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem jego roli w nauczaniu przedmiotowym.

Główne cele integracji języka z nauczaniem przedmiotowym dotyczą zagadnień takich jak (por. Pawlak 2010: 17):

- jednocześnie oddziaływanie na różnorodne elementy (np. wspieranie nauki języka podczas zajęć pozajęzykowych, wspieranie przyswajania treści przedmiotowych podczas lekcji języka obcego, wykonywanie projektów interdyscyplinarnych, stymulowanie refleksji nad swoją nauką);
- tworzenie bezpiecznej i stymulującej przestrzeni dla nauczania (np. stosowanie znanych aktywności i rodzajów dyskursu, podnoszenie poziomu świadomości językowej, budowanie w uczących się wiary we własne umiejętności, eksperymentowanie z językiem i treściami);
- autentyczność (np. udzielanie uczącym się pomocy z użyciem języka obcego, maksymalne uwzględnienie zainteresowań uczniów, wskazywanie na związek między tym, co dzieje się w klasie, a codziennym życiem uczących się, wykorzystywanie aktualnych materiałów z mediów, internetu i innych źródeł, wspólne projekty z rówieśnikami z krajów niemieckiego obszaru językowego);
- aktywna nauka (np. tworzenie możliwości współpracy między uczniami, zachęcanie uczniów do ustalania i doboru treści i sprawności językowych, negocjowanie znaczeń, tak w odniesieniu do używanego języka, jak i treści przedmiotowych);
- udzielanie wsparcia w rozwiązywaniu problemów (np. wykorzystywanie wiedzy, umiejętności czy też doświadczeń, które uczniowie już posiadają, uwzględnianie różnych stylów uczenia się, zachęcanie do kreatywnego, krytycznego myślenia, analizy, oceny i ewaluacji);
- współpraca (np. planowanie lekcji razem z innymi nauczycielami, zaangażowanie rodziców, władz oświatowych, społeczności lokalnej oraz instytucji z otoczenia szkoły).

Punktem wyjścia dla stosowania idei CLIL są treści przedmiotowe, których pochodną stanowi nauka języka. W wyniku zintegrowania tych dwóch składowych powstaje nowa wartość umożliwiająca osiągnięcie wyższej efektywności w procesach uczenia się oraz rozumienia wiedzy i jej wykorzystania.

Nauczanie języka obcego może odbywać się również poprzez treści niejęzykowe. Może mieć ono charakter immersji (zanurzenia się w język) polegającej na łączeniu zajęć językowych z niejęzykowymi, tworzeniu odrębnych zajęć przedmiotowych w języku obcym lub też nauczaniu języka w formie odwołania się do treści niejęzykowych (Snow 2001: 303–305).

Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe oparte jest na czterech składowych (Giżyńska, Martynów 2018: 7):

- treść,
- komunikacja,

- procesy myślowe (poznanie),
- kultura.

Jak zaznaczono, u podstaw nauczania wykorzystującego system CLIL leżą treści przedmiotowe, które determinują cele oraz przebieg nauczania. Dla nauczyciela najistotniejszym zadaniem jest zatem przekazanie treści zgodnie z rozwiązaniami podstawy programowej.

Stosowanie podejścia CLIL opiera się na założeniu, że język obcy w nauczaniu dwujęzycznym stanowi narzędzie komunikacji wspierające proces uczenia się, które daje możliwość przekazywania treści przedmiotowych zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Uczniowie uczą się, w jaki sposób posługiwać się językiem oraz w jaki sposób używać go w stosunku do innych treści. Rolą nauczyciela staje się tworzenie warunków oraz towarzyszenie uczniom w procesie odkrywania treści za pomocą nauczanego języka. Uczniowie potrzebują zatem wiedzy zarówno o języku obcym, jak i w języku obcym. Z tego względu istotne jest umożliwienie im wyrażania swoich opinii oraz uczuć na temat wiedzy przekazywanej na zajęciach lekcyjnych.

Przekazywanie wiedzy nie wystarcza jednak do realizacji założeń CLIL. Niezbędne jest także równoczesne rozwijanie krytycznego myślenia. Realizacji tego celu może służyć posługiwanie się tak zwaną taksonomią celów Benjamina Blooma lub jej polskim odpowiednikiem – taksonomią celów kształcenia, opracowaną przez Bolesława Niemierkę. Bloom wyróżnił trzy strefy aktywności ucznia: poznawczą, emocjonalną i psychomotoryczną. Pierwsza z nich (poznawcza) dotyczy wiedzy, rozumienia i krytycznego myślenia. Druga (emocjonalna) – postrzegania, reagowania, wartościowania i organizowania. Trzecia (psychomotoryczna) – percepcji, postawy, wzorców ruchu, kompleksowego reagowania i przystosowania.

W nauczaniu dwujęzycznym procesy dzieli się na dwie grupy – procesy niższego i wyższego rzędu. Pierwsza grupa obejmuje zarówno wiedzę (np. umiejętności zapamiętywania i przywoływania z pamięci pojęć, faktów, terminologii, sposobów postępowania), jak i jej zrozumienie (np. umiejętności interpretowania, porównywania czy wnioskowania). Do procesów myślowych wyższego rzędu zalicza się umiejętności intelektualne: zastosowanie, analizę, syntezę i ewaluację.

Taki podział procesów myślowych umożliwia następnie formułowanie celów przy użyciu czasowników operacyjnych. Przykładowymi celami operacyjnymi w zakresie ewaluacji są czasowniki takie jak: oceń, rozstrzygnij, recenzuj, oszacuj, udowodnij, przedstaw opinię, wybierz rozwiązanie (pełna lista czasowników operacyjnych znajduje się w publikacji: Giżyńska, Martynów 2018 ibidem: 8–9). Stosowanie języka operacyjnego, skierowanego do ucznia, pozwala nauczycielom na właściwe konstruowanie pytań, które powinny powodować rozwijanie u nich procesu myślowego.

W nauczaniu języka niemieckiego ostatni element podejścia CLIL – kultura – wiąże się z powiązaniem sposobów komunikowania się w języku obcym z wiedzą na temat krajów niemieckiego obszaru językowego. Zgodnie z tym podejściem język staje się elementem poznawania kultury krajów niemieckojęzycznych. Taki sposób realizacji założeń CLIL znajduje swoje zakorzenienie także w podstawie programowej kształcenia ogólnego, szczególnie w kontekście rozwijania postaw otwartości i tolerancji oraz zrozumienia różnic kulturowych.

Praktyczna realizacja tych założeń może się odbywać w różny sposób (ibidem: 10). Może to być nauczanie przedmiotu w całości w języku obcym lub koncentrowanie się na rozwijaniu języka przez treści merytoryczne na zajęciach języka obcego. Innym modelem jest prowadzenie fragmentów lekcji przedmiotowej w języku obcym lub wzbogacanie zajęć językowych treściami przedmiotowymi. Niezależnie od wybranego modelu pracy, regułą powinno być wykonywanie zadań w języku obcym i wspieranie uczniów poprzez komunikację w tym języku.

Kluczowe znaczenie w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym ma autonomia ucznia. Jeśli celem nauczania jest osiągnięcie wysokiego poziomu zaawansowania językowego, niezbędne staje się kształcenie samodzielności w nauce języka obcego. Do tego potrzebna jest wiedza o sposobach uczenia się, warunkach efektywnej nauki oraz metodach oceny i ewaluacji własnych działań. Z tych względów program *Start z niemieckim* koresponduje z ogólnie przyjętymi podejściami do procesu nauczania. Jednym z nich jest konstruktywizm, który zakłada autonomiczność ludzkiego mózgu w zakresie działania, czyli jego odpowiedzialność za konstruowanie wszelkiej wiedzy. Takie podejście oznacza, że uczący się jest jednostką autonomiczną, której indywidualizm opiera się na posiadanej już wiedzy oraz doświadczeniach.

Konstruktywizm zakłada również zdolność dopasowania się do otoczenia poprzez kontakt z innymi. W procesie uczenia się języka obcego istotna jest więc komunikacja, dzięki której dochodzi do konstruowania wiedzy. W myśl tego podejścia uczenie się staje się indywidualnym procesem aktywnym, w którym zachodzi konstruowanie lub swoiste odkrywanie wiedzy. Czynności te angażują cały organizm uczącego się – istotne jest więc zindywidualizowane podejście do niego, a także uwzględnianie w procesie dydaktycznym całej gamy czynników zewnętrznych, które mają wpływ na przebieg tego procesu, np. emocji, środowiska, pasji, oczekiwań itd.

Mając na uwadze powyższe założenia, należy uznać, że nauczyciel nie jest w stanie przekazać uczącym się gotowej wiedzy. Osiągnięcie sukcesu w procesie przyswajania języka możliwe będzie poprzez celowe działania uczniów, ich aktywność i kreatywność. Z tych względów sprawą priorytetową staje się tworzenie warunków do świadomego uczenia się, co oznacza samodzielny rozwój uczniów, krytyczne myślenie i refleksję nad przebiegiem procesu dydaktycznego.

Ważnym elementem podejścia konstruktywistycznego jest także samodzielność uczniów w podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu problemów. Powoduje to, że powyższe warunki stanowią jednocześnie wyzwanie dla nauczyciela języka obcego, którego rola zostaje zmodyfikowana (por. Chojnacka-Gärtner 2009: 68). Jerome S. Bruner twierdzi nawet, że nauczyciel musi wszystkimi sposobami próbować i zachęcać uczniów do samodzielnego odkrywania różnych zasad, a to w praktyce polega na wchodzeniu i angażowaniu się przez ucznia i nauczyciela w aktywny dialog.

Trzeba zaznaczyć, że w koncepcji konstruktywistycznej efekty procesu uczenia się zależą od interakcji czynników takich jak:

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

Duży nacisk w proponowanym programie nauczania został położony na integrację rozwijania wszystkich sprawności językowych ze sprawnościami pozajęzykowymi i interpersonalnymi, co ma wspierać autonomię uczącego się. W realizacji tego celu pomaga odpowiedni sposób nauczania, który oparty jest na bardziej lub mniej rozbudowanych zadaniach dydaktycznych. Zadania te należy pojmować jako „każde celowe działania, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie bądź zrealizować dążenie” (Coste i in. 2001: 21).

Naukę języka obcego w takim ujęciu cechuje podejście holistyczne i jednocześnie rozwój autonomii ucznia. Szczególną rolę na tym etapie kształcenia przypisuje się pojęciom takim jak samodzielność oraz zdobywanie własnych doświadczeń przez ucznia, wychodząc z założenia, że proces uczenia się będzie możliwy tylko wtedy, gdy uczeń jest jego aktywnym uczestnikiem. Poczucie autonomii ucznia będzie więc zależne od nie tylko od postawy, jaką przyjmie nauczyciel w procesie uczenia się uczniów, ale również od obszarów wyboru, które pozostawi uczniom. Przykładowe obszary autonomii ucznia mogą dotyczyć:

- konkretnych zadań i ćwiczeń do rozwiązywania,
- tematów do dyskusji,
- alternatywnych źródeł materiałów,
- sposobów rozwiązywania zadań,
- form współpracy z innymi uczniami,
- terminu wykonania i form prezentacji zadania domowego,
- kolejności podejmowania działań i ich intensywność,
- form sprawdzania opanowania materiału,

- sposobów oceny opanowania materiału,
- strategii uczenia się konkretnego zagadnienia (Gałązka 2017: 9).

Z punktu widzenia rozwijania autonomii uczniów dopuszczalne jest popełnianie przez nich błędów. Uświadamianie im tej możliwości pomaga w konstruowaniu nowych strategii myślenia.

Zgodnie z teorią konstruktywizmu nauczyciel buduje relacje z uczniami poprzez odwoływanie się do swojej wiedzy, doświadczeń i opinii, związanych z danym tematem czy zagadnieniem. Musi jednocześnie wykazywać gotowość do zmiany toku lekcji pod wpływem zainteresowań uczniów. W myśl przedstawionej teorii ważne okazuje się podejście do informacji, której posiadanie nie jest celem samym w sobie – istotniejsze jest jej zdobywanie, interpretacja, porządkowanie lub przekształcenie (por. Chorab 2017: 51).

Na tym etapie kształcenia aktywność uczniów wymaga od nich wewnętrznego zaangażowania, skupienia, krytycznego myślenia oraz współpracy z innymi uczniami i nauczycielem. Spełnianie tych warunków sprawia, że uczniowie rozwijają nie tylko umiejętności praktyczne, ale poszerzają także zasoby wiedzy teoretycznej.

W nawiązaniu do założeń ESOKJ niniejszy program promuje nauczanie oparte na podejściu działaniowym, zgodnie z którym:

- uczniowie nie mogą pracować w odosobnieniu, gdyż potrzebują siebie nawzajem do pomyślnego wykonania zadań;
- każdy uczeń jest odpowiedzialny za swój indywidualny wkład pracy w wykonanie zadania oraz wynik osiągnięty przez cały zespół;
- współpraca jest wartością, która uczy tolerancji oraz wzajemnego zrozumienia;
- elastyczne formy pracy na zajęciach mają na celu ułatwianie zachowań komunikacyjnych oraz uczyć współpracy.

Dzięki stosowaniu powyższych założeń zajęcia języka obcego realizowane są w dwóch podstawowych wymiarach: społecznym i działaniowym. Działanie rozumiane jest tu jako aktywność uczestników życia społecznego – jako działanie językowe, któremu towarzyszą procesy (por. Miodunka 2013: 83). Wymiar społeczny dodatkowo wzbogacony zostaje o kontekst wielokulturowej rzeczywistości. Tworzenie tej rzeczywistości podczas zajęć języka obcego polega na kreowaniu sytuacji, w których uczeń ma możliwość przełamania stereotypów, uczenia się tolerancji i wzajemnego zrozumienia, co służy uczeniu się krytycznego i świadomego spojrzenia na kulturę własnego kraju, jak i rzeczywistość krajów np. niemieckiego obszaru językowego. Wymiar społeczny nauczania języka obcego wiąże się także z problematyką rozwijania kompetencji kluczowych uczniów.

Warto zwrócić uwagę, że Rada Europy sformułowała w roku 2019 ogólne założenia oraz zalecenia w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków

(Zalecenie Rady 2019: 15–22), które stanowią bazę koncepcyjną do tworzenia programu *Start z niemieckim*. Założenia te w pełni odnoszą się do koncepcji CLIL – w przyjętym dokumencie Rada stwierdza bowiem, że nauczanie języka ma duże znaczenie dla wszystkich przedmiotów, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę różne sposoby wykorzystania języka w klasie oraz jego kluczową rolę w uczeniu się i zrozumieniu treści przedmiotu.

Świadomość językowa może być wspierana na wszystkich poziomach organizacji szkoły i praktyki szkolnej dzięki refleksji dotyczącej np.:

- rozwoju umiejętności rozumienia i tworzenia informacji;
- nauki języków obcych;
- nauczania przedmiotowego;
- uznawania innych języków, którymi posługują się uczniowie;
- komunikacji z rodzicami oraz szerzej pojętego środowiska szkolnego.

Takiemu rozumieniu świadomości językowej może sprzyjać ścisła współpraca między różnymi członkami społeczności szkolnej, najlepiej w ramach koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się lub w ramach podejścia „szkoła jako całość”.

2. Cele i treści kształcenia

Cele i treści kształcenia prezentowane w programie *Start z niemieckim* oparte są na założeniach ESOKJ oraz odnoszą się wprost do zapisów podstawy programowej. ESOKJ tworzy pewien zestaw wytycznych, które mogą pomóc w ocenie biegłości językowej uczniów. W podstawie programowej kształcenia ogólnego nie znalazły się jednak zapisy dotyczące szczegółowych wymagań oraz treści kształcenia w klasie wstępnej. Sytuacja ta wynika z konieczności ścisłego dostosowania programów w klasach wstępnych do potrzeb uczniów oraz uwzględniania zróżnicowania szkół w preferowaniu określonej koncepcji kształcenia w klasie wstępnej. W wyborze jednego z wariantów należy rekomendować założenia podstawy programowej. W omawianym programie założeniem tym jest podstawa programowa w wariantcie III.1.P., która może stanowić odniesienie do oczekiwanego poziomu poszczególnych sprawności językowych dla ucznia kończącego klasę wstępną.

Należy zaznaczyć, że podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie nauki języka obcego nowożytnego w obecnym kształcie ma charakter spiralny. Oznacza to przyrost wiedzy i umiejętności uczniów w zależności od etapu edukacyjnego oraz wcześniejszych doświadczeń uczniów. Przedstawione w podstawie założenia odnośnie do celów oraz treści kształcenia są ogólną ramą, którą można wykorzystać niezależnie od typu szkoły oraz wcześniejszych umiejętności językowych uczniów. Uszczegółowienie tych zapisów może być zależne od wielu czynników, np. zainteresowań uczniów, osiągnięć na wcześniejszym etapie edukacji, przyszłego kierunku kształcenia w technikum

itd. Z doprecyzowaniem wiąże się także wybór określonego modelu nauczania w klasie wstępnej i związane z tym rozstrzygnięcia organizacyjne.

2.1. Cele kształcenia - wymagania ogólne i szczegółowe

Jednym z najważniejszych zadań liceum ogólnokształcącego i technikum jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej, stanowiących kluczowe narzędzia poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy. Istotne w obrębie tych kompetencji jest łączenie teorii i praktyki językowej. Wzbogacanie słownictwa, w tym poznawanie terminologii właściwej dla każdego z przedmiotów, służy rozwojowi intelektualnemu ucznia. Wspomaganie i dbałość o ten rozwój należą do obowiązków każdego nauczyciela.

Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest:

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

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

- myślenie – zarówno percepcyjne, jak i pojęciowe, których synteza stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia;
- czytanie – umiejętność łącząca rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi;
- komunikowanie się – zasadnicza umiejętność społeczna w języku ojczystym i w językach obcych – zarówno w mowie, jak i w piśmie – której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie zasad porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych;

- kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin, ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki;
- umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni;
- umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł;
- nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
- umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych.

Podstawa programowa wyznacza szczegółowe cele kształcenia dla nauczania języka obcego w pięciu obszarach wymagań ogólnych:

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

W zależności od wariantu realizowanej podstawy programowej kształcenie językowe w liceum ogólnokształcącym i technikum w obrębie obszarów ogólnych ma spełniać następujące wymagania:

- 1) Znajomość środków językowych
 - uczeń posługuje się dość bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającą realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.
- 2) Rozumienie wypowiedzi
 - uczeń rozumie wypowiedzi ustne o umiarkowanym stopniu złożoności, wypowiadane w naturalnym tempie, w standardowej odmianie języka, a także wypowiedzi pisemne o umiarkowanym stopniu złożoności, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
- 3) Tworzenie wypowiedzi
 - uczeń samodzielnie tworzy proste, spójne i logiczne, w miarę płynne wypowiedzi ustne oraz proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
- 4) Reagowanie na wypowiedzi
 - uczeń uczestniczy w rozmowie i reaguje ustnie w typowych, również w miarę złożonych sytuacjach, oraz reaguje w formie prostego tekstu pisanego w typowych sytuacjach, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

5) Przetwarzanie wypowiedzi

- uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Przedstawione wyżej obszary definiuje i szczegółowo opisuje ESOKJ. Odnosząc się do terminologii systemu, należy mówić o działaniach językowych realizowanych zarówno w mowie, jak i piśmie. Środki językowe system traktuje jako element wiedzy, natomiast pozostałe sprawności językowe, integruje i poszerza w innych elementach:

Wiedza:

Znajomość środków językowych w zakresie określonych tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.

Recepcja:

Rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Produkcja:

Tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Interakcja:

Reagowanie językowe w formie ustnej i pisemnej.

Mediacja:

Przetwarzanie wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej.

Oceny biegłości językowej zgodnie z podstawą programową dokonuje się za pomocą standardów: dla poziomu podstawowego (A1–A2), poziomu samodzielności (B1–B2) oraz poziomu biegłości językowej (C1–C2). Opis kompetencji na tych poziomach dotyczy działań językowych, takich jak:

- rozumienie tekstów słuchanych i czytanych (działania receptywne);
- reagowanie na wypowiedzi w mowie i piśmie (działania interakcyjne);
- tworzenie wypowiedzi mówionych i pisanych (działania produktywne);
- przetwarzanie wypowiedzi (działania mediacyjne), (Coste i in. 2001: 24).

Program *Start z niemieckim* zakłada, że uczeń kończący klasę wstępną osiągnie poziom samodzielności B1+ (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych i pisemnych).

W terminologii ESOKJ oznacza to, że uczeń potrafi:

- zrozumieć zasadnicze aspekty problemów konkretnych lub abstrakcyjnych przedstawionych w tekstach złożonych, w tym dyskusję specjalistyczną dotyczącą własnej tematyki zawodowej;
- poradzić sobie w większości sytuacji, jakie spotyka się w podróży w regionie języka docelowego;
- wypowiedzieć się w sposób prosty i zwięzły na tematy z życia codziennego i dotyczące własnych zainteresowań;
- opowiedzieć wydarzenie, przeżycie osobiste lub sen, wyrazić nadzieję lub cel, jak również przedstawić krótko uzasadnienie lub wyjaśnienie dotyczące projektu lub pomysłu.

W zakresie rozumienia tekstów słuchanych system zakłada, że uczeń potrafi zrozumieć dłuższe wypowiedzi i wykłady oraz nadążać za nawet skomplikowanymi wywodami – pod warunkiem że temat jest im w miarę znany; rozumie większość wiadomości telewizyjnych i programów o sprawach bieżących; rozumie większość filmów w standardowej odmianie języka.

W odniesieniu do rozumienia tekstów czytanych przyjmuje się, że uczeń będzie czytał ze zrozumieniem artykuły i reportaże dotyczące problemów współczesnego świata, w których piszący prezentują określone stanowiska i poglądy, oraz rozumiał współczesną prozę literacką.

W zakresie porozumiewania się przyjęto, że uczeń będzie sobie radził w większości sytuacji, w których można się znaleźć w czasie podróży po kraju lub regionie, gdzie mówi się danym językiem. Ponadto zakłada się, że uczeń – bez uprzedniego przygotowania – będzie włączać się do rozmów na znane mu tematy prywatne lub dotyczące życia codziennego, np. rodziny, zainteresowań, pracy, podróżowania i wydarzeń bieżących.

W nawiązaniu do umiejętności samodzielnego wypowiadania się obowiązuje założenie, że uczeń będzie potrafił: łączyć wyrażenia w prosty sposób, by opisywać przeżycia i zdarzenia, a także marzenia, nadzieje i ambicje; krótko uzasadniać i objaśniać własne poglądy i plany; relacjonować wydarzenia i opowiadać przebieg akcji książek czy filmów, opisując własne reakcje i wrażenia.

W zakresie sprawności pisania określono umiejętności ucznia na poziomie pisania prostych tekstów na znane mu lub związane z jego zainteresowaniami tematy. Ponadto będzie on potrafił pisać prywatne listy, opisując swoje przeżycia i wrażenia.

2.2. Treści kształcenia (nauczania)

Treści kształcenia zawarte w podstawie programowej zostały podzielone na dwa obszary – językowy i pozajęzykowy. W procesie nauczania oba te obszary są realizowane niezależnie od siebie i mogą być przez nauczyciela modyfikowane oraz uzupełniane.

Zgodnie z proponowanym programem nauczania podział treści na obszar językowy i pozajęzykowy stanowi pierwszy etap procesu planowania zajęć języka niemieckiego. W procesie tym istotne jest określenie wzajemnych relacji między obszarem językowym i pozajęzykowym oraz ich proporcji, wynikających z przyjętego w szkole modelu kształcenia dwujęzycznego.

Obszar językowy dotyczy tematyki realizowanej w ramach problematyki ogólniej, funkcji komunikacyjnych oraz zagadnień gramatycznych określonych w podstawie programowej. Rozwój ucznia w tym obszarze będzie zależny od wielu czynników, do których należą m.in.:

- liczba godzin nauczania języka niemieckiego, przeznaczona na rozwijanie obszaru językowego;
- doświadczenia uczniów na poprzednim etapie kształcenia, związane z nauką języka niemieckiego, stopień opanowania języka przez uczniów na wcześniejszym etapie kształcenia (poruszanie się w ramach tych samych tematów na różnych poziomach zaawansowania wskazuje na możliwość wyboru przez nauczyciela właściwych zagadnień gramatycznych oraz tematyki i realizowanych funkcji komunikacyjnych);
- materiały dydaktyczne stosowane na zajęciach (podręcznik i/lub materiały dodatkowe samodzielnie tworzone przez nauczyciela).

Obszar pozajęzykowy związany jest z nauczaniem zagadnień kulturoznawstwa oraz krajoznawstwa. Wpisuje się w problematykę kompetencji kluczowych oraz dotyczy integrowania treści różnych przedmiotów. Szczególnego znaczenia nabiera w klasie wstępnej ze względu na przyjętą koncepcję kształcenia przedmiotowo-językowego.

Zaproponowany w programie układ treści powinien być adekwatny do zainteresowań uczniów i być zróżnicowany w zależności od typu szkoły. Przykładowo uczniowie technikum budowlanego będą bardziej zainteresowani pogłębianiem tematyki dotyczącej architektury niż ich rówieśnicy z liceum ogólnokształcącego. Treści kształcenia uczniów technikum można więc wzbogacić o te aspekty wiedzy, które odpowiadają tematyce związanej z ich kierunkiem kształcenia.

Nauczyciel, planując zajęcia w języku obcym, może odnieść się do efektów kształcenia określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach, dotyczących np. bezpieczeństwa i higieny pracy, kompetencji personalnych i społecznych, prowadzenia działalności gospodarczej itd.

Uczniom można rekomendować długookresowe prace projektowe. W zawodzie: technik fotografii i multimediiów moduł kształcenia *Wykonywanie projektów multimedialnych* może być realizowany z wykorzystaniem języka niemieckiego. Nauczyciel może opracować instrukcje obcojęzyczne stosowane w branży fotograficznej bądź przygotować uczniów do korzystania z zasobów internetu związanych z branżą fotograficzną. Dla uczniów, których dotyczy przygotowanie do wejścia na rynek pracy, istotne będą – np. w zawodzie: technik budownictwa – umiejętności określania przyczyn powstawania wypadków, awarii i katastrof czy opisywania przedsiębiorstw i instytucji występujących w branży budowlanej.

Szczegółowe treści kształcenia opisane w podstawie programowej obejmują 14 zakresów tematycznych. Poniżej przedstawiono ich charakterystykę, oznaczając kursywą te wątki, których realizacja może być związana ze szczególnymi potrzebami uczniów:

- 1) człowiek (np. dane personalne, okresy życia, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania, *społeczny i osobisty system wartości, autorytety, poczucie tożsamości*);
- 2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe, *wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania, przeprowadzka, architektura*);
- 3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się – w tym uczenie się przez całe życie, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, *zajęcia pozalekcyjne, system oświaty*);
- 4) praca (np. zawody i związane z nimi czynności i obowiązki, miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu, *poszukiwanie pracy, kariera zawodowa, rynek pracy, warunki pracy i zatrudnienia, mobilność zawodowa*);
- 5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, *styl życia, konflikty i problemy*);
- 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, nawyki żywieniowe – w tym *diety, zaburzenia odżywiania*, lokale gastronomiczne);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, *finanse*, promocja i reklama, korzystanie z usług – w tym *usług bankowych i ubezpieczeniowych, reklamacja, prawa konsumenta*);
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie, *awarie i wypadki w podróży, ruch uliczny, bezpieczeństwo w podróży*);
- 9) kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, *ochrona praw autorskich*, uczestnictwo w kulturze, *tradycje i zwyczaje*, media);
- 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu, pozytywne i negatywne skutki uprawiania sportu, *problemy współczesnego sportu*);
- 11) zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby – w tym *choroby cywilizacyjne*, ich objawy i leczenie, niepełnosprawność, uzależnienia, pierwsza pomoc w nagłych wypadkach);
- 12) nauka i technika (np. ludzie nauki, odkrycia naukowe, wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych, *korzystanie z urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych, oraz szanse i zagrożenia z tym związane, korzyści i zagrożenia wynikające z postępu naukowo-technicznego*);
- 13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, *zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, katastrofy ekologiczne, kłęski żywiołowe, przestrzeń kosmiczna*);
- 14) państwo i społeczeństwo (np. wydarzenia i zjawiska społeczne, struktura państwa, urzędy, organizacje społeczne i międzynarodowe, polityka, gospodarka, problemy współczesnego świata, prawa człowieka, *religie, ideologie*).

Tematyka dotycząca danego obszaru językowego powinna być integrowana z treściami innych przedmiotów. Zakres integracji powinien wynikać z warunków organizacji nauki w klasie wstępnej. Treści mogą być integrowane w czasie zajęć obowiązkowych z matematyki bądź wychowania fizycznego, zwłaszcza gdy uczniowie będą uczyli się tych przedmiotów w zakresie dwujęzycznym od klasy pierwszej szkoły ponadpodstawowej. Integracja treści może z jednej strony wesprzeć naukę tych przedmiotów, może też stanowić poszerzenie podstawy programowej o wątki w niej nieujęte. Należy dodać, że również w odniesieniu do przedmiotów niejęzykowych w podstawie programowej nie znalazły się zapisy dotyczące treści szczegółowych.

Sukces zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w dużej mierze będzie zależał od umiejętności powiązania przez nauczycieli zagadnień omawianych na przedmiotach pozajęzykowych z tym, co dzieje się na lekcjach języka obcego.

Jedną z form tej integracji jest współpraca nauczycieli różnych przedmiotów. W ramach współpracy nauczyciel języka obcego będzie mógł przyjąć rolę moderatora (konsultanta) w odniesieniu do treści przedmiotowych i przewidywać trudności, które mogą sprawiać uczniom niektóre zagadnienia. Z kolei nauczyciel przedmiotu koncentrowałby się na pewnych zagadnieniach językowych.

Drugi sposób integracji to przygotowywanie interdyscyplinarnych projektów, które będą łączyły treści przedmiotowe z zajęciami z języka obcego (Pawlak 2010 ibidem: 23–24). Dużym problemem tego rozwiązania może jednak okazać się samodzielne przygotowanie materiałów dydaktycznych na potrzeby kształcenia językowego na poszczególnych przedmiotach niejęzykowych. Przykładowe materiały dydaktyczne, w tym poradniki dla nauczyciela, scenariusze lekcji oraz ćwiczenia dla uczniów i nauczycieli różnych przedmiotów, można znaleźć na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Przygotowując materiały dydaktyczne do nauczania przedmiotowego w języku obcym, warto odpowiedzieć sobie na następujące pytania (Iluk 2000: 56–57):

- W jakim stopniu treść tekstu wpływa na poziom zainteresowania i motywacji uczniów?
- W jakim stopniu tekst zawiera istotne informacje na dany temat?
- W jakim stopniu można przekazać za pomocą tekstu podstawowe informacje na określony temat, pogłębić lub poszerzyć wiedzę uczniów?
- W jakim stopniu tekst wprowadza nowe spojrzenie na omawiany temat?
- W jakim stopniu tekst pozwala na samodzielną pracę ucznia?
- W jakim stopniu uczeń może zastosować przyswojone metody analizy?

Nauczyciel, dobierając materiały dydaktyczne, powinien uwzględnić także dwa kolejne czynniki doboru, tj. nacechowanie leksykalne tekstu oraz jego nacechowanie gramatyczne. Pierwsze kryterium związane jest z zakresem terminologii specjalistycznej oraz

słownictwem ogólnym, wykraczającym poza pewne minimum leksykalne (Iluk 2002: 31). Drugie – dotyczy zakresu struktur gramatycznych. Mając na uwadze powyższe konteksty, nauczyciele języka obcego koniecznie muszą nawiązać współpracę z nauczycielami przedmiotów niejęzykowych.

Rozumienie wypowiedzi tworzy drugi obszar działań językowych. W zakresie sformułowań ustnych uczeń powinien rozumieć informacje o umiarkowanym stopniu złożoności (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje, relacje, wywiady, dyskusje, prelekcje), wypowiedziane w naturalnym tempie, w standardowej odmianie języka. Szczegółowe umiejętności w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych prezentuje uczeń, który:

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

W zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych uczeń rozumie takie sformułowania pisemne, które charakteryzuje umiarkowany stopień złożoności (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje, komiksy, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie). Szczegółowe umiejętności w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych prezentuje uczeń, który:

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

W zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych uczeń tworzy proste, spójne i logiczne, w miarę płynne sformułowania ustne. Szczegółowe umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych prezentuje uczeń, który:

- 1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- 2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;

- 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- 4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- 5) opisuje upodobania;
- 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;
- 7) wyraża i opisuje uczucia i emocje;
- 8) przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań;
- 9) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości i przyszłości;
- 10) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady);
- 11) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

W zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych uczeń przygotowuje proste, spójne i logiczne sformułowania pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość SMS, kartkę pocztową, e-mail, historyjkę, list prywatny, życiorys, list motywacyjny, wpis na blogu). Szczegółowe umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych prezentuje uczeń, który:

- 1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- 2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- 4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- 5) opisuje upodobania;
- 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;
- 7) wyraża i opisuje uczucia i emocje;
- 8) przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań;
- 9) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
- 10) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady);
- 11) stosuje zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze;
- 12) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi, adekwatnie do sytuacji.

W obszarze reagowania językowego, jako kolejnej składowej działań językowych (interakcyjnych), w zakresie wypowiedzi ustnych uczeń reaguje w typowych, również w miarę złożonych sytuacjach. Szczegółowe umiejętności w zakresie reagowania językowego ustnie prezentuje uczeń, który:

- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
- 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);

- 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
- 4) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, wyraża wątpliwość;
- 5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
- 6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca, prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego;
- 9) prosi o radę i udziela rady;
- 10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;
- 12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- 13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);
- 14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;
- 15) dostosowuje styl wypowiedzi do sytuacji.

Uczeń powinien nabyć umiejętność reagowania także w zakresie pisania prostego tekstu (np. wiadomość SMS, list prywatny, formularz, e-mail, komentarz, wpis na stronie/forum). Szczegółowe umiejętności w zakresie reagowania językowego w formie pisemnej prezentuje uczeń, który:

- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
- 2) nawiązuje kontakty towarzyskie: rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas komunikowania się na czacie);
- 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);
- 4) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, wyraża wątpliwość;
- 5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
- 6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego,
- 9) prosi o radę i udziela rady;
- 10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;
- 12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- 13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);
- 14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;
- 15) dostosowuje styl wypowiedzi do odbiorcy.

Ostatni obszar działań językowych to przetwarzanie językowe (działania mediacyjne). Zakłada się, że uczeń będzie w stanie przetwarzać tekst ustnie lub pisemnie. Szczegółowe umiejętności w zakresie przetwarzania językowego prezentuje uczeń, który:

- 1) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
- 2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;
- 3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim;
- 4) przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał (np. prezentację, film).

Zagadnienia gramatyczne we współczesnych podejściach do nauczania języka obcego stanowią wsparcie dla decyzji o wykorzystywanych metod nauczania. Najczęściej traktuje się je jako pretekst do poszerzenia wiedzy w konkretnym zakresie komunikacyjnym. Ich wybór będzie w związku z tym skorelowany z omówionymi wcześniej zakresami tematycznymi oraz kształconymi funkcjami językowymi. Decyzja o wykorzystaniu odpowiednich zagadnień gramatycznych podyktowana będzie celem kształcenia, może wynikać także z ilości godzin języka obcego.

Ta sama uwaga dotyczy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przypadku ucznia zdolnego pewne elementy mogą być określone przez nauczyciela jako spodziewane efekty nauki szkolnej i nieformalnej w domu.

Poniżej przedstawiono wykaz zagadnień gramatycznych, uwzględniający oczekiwany poziom zaawansowania językowego uczniów.

Rodzajnik – odmiana i użycie rodzajnika nieokreślonego, odmiana i użycie rodzajnika określonego, rzeczowniki bez rodzajnika.

Rzeczownik – deklinacja mocna, deklinacja słaba, tworzenie liczby mnogiej, rzeczowniki złożone, rzeczowniki zdrobniałe: *-chen, -lein*, rzeczowniki określające zawód i wykonawcę czynności, rzeczowniki z przyrostkami: *-e, -ei, -heit, -keit, -ler, -schaft, -ion, -tät, -in, -um, -ung*, rzeczowniki tworzone od nazw miast, krajów i części świata, rzeczowniki tworzone od czasowników, rzeczowniki tworzone od przymiotników, rzeczownik po określeniu miary i wagi.

Zaimek – zaimki osobowe, zaimek nieosobowy, zaimek zwrotny, zaimki dzierżawcze, zaimki wskazujące, zaimki pytające, zaimki nieokreślone, zaimki względne.

Przymiotnik – przymiotnik jako orzecznik, przymiotnik jako przydawka: z rodzajnikiem określonym i zaimkiem wskazującym, z rodzajnikiem nieokreślonym, zaimkiem dzierżawczym i z przeczeniem *kein*, bez rodzajnika, w formie stopnia wyższego i najwyższego, regularne i nieregularne stopniowanie przymiotnika, przymiotniki utworzone od nazw miast, krajów i części świata.

Liczebnik – liczebniki główne, liczebniki porządkowe, liczebniki mnożne i nieokreślone.

Partykuła – użycie partykuł.

Przyimek – przyimki z celownikiem, przyimki z biernikiem, przyimki z celownikiem lub biernikiem.

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

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

Składnia – zdanie pojedyncze: oznajmujące, pytające, rozkazujące, szyk wyrazów: prosty, przestawny oraz szyk zdania podrzędnie złożonego, przeczenia *nein*, *nicht*, *kein*, *nie*, *niemals*, zdania złożone współrzędnie ze spójnikami *aber*, *dann*, *denn*, *oder*, *und*, zdania złożone współrzędnie ze spójnikami *sondern*, *deshalb*, *sonst*, *trotzdem*, zdania podrzędnie złożone: zdania dopełnieniowe ze spójnikami *dass*, *ob*; zdania dopełnieniowe z zaimkami pytającymi np. *wer*, *was*, *wann*, *wo*; zdania okolicznikowe przyczyny ze spójnikami *weil*, *da*; zdania okolicznikowe czasu ze spójnikami *wenn*, *als*; zdania okolicznikowe czasu ze spójnikami *bevor*, *bis*; zdania warunkowe rzeczywiste: *wenn* + *Präsens*; zdanie przyzwalające: *obwohl*; zdanie okolicznikowe celu: *damit*; konstrukcja bezokolicznikowa *um ... zu*; zdanie przydawkowe z zaimkiem względnym *der*, *die*, *das*; zdania porównawcze: *so wie*, *als*.

Należy podkreślić, że specyfika zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego wymaga pewnej gradacji materiału gramatycznego i podporządkowanej prezentacji treści przedmiotowych. W praktyce oznacza to, że pewne fenomeny gramatyczne mogą pojawić się na wcześniejszym etapie zaawansowania językowego, niż miałyby to miejsce w warunkach regularnego nauczania języka obcego.

W przypadku nauczycieli przedmiotów niejęzykowych dobrze jest nie planować omawiania zagadnień gramatycznych lub leksykalnych, na które na zajęciach nauczyciel nie będzie zwracał uwagi. Wcześniejszy kontakt z nauczycielem języka obcego powinien ukierunkować nauczycieli przedmiotu na właściwe podejście do gramatyki oraz zagadnień leksykalnych. Pamiętać należy, że lekcja matematyki prowadzona nawet w całości w języku niemieckim jest nadal lekcją matematyki. W podejściu CLIL uczy się matematyki i jednocześnie języka właściwego dla rozważań matematycznych (Gozdawa-Gołębiowski 2010: 43–51).

Drugi obszar realizowanych treści nauczania – pozajęzykowy – związany jest z rozwijaniem kompetencji interkulturowych, stwarza także możliwość pogłębiania kompetencji kluczowych. Odnosząc się do zapisów podstawy programowej w tym obszarze, należy zwracać uwagę, czy uczeń:

- 1) posiada podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach tych społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym ucznia, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego (odniesienie do kompetencji wielojęzyczności, społecznej, obywatelskiej, kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej);
- 2) posiada świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wykazuje wrażliwość międzykulturową (odniesienie do kompetencji wielojęzyczności, społecznej, obywatelskiej, kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej);
- 3) dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem, np. w zakresie korzystania ze słownika, poprawiania błędów, prowadzenia notatek, stosowania mnemotechnik, korzystania z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym (odniesienie do kompetencji rozumienia i tworzenia informacji, osobistej, społecznej i w zakresie uczenia się);
- 4) współdziała w grupie, np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych (odniesienie do kompetencji osobistych, społecznych, obywatelskich, w zakresie przedsiębiorczości);
- 5) korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym, np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi, również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych (odniesienie do kompetencji w zakresie wielojęzyczności, umiejętności cyfrowych, uczenia się);
- 6) stosuje strategie komunikacyjne, np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów-kluczy lub internacjonalizmów oraz strategie kompensacyjne w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu, np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych (odniesienie do kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, wielojęzyczności, umiejętności uczenia się);
- 7) posiada świadomość językową, np. podobieństw i różnic między językami (odniesienie do kompetencji wielojęzyczności, społecznej, świadomości i ekspresji kulturalnej).

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w zakresie języka niemieckiego jest skuteczną metodą nauczania i uczenia się kultury krajów niemieckojęzycznych. Z jednej strony oferuje uczniowi przekazywanie treści i informacji dotyczących kultury tych krajów w tradycyjnym znaczeniu, takich jak np. wielcy poeci niemieccy, z drugiej strony taki sam nacisk kładzie na szersze rozumienie kultury – dotyczące języka, sposobu komunikacji i wyrażania się w języku niemieckim. Dlatego w praktyce szkolnej w klasie wstępnej oraz podczas późniejszego kształcenia dwujęzycznego uczniowie powinni na każdym kroku uświadamiać sobie istnienie kultury, dostrzegać różnice w sposobie myślenia,

postrzegania, odczuwania oraz działania ludzi (Krężlewicz 2010: 63). Proponowana w niniejszym programie tematyka obejmuje w obrębie wiedzy krajoznawczej następujące zagadnienia:

- geografia krajów niemieckiego obszaru językowego;
- życie codzienne mieszkańców krajów niemieckiego obszaru językowego (np. rodzina, szkoła, czas wolny, żywienie, sport, zdrowie, tradycje i zwyczaje);
- kultura i nauka krajów niemieckiego obszaru językowego (np. poeci, pisarze, muzycy, kompozytorzy, media, wynalazcy, nobliści);
- historia współczesna krajów niemieckiego obszaru językowego.

W koncepcji CLIL istotne znaczenie mają strategie uczenia się. W przypadku uczniów, którzy rozpoczynają naukę w klasie wstępnej, warto najpierw zdiagnozować stosowane przez nich strategie, a następnie wykorzystać tak zwany trening strategiczny. Jego stosowanie na początku danego etapu kształcenia powinno odbywać się z większym udziałem nauczyciela, kiedy zaś uczeń potrafi już przejąć kontrolę nad wykorzystaniem danej strategii w nowych sytuacjach, rola nauczyciela staje się marginalna.

Na główne etapy prawidłowo prowadzonego treningu strategicznego składają się:

- uświadomienie uczniom, jakich strategii używają;
- prezentacja oraz modelowanie strategii w sposób uświadamiający uczniom, jak przebiegają ich własne procesy myślowe oraz proces uczenia się;
- zapewnienie uczniom licznych i częstych okazji do ćwiczenia strategii, z coraz mniejszą ingerencją nauczyciela;
- przeprowadzanie samooceny skuteczności stosowanych strategii i zastosowanie ich do nowych zadań (Bzdak 2010: 55).

Treści szczegółowe nauczania dotyczące obszaru pozajęzykowego dają możliwość rozwoju kompetencji kluczowych, wskazując te ich elementy, które są istotne z punktu widzenia rozwijania wielojęzyczności. Kompetencja ta w nauczaniu dwujęzycznym ma szczególne znaczenie, a jej rozwijanie wymaga innych umiejętności, takich jak mediacja czy rozumienie różnic kulturowych.

Jak już wspomniano, jednym z najważniejszych celów ogólnych kształcenia w liceum ogólnokształcącym i technikum jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej, stanowiących kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy. Należy zaznaczyć, że tego rodzaju podejście do kompetencji wielojęzyczności oznacza, że zdolność porozumiewania z innymi osobami jest istotna nie tylko w nauczaniu języków obcych, ale tworzy też ramy do integracji treści przedmiotowych.

Ważnym zagadnieniem we współczesnej dydaktyce języków obcych jest również przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. W związku z tym szkoła staje się odpowiedzialna za stworzenie uczniom odpowiednich warunków do nabywania

umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z uwzględnieniem prawidłowej kompozycji tekstu i zasad jego organizacji. Szkoła powinna także zapewnić uczniom możliwości dokumentowania ich pracy z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Realizacja tych zadań ma swoje odniesienie do kompetencji rozumienia i tworzenia informacji, co jest związane ze zdolnością uczniów do identyfikacji, rozumienia, wyrażania, tworzenia oraz interpretowania pojęć i uczuć, faktów i opinii zarówno w mowie, jak i piśmie. Wsparciem w rozwijaniu tej kompetencji będzie wykorzystywanie przez nauczyciela języków obcych różnorodnych materiałów cyfrowych – dźwięków, obrazów, co wskazuje, że kompetencja ta łączy się z kompetencją cyfrową.

W zakresie doskonalenia kompetencji cyfrowej powinna być kształtowana umiejętność korzystania przez uczniów z różnych źródeł informacji. Istotna jest przy tym ich postawa krytycznego i odpowiedzialnego eksplorowania nowoczesnych technologii oraz świadome ich wykorzystywanie w celu uczenia się, pracy i życia w społeczeństwie.

Niniejszy program nauczania proponuje włączenie w szkolną praktykę stosowanie na lekcjach aplikacji internetowych, które wspomagają proces uczenia się, zwłaszcza w kontekście samooceny i samodzielnej pracy nad językiem, np. aplikacji Babbel, Etutor, TinyCards, Kahoot, kodów QR. Ważne dla uczniów będzie tu tworzenie warunków do inicjowania współpracy z uczniami z zagranicy, poprzez np. pisanie blogów, udział w wideokonferencjach lub organizowanie wspólnych kampanii społecznych.

Istotnym elementem kształcenia dwujęzycznego jest tworzenie warunków do dalszego rozwoju indywidualnego i społecznego uczniów. Sprzyjają temu takie postawy jak uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz pracy zespołowej.

Należy przy tym podkreślić, że rozwój społeczny uczniów następuje w wyniku kształtowania ich postawy obywatelskiej – poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także kultury innych narodów i ich tradycji. Jest to ważne zadanie szkoły z punktu widzenia kształcenia dwujęzycznego, dotyczy bowiem rozwijania kolejnych kompetencji kluczowych – zwłaszcza w zakresie przedsiębiorczości oraz świadomości i ekspresji kulturalnej.

Aktywność publiczna uczniów może być kształtowana na zajęciach języka obcego. Szkoła ma sposobność tworzenia warunków do uczestnictwa uczniów w tego rodzaju działaniach zarówno na poziomie lokalnym, regionalnym, jak i krajowym i międzynarodowym. Rozwijaniu kompetencji obywatelskiej będą też sprzyjać akcje społeczne organizowane na terenie szkoły, promowanie idei współpracy międzynarodowej oraz kluczowe dla idei dwujęzyczności działania z udziałem partnerów zagranicznych.

Kompetencja w zakresie przedsiębiorczości oznacza zdolność do wykorzystywania szans i pomysłów oraz przekształcania ich w wartość dodaną dla innych osób. Stosując na lekcjach odpowiednie metody i techniki pracy, można wspierać kreatywność uczniów, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów.

Przyjmowaniu przez uczniów różnych ról oraz inicjatywom uczniowskim służą wykorzystywane na lekcjach języka obcego: praca w grupie, praca projektowa, podejmowanie działań we współpracy z innymi instytucjami czy organizacjami oraz organizowanie zajęć poza klasą szkolną. Na rozwój kompetencji przedsiębiorczości wpłyną pozytywnie ćwiczenia prezentowania treści, negocjowania oraz kierowania grupą. Przejawem inicjatywności uczniów będzie ich partycypacja w aranżacji przestrzeni do nauki w klasie czy szkole.

Na zajęciach języka obcego uczniowie powinni mieć możliwość rozwijania kreatywnego wyrażania i komunikowania swoich pomysłów za pomocą różnych rodzajów sztuki i innych form kultury. Rozwijaniu kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej mogą służyć projekty, konkursy, festiwale, przeglądy poświęcone np. kulturze krajów niemieckojęzycznych. Uczestnictwo uczniów w takich przedsięwzięciach powinno stać się nieodzownym elementem kształcenia dwujęzycznego. Działania takie będą miały kluczowe znaczenie w podnoszeniu motywacji uczniów do nauki, a dodatkowo pozwolą na kreowanie dobrej marki szkoły w środowisku.

Bardzo ważne w kształceniu uczniów na III etapie edukacyjnym jest rozwijanie kompetencji osobistych, społecznych oraz w zakresie uczenia się. Strategia uczenia się przez całe życie wymaga od nich umiejętności podejmowania ważnych decyzji, poczynając od wyboru szkoły ponadpodstawowej, kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej. Później będą to decyzje o wyborze miejsca pracy, sposobie podnoszenia i poszerzania kwalifikacji, aż do ewentualnych rozstrzygnięć o zmianie zawodu. W związku z tym istotna dla uczniów jest komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami.

Ważnym zadaniem szkoły w zakresie kompetencji osobistych uczniów jest edukacja zdrowotna, której celem powinno być rozwijanie postawy dbałości o zdrowie własne i innych oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.

W obszarze rozwijania kompetencji uczenia się ważnymi kwestiami będą dla ucznia autorefleksja, skuteczne zarządzanie czasem oraz informacjami, a czynnikami istotnie wpływającymi na proces uczenia się – umiejętność stawiania sobie celów, rozwijania motywacji wewnętrznej oraz udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej. Wspieraniu procesu uczenia się mogą służyć między innymi:

- zachęcanie do bycia ciekawymi i otwartymi ludźmi;
- nakłanianie do refleksji nad własnym uczeniem się;

- pomoc w zrozumieniu celu uczenia się języka obcego;
- pomoc w rozwijaniu strategii uczenia się;
- pomoc w monitorowaniu własnych postępów w osiągnięciu celów związanych z nauką (por. Stanowski 2017:13).

W klasie wstępnej możliwe jest tworzenie warunków do rozwijania kompetencji matematycznych oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii. Dla rozwijania tych kompetencji istotne są umiejętności związane z argumentowaniem, wyciąganiem wniosków oraz umiejętność logicznego myślenia. Ich doskonaleniu służyć będzie interpretacja grafik, wykresów czy tabel. Nauczyciel, dając na zajęciach języka obcego sposobność analizy tekstów obcojęzycznych, które dotyczą współczesnych problemów środowiska naturalnego, wpływu technologii i techniki na rozwój społeczny, zwraca uwagę uczniów na rozumienie różnych korzyści i ograniczeń płynących z rozwoju cywilizacyjnego oraz promuje postawy krytycznego myślenia.

3. Podmiotowość ucznia w realizacji programu nauczania

3.1. Kształtowanie podmiotowości ucznia

Nowoczesne nurty pedagogiki opierają się na założeniu, że uczeń jest jednostką autonomiczną. Założenie to wiąże się z problematyką podmiotowości ucznia, czyli bardziej lub mniej świadomym wywieraniem przez niego wpływu na otoczenie, zgodnie z osobistymi standardami.

Dzięki podmiotowości jednostka ma poczucie sprawstwa oraz kontroli nad środowiskiem, potrafi przewidzieć skutki swoich działań, czuwać nad nimi oraz jest świadoma swojego miejsca w relacji z otoczeniem. Podmiotowość dotyczy kilku płaszczyzn funkcjonowania człowieka, w tym: możliwości kreowania własnego życia, możliwości kształtowania otoczenia materialnego oraz kreatywności w budowaniu stosunków międzyludzkich (Głowała 2016: 140). Uczeń będzie doznawał poczucia podmiotowości, będąc przekonany lub odczuwając, że:

- podejmuje działania z własnej woli;
- ma możliwość wyboru sposobów i środków wykonywania zadań;
- wykonuje zadania przede wszystkim własnym wysiłkiem;
- sam wpływa na akceptację lub odrzucenie rezultatu swej działalności;
- ma wpływ na akceptację lub odrzucenie rezultatów swej działalności, postrzeganej jako przebieg pracy i konkretny efekt (por. Jakowicka 1993: 19).

Kształtowanie podmiotowości ucznia to jeden z ważniejszych elementów kształcenia, który powinien być uwzględniany w procesie edukacyjnym. Stanowi on wartość oraz prawo ucznia do: „budowania niepowtarzalnego kształtu własnej osoby i osobistej wersji

swojego życia” (Dykcik 2006: 365). Niezbędna w budowaniu podmiotowości ucznia jest zatem adekwatność proponowanych rozwiązań do etapu rozwojowego oraz indywidualizacja pracy z uczniem, zwłaszcza w edukacji włączającej.

Uczeń, kończąc szkołę podstawową, wychodzi z wczesnej fazy dorastania (11/12–14/15 lat) i znajduje się na przedpolu jego późnej fazy (14/15–19/20 lat), przy czym granice między etapami rozwojowymi są płynne. Cechą charakterystyczną wczesnej fazy dorastania jest ujawnianie się zmian często w formie wycofania, trudności z wykorzystaniem posiadanych kompetencji oraz braku rozeznania we własnych przeżyciach i możliwościach. W tym okresie pojawia się negatywizm jako przejaw rozpoczynającej się pracy młodego człowieka nad sobą oraz koncepcją swojego życia (por. Piotrowski i in. 2014: 5).

Uczeń kończący klasę VIII (na podstawie: Brzezińska 2014):

- w zakresie kompetencji poznawczych:
 - posiada umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów;
 - potrafi odnieść rozwiązywany problem do znanych mu podobnych problemów, z którymi miał do czynienia wcześniej;
 - potrafi stawiać i weryfikować hipotezy;
 - potrafi poszukiwać alternatywnych rozwiązań;
 - pojawiają się u niego umiejętności w zakresie logiki dedukcyjnej;
- w zakresie kompetencji społecznych:
 - nabywa umiejętność podejmowania nowych ról społecznych oraz rozszerzania zakresu znanych mu już wcześniej;
 - zdobywa społeczne kompetencje kluczowe oraz przygotowuje się do aktywnego życia w demokratycznym społeczeństwie;
- w zakresie kompetencji samoorganizacji:
 - przechodzi w późniejszych klasach szkoły podstawowej drogę od pracy pod kierunkiem nauczyciela do samoregulacji;
 - potrafi dzięki stosowanej metodzie projektu organizować własną pracę i planować ją w dłuższej perspektywie;
 - potrafi samodzielnie stawiać pytania i identyfikować problemy, a także wyciągać wnioski z własnych ewentualnych niepowodzeń.

Uczeń, który kończy naukę w klasie VIII, dysponuje następującymi zasobami:

- posiada umiejętność dostrzegania i formułowania problemów;
- wykazuje rozwinięte myślenie naukowe;
- potrafi napotkany problem odnieść do podobnych, już mu znanych, przeprowadzić jego analizę, postawić oraz zweryfikować hipotezy;
- umie poszukać alternatywnych rozwiązań, jeżeli obrany sposób okaże się niewłaściwy;
- zna specyfikę pracy metodą projektów, rozwinął umiejętności w kierunku samoregulacji;

- uwzględnia perspektywę czasową, a w niej samodzielnie planuje zadania, z których zobowiązuje się wywiązać;
- potrafi sam stawiać pytania i dochodzić do konkluzji, interpretując swoje ewentualne błędy i wyciągając z nich wnioski;
- posiada umiejętność podejmowania rozmaitych ról społecznych.

Najistotniejszym wyzwaniem dla nastolatka w wieku 14–15 lat jest samodzielne zbudowanie indywidualnej ścieżki rozwoju oraz przygotowanie się do pełnienia nowych ról społecznych. Zadanie to komplikują zmieniające się warunki otoczenia, trudności w podejmowaniu nowych wyzwań i natłok często sprzecznych ze sobą informacji. Szerokie możliwości dostępu do informacji dają uczniowi z jednej strony większą sposobność odniesienia potencjalnego sukcesu, ale z drugiej – wymagają od niego myślenia perspektywicznego, określenia własnych sił i słabości oraz wiążą się z podejmowaniem prób samookreślenia się.

Zadaniem nauczyciela na tym etapie kształcenia staje się wspieranie nastolatka w odkrywaniu nowych pól zainteresowań i zdolności oraz towarzyszenie mu w podejmowaniu pierwszych prób realizacji nowych ról i zmaganiu się z zadaniami, które niesie dorosłość (Filipiak i Siadak 2014: 5). Istotne dla nauczyciela będzie zrozumienie czynników powodujących powodzenie ucznia w uczeniu się, do których należą:

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

Szczególne znaczenie dla tego okresu rozwojowego ma zmiana kompetencji społecznych nastolatka, zwłaszcza w zakresie samoorganizacji. Uczeń rozpoczynający III etap edukacji posługuje się strategiami metapoznawczymi:

- planowania własnego procesu uczenia się, np. podziału materiału na mniejsze partie, organizacji całego dnia – skupienia się na warunkach wykonania danego zadania;
- stosowania strategii notowania, opracowania tekstu;
- wdrażania strategii ułatwiających zapamiętanie materiału (mnemotechniki).

Ten etap kształcenia oznacza także zmiany w stosowanych przez ucznia strategiach samoorganizacji. Uczeń rozpoczynający naukę wdraża zazwyczaj strategie, które zostały przekazane przez osoby dorosłe i zwykle w niezmienionej formie. Należy pamiętać, że dopiero kończąc naukę w liceum ogólnokształcącym czy technikum, uczeń znajdzie się na etapie testowania strategii samoorganizacji, które dotyczą wyboru strategii najdogodniejszych ze względu na jego potrzeby oraz dostosowania strategii do własnych potrzeb (por. Ledzińska i Czerniawska 2010: 213–225).

3.2. Indywidualizacja procesu kształcenia w kontekście edukacji włączającej

Drugim warunkiem w zakresie uwzględniania podmiotowości ucznia jest indywidualizacja procesu kształcenia. Jego realizacja związana jest z założeniami edukacji włączającej, przede wszystkim w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych, określonymi w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2017, poz. 1578, ze zm.).

Indywidualizacja kształcenia może dotyczyć ogólnych warunków edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oznacza to (m.in. na podstawie: Solecka 2019: 1–2):

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

Indywidualizacja nauczania najczęściej dotyczy grup uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność, w warunkach gdy jest ono organizowane przez szkołę w integracji z uczniami pełnosprawnymi. Do grup uczniów niepełnosprawnych należą:

- uczniowie niesłyszący, słabosłyszący;
- niewidomi, słabowidzący;
- z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją;
- z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym;
- z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera;
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Uczniowie z niepełnosprawnością są ważnymi beneficjentami niniejszego programu nauczania, który oferuje im szczególne rozwiązania zarówno programowe, metodyczne, jak i organizacyjne, np. dobieranie treści nauczania w taki sposób, aby nie przerastały możliwości ucznia, stosowanie właściwych metod, form i środków dydaktycznych w odniesieniu do nauczania, sprawdzania wiedzy czy kryteriów oceniania, a także zapewnienie uczniom odpowiedniego miejsca w klasie.

Poniżej zostały zaprezentowane przykłady rozwiązań dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na podstawie: Dziubańska: dostęp online; Adamczyk, Kober, Otręba 2019).

Uczniowie z dysfunkcją słuchu

Jednym z celów nauczania języków obcych uczniów słabosłyszących i niesłyszących powinno być wyposażenie ucznia w umiejętność rozumienia i tworzenia wypowiedzi w aspekcie pragmatycznym. Dotychczas nie powstały jednak specjalne metody nauczania języka obcego osób niesłyszących.

Na zajęciach języka niemieckiego w odniesieniu do tej grupy uczniów można zastosować metodę Cued Speech (fonogesty) w wersji dostosowanej do języka niemieckiego. Wykorzystanie tego systemu komunikacji w nauczaniu języka obcego wymaga jednak biegłego opanowania przez nauczyciela określonej wersji systemu Cued Speech.

Pracę z uczniem z dysfunkcją słuchu ułatwią nauczycielowi poniższe zasady:

- uczeń słabosłyszący lub niesłyszący powinien zajmować odpowiednie miejsce w klasie – w pierwszej ławce rzędu od okna;
- ławki powinny być ustawione tak, aby uczeń z uszkodzonym słuchem miał możliwość obserwowania zarówno twarzy nauczyciela, jak i pozostałych uczniów (ustawienie ławek w podkowę, w literę L itp.);
- źródło światła powinno znajdować się za uczniem, co sprawi, że twarz nauczyciela będzie odpowiednio oświetlona, a to umożliwi odczytywanie mowy z ust nauczyciela; nauczyciel, omawiając temat lub bezpośrednio zwracając się do ucznia, powinien być skierowany do niego twarzą, nie powinien też przemieszczać się po klasie;
- nauczyciel nie powinien jednocześnie pisać na tablicy i komentować zapisywanej treści;
- uczeń z uszkodzonym słuchem nie może jednocześnie przepisywać z tablicy i słuchać – dlatego wskazana jest przerwa w prowadzeniu lekcji, umożliwiająca uczniowi przepisanie treści z tablicy;
- nauczyciel, omawiając nowy temat, powinien wypisać na tablicy słowa kluczowe i jak najczęściej używać pomocy wizualnych: tablic, wykresów, rysunków itp.;
- nauczyciel powinien przygotować uczniom plan pracy na piśmie lub umówić się z innymi uczniami, że będą robili notatki z kopią i udostępniali je kolegom;
- uczeń powinien być aktywizowany do rozmowy poprzez zadawanie prostych pytań, podtrzymywanie jego wypowiedzi w formie dopowiadania pojedynczych słów, umownych gestów, mimiki twarzy.

Uczniowie z dysfunkcją wzroku

Nauczyciel, w zależności od stopnia niepełnosprawności ucznia, powinien stosować się do następujących zasad:

- zaopatrzenie uczniów w odpowiednie pomoce optyczne i nieoptyczne poprawiające zdolność widzenia;
- wyposażenie klasy w sprzęt elektroniczny ułatwiający pracę uczniowi niewidomemu lub słabowidzącemu;
- zastosowanie właściwego oświetlenia ogólnego (niektórzy uczniowie słabowidzący mogą potrzebować dodatkowego oświetlenia na stanowisku pracy, np. lampy z regulowanym ramieniem, regulowanym natężeniem światła i kloszem zapobiegającym oślepieniu albo zainstalowania w oknach żaluzji, rolet czy zasłon);
- zapewnienie kontrastów barwnych na stanowisku pracy ucznia i w pomieszczeniach szkolnych, umożliwiających lepszą orientację, np.:
 - kolor blatu stolika powinien kontrastować z kolorami elementów występujących przy wykonywaniu różnych prac; w tym celu można nakleić taśmę w kontrastowym w stosunku do ścian kolorze lub przybić listwę na brzegach stolika,
 - drzwi i klamka powinny być w kontrastowym względem siebie kolorze;
 - wyłączniki prądu powinny kontrastować z tłem;
 - w łazience powinny występować kolorowe elementy;
- wprowadzenie oznaczeń w ciągach komunikacyjnych, np.:
 - pierwszy i ostatni stopień schodów powinien być oznaczony kontrastowym kolorem, np. ma przyklejony żółty pasek;
 - poręcze przy schodach są wygodne, a ich kolor kontrastuje ze ścianami;
 - na podłogach oznaczone są tzw. szlaki komunikacyjne utworzone przez zastosowanie innego rodzaju faktury czy innego koloru;
- naklejenie lub namalowanie na wysokości oczu na dużych przeszkłonych powierzchniach (np. drzwiach) wyraźnego elementu graficznego oraz stosowanie powiększenia numeracji klas lekcyjnych i innych napisów;
- zachowanie stałego porządku w otoczeniu ucznia oraz informowanie o zmianach, np.:
 - krzesła – dosunięte do stolików;
 - szuflady i drzwiczki szafek – zamknięte;
 - drzwi wejściowe – albo zawsze zamknięte, albo całkowicie otwarte;
- stworzenie warunków do uczenia się wielozmysłowego;
- powstrzymywanie się od krytykowania wobec klasy (Dziubańska ibidem: 134–135).

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

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją

Dla tej grupy uczniów rekomenduje się:

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

Dla uczniów z tego rodzaju dysfunkcją pomocne będą: pokaz, demonstracja, aktywizujące metody i formy pracy, metody problemowe rozwijające umiejętność krytycznego myślenia, stymulacja, metody polisensoryczne, metoda wpływu osobistego (wysuwanie sugestii, działanie przykładem osobistym), dodatkowe ćwiczenia utrwalające, metody plastyczne.

Dla uczniów z tej grupy należy przygotować przestrzeń edukacyjną, m.in. poprzez używanie dostosowanych długopisów i innych przyborów, przystosowanie ławek, np. matą antypoślizgową, wykorzystywanie wizualnych pomocy dydaktycznych, tablic interaktywnych, lektur w wersji audio, sprzętu specjalistycznego adekwatnie do zaleceń zawartych w orzeczeniu o niepełnosprawności oraz ustaleń z rodzicami ucznia.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Podczas nauki języka obcego w tej grupie uczniów występują problemy związane z praktycznym zastosowaniem słownictwa, wyuczonych reguł ortograficznych i gramatycznych, a także trudności w nauce na pamięć wierszy, piosenek i dialogów.

Dostosowanie treści nauczania dla tych uczniów polega przede wszystkim na ograniczeniu materiału teoretycznego na rzecz doświadczania i praktycznego stosowania przez uczniów jak największej ilości sytuacji komunikacyjnych. Ważne jest również dostosowanie tempa pracy oraz wielozmysłowe poznawanie treści. Pracę z uczniem z niepełnosprawnością w stopniu lekkim ułatwią szczegółowe zasady dotyczące następujących kwestii:

- oprócz komunikacji werbalnej stosowanie: znaków graficznych i manualnych, gestów, obrazów i zdjęć, które wspomagają nazywanie, komentowanie działań i wykonywania poleceń podczas lekcji;
- dobór treści o mniejszym stopniu trudności, dzielenie omawianego materiału na mniejsze partie;
- pozostawianie więcej czasu na utrwalanie materiału, stwarzanie okazji do wolniejszego tempa pracy na lekcji;
- formułowanie poleceń w prostszej formie, unikanie trudnych lub abstrakcyjnych pojęć;
- odwoływanie się do konkretnego przykładu, unikanie pytań problemowych, przekrojowych;
- przygotowywanie odrębnych kart pracy, instrukcji itp.;
- projektowanie zadań domowych w takiej liczbie i formie, aby uczeń był w stanie wykonać je samodzielnie;
- ocenianie pozytywne, bazujące na sukcesach i drobnych osiągnięciach ucznia, niekrytykowanie ucznia wobec klasy.

W tej grupie uczniów sprawdzą się:

- praktyczne działanie (doświadczenie, uczenie się metodą prób i błędów, różne formy ekspresji plastycznej);
- wybór przez ucznia zadań do wykonania (inscenizacje i techniki dramowe);
- pokaz, opis i pogadanka (związane z konkretem);
- stymulacje polisensoryczne, metoda wpływu osobistego (sugestia, przykład osobisty, aprobata i dezaprobata).

Wspomagające dla uczniów będą wizualne pomoce dydaktyczne: ilustracje, szablony, plany, tablice, fotografie, mapy oraz pomoce multimedialne: rzutnik, tablica interaktywna.

Uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Punktem wspólnym dla bardzo zróżnicowanej grupy osób z zespołem Aspergera jest występowanie zaburzeń w zakresie komunikacji społecznej, wzorców zachowań, a także nadmierne przywiązanie do stałości, sztywność oraz schematyczność w działaniu. Osoby z zespołem Aspergera uczą się o świecie, ale nie tego, jak w nim funkcjonować. Największą trudność mają z wykorzystaniem posiadanej wiedzy i umiejętności w zmieniających się warunkach, a przede wszystkim w sytuacjach społecznych.

Z uwagi na powyższe ograniczenia uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, w niniejszym programie nauczania zawarto ogólne zasady postępowania z tą grupą uczniów (więcej w: Cybulska i in. 2016). Nauczyciel pracujący na lekcjach z uczniami wykazującymi tego rodzaju dysfunkcje powinien stosować się do następujących zasad:

- dostosowanie miejsca nauki i procesu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia;
- pomaganie uczniowi w nabywaniu umiejętności w zakresie funkcji wykonawczych, takich jak umiejętności organizacyjne i umiejętności uczenia się;

- stosowanie modeli edukacji opartej na doświadczeniu;
- popieranie informacji słownych tekstem pisany albo obrazem, ilustracją czy filmem;
- przedstawianie nowych pojęć lub materiału abstrakcyjnego w sposób możliwie najbardziej konkretny;
- kreatywne wykorzystywanie zainteresowań ucznia – jeżeli to możliwe poprzez łączenie ich z nowymi zagadnieniami;
- chwalenie i nagradzanie ucznia, nawiązywanie pozytywnej więzi;
- wdrażanie zasad panujących w szkole i oczekiwanie od ucznia ich przestrzegania;
- w miarę możliwości wspieranie i umożliwianie uczniowi kontaktów społecznych (nie ma potrzeby wspierania ucznia w sferach, w których radzi sobie dobrze, więc stopniowo należy ograniczać w tych obszarach udzielaną pomoc);
- oddzielanie w ocenianiu tych obszarów, w których trudności wynikają z zaburzeń.

Uczniowie z dysleksją lub zagrożeni dysleksją

Uczniowie ci stanowią znaczną część szkolnej populacji. Wskazane jest stosowanie wobec nich następujących zasad:

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

Uczniowie szczególnie uzdolnieni

Wysokie oceny osiągnane przez ucznia nie mogą być uznawane za jedyny lub główny wyznacznik uczniowskich uzdolnień. W praktyce szkolnej nauczyciele często spotykają uczniów, dla których oceny szkolne nie są czynnikiem ani motywującym, ani ważnym, a ich uzdolnienia realizują się w niezauważanych lub niewspieranych przez szkołę dziedzinach.

Wskazuje się wiele cech osobowościowych uczniów szczególnie uzdolnionych. Najczęściej należą do nich: uczciwość, stabilność emocjonalna, realna ocena swoich możliwości, umiejętność wnikliwej obserwacji rzeczywistości, dobra pamięć, poczucie humoru, myślenie plastyczne, analityczne, logiczne, abstrakcyjne, samowiedza i metawiedza na temat procesów myślenia, bogata wyobraźnia, spostrzegawczość, otwartość na nowości.

Są to uczniowie o dużym potencjale twórczym i silnej woli, którym nierzadko towarzyszy nonkonformizm objawiający się kwestionowaniem istniejącego porządku, nieuleganiu naciskom i autorytetom. Ich pracowitości, energii, wytrzymałości i samodyscyplinie towarzyszy często perfekcjonizm.

W grupie tej należy wyróżnić także uczniów „podwójnie wyjątkowych”. U tej specyficznej populacji nauczyciele dostrzegają pewne sprzeczności w funkcjonowaniu, wskazujące na obecność deficytów rozwojowych, takich jak:

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

Elementem zdolności językowych są zdolności do nauki języków obcych, o których mogą świadczyć: szybkie przyswajanie nowego słownictwa i gramatyki, łatwość konstruowania wypowiedzi w obcym języku czy rozumienie idiomów i wypowiedzi obcojęzycznych. W przypadku uczniów szczególnie uzdolnionych rekomendowana jest indywidualizacja pracy ucznia oraz stosowanie się nauczyciela do następujących zasad:

- wykorzystywanie różnorodnych metod pracy, unikanie metod podających;
- umożliwianie na lekcji pracy indywidualnej, zespołowej, grupowej, unikanie w nadmiernym wymiarze pracy zbiorowej;
- przypisywanie uczniom zdolnym funkcji asystenta nauczyciela lub tutora w relacjach rówieśniczych;
- wspólne wypracowywanie przez nauczyciela i ucznia oraz jego opiekunów programu rozwoju zdolności ucznia i wspólna odpowiedzialność za realizację programu;
- zachęcanie ucznia do samooceny w zakresie przyjętych celów jednostkowych oraz do samodoskonalenia;
- budowanie autorytetu nauczyciela na drodze wspólnego z uczniem dochodzenia do wiedzy, korzystania z różnych źródeł informacji, krytycznej oceny treści;

- umożliwianie uczniom, w porozumieniu z jego rodzicami oraz z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, dostępu do diagnoz, z wykorzystaniem specjalistycznych narzędzi, w celu zaplanowania skutecznych, adekwatnych do potrzeb i możliwości ucznia, metod i form pracy wspomagających rozwój uzdolnień;
- promowanie osiągnięć ucznia w środowisku szkolnym i pozaszkolnym poprzez poszukiwanie przestrzeni do prezentacji wytworów jego talentu oraz osób dostarczających mu specjalistycznych, profesjonalnych recenzji;
- dostarczanie informacji o skutecznych sposobach uczenia się oraz prowadzenie z uczniem rozmów o metodach sprzyjających jego indywidualnym preferencjom;
- wspieranie procesu samokształcenia ucznia oraz wykorzystywanie jego efektów w pracy z klasą, np. poprzez organizowanie lekcji lub fragmentów lekcji, podczas których uczeń zaprezentuje ciekawostki dotyczące wybranego zagadnienia itp.

4. Organizacja warunków kształcenia i jego realizacja

4.1. Warunki i koncepcja kształcenia

Z punktu widzenia programu *Start z niemieckim* zagadnieniem kluczowym wydaje się organizacja czasu przeznaczanego na realizację programu. Elementem dobrze przemyślanej strategii organizacji nauki w klasie wstępnej powinna być stosunkowo duża tygodniowo liczba obowiązkowych zajęć języka niemieckiego. Decyzje o wybraniu konkretnej koncepcji kształcenia należą do rad pedagogicznych szkół, w których organizuje się nauczanie dwujęzyczne.

Na wybór określonej koncepcji nauczania dwujęzycznego mają wpływ różne czynniki, wśród których istotną okolicznością jest tradycja prowadzenia klas dwujęzycznych. Szkoła organizująca kształcenie w klasie wstępnej powinna zatem korzystać ze swoich wcześniejszych doświadczeń oraz odwoływać się do najlepszych praktyk i przyjętej w placówce polityki kadrowej.

Kształcenie oparte na koncepcji CLIL zakłada, że nauczyciel najczęściej posiada kwalifikacje do nauczania dwóch przedmiotów, z których jeden jest językiem obcym. Takie rozwiązanie może być zastosowane w klasie wstępnej, jeśli w szkole zatrudniony jest np. nauczyciel języka niemieckiego mający kwalifikacje do nauczania matematyki lub wychowania fizycznego. Podstawę prawną do realizacji takiej możliwości nauczania stanowi *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz.U. 2017, poz. 1575, ze zm.). Rozwiązanie to wydaje się optymalne ze względu na późniejsze kształcenie w klasie dwujęzycznej.

Należy zauważyć, że matematyka może być jednym z przedmiotów, którego nauka w klasie dwujęzycznej może odbywać się w ramach dwóch obowiązkowych przedmiotów nauczanych dwujęzycznie. Do tej grupy przedmiotów należą również zajęcia z dyscyplin takich jak: biologia, chemia, fizyka, część geografii odnosząca się do geografii ogólnej, część historii odnosząca się do historii powszechnej. Drugim przedmiotem objętym nauczaniem dwujęzycznym mogą być zajęcia edukacyjne dotyczące dowolnego przedmiotu, w tym wychowania fizycznego. Przemyślana polityka kadrowa w przypadku klasy wstępnej dotyczy więc zatrudnienia nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach.

Kolejnym czynnikiem, który ma wpływ na wybór koncepcji kształcenia w klasie wstępnej, jest ocena możliwości uruchomienia klasy wstępnej. Szacowanie powinno uwzględniać uwarunkowania takie jak: zainteresowanie uczniów nauczaniem w klasie wstępnej, możliwości finansowe organu prowadzącego szkołę oraz ocena korzyści wynikających dla szkoły i środowiska lokalnego z prowadzenia kształcenia dwujęzycznego. Innym ważnym czynnikiem będzie także nawiązanie współpracy z instytucjami, które wspomogą nauczanie dwujęzyczne w szkole, a co może okazać się kluczowym argumentem przemawiającym za uruchomieniem klasy wstępnej.

4.2. Realizacja kształcenia

W strategię organizacji nauki w klasie wstępnej wpisuje się wybór koncepcji nauczania, która najczęściej dotyczy podziału godzin obowiązkowej nauki języka obcego. Niniejszy program nauczania rekomenduje różne, scharakteryzowane poniżej koncepcje.

Koncepcja 1. zakłada, że liczbę obowiązkowych godzin nauczania języka niemieckiego (18 godzin tygodniowo) dzieli się na moduły. Dodatkowo wprowadza się elementy nauczania zintegrowanego na zajęciach matematyki i/lub wychowania fizycznego. Modułami realizowanymi na zajęciach języka niemieckiego mogą być przykładowo:

- 1) język ogólny (10 godzin tygodniowo);
- 2) wiedza o krajach niemieckiego obszaru językowego (4 godziny tygodniowo);
- 3) praca projektowa (4 godziny tygodniowo).

W ramach pierwszego modułu powinny być kształcone sprawności językowe (słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie). Przeznaczając na ten moduł określoną liczbę godzin, należy mieć na uwadze, że uczniowie powinni osiągnąć po roku nauki poziom B1+ (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych i pisemnych) w skali ESOKJ. Liczba godzin przeznaczonych na realizację tego modułu będzie więc zależna od stopnia opanowania języka niemieckiego „na wejściu”. W zakresie modułu drugiego, istotnego dla rozwijania kompetencji wielojęzyczności, podnoszona jest świadomość wielokulturowa uczniów, którzy uczeni są otwartości i szacunku wobec innych kultur. Realizując moduł trzeci, nauczyciel powinien zaplanować godziny na pracę projektową, która staje się w ten sposób elementem pracy w klasie wstępnej. Prace rozłożone na 2–3 okresy miesięczne

powinny dotyczyć problemów wskazanych przez uczących się. Warto poświęcić te godziny na rozwijanie kompetencji uczenia się, zwłaszcza w początkowych tygodniach nauki.

W koncepcji 2. nauka obowiązkowa języka niemieckiego również podzielona zostaje na określone moduły, zakłada się jednak, że nauczanie przedmiotowe na pozostałych zajęciach edukacyjnych odbywa się wyłącznie w języku polskim. Takie przypadki nie wpisują się w koncepcję CLIL, więc powinny pojawiać się w wyjątkowych sytuacjach. Zgodnie z powyższą koncepcją w ramach zajęć języka niemieckiego realizowane są następujące moduły:

- 1) język ogólny (10 godzin tygodniowo);
- 2) wiedza o krajach niemieckiego obszaru językowego (4 godziny tygodniowo);
- 3) praca projektowa i język specjalistyczny (4 godziny tygodniowo).

W koncepcji tej, oprócz modułów przeznaczonych na naukę języka ogólnego oraz związanych z kulturą krajów niemieckiego obszaru językowego, należy zaplanować także określoną liczbę godzin nauczania języka specjalistycznego. Możliwym rozwiązaniem jest połączenie pracy projektowej z nauką języka specjalistycznego bądź wyłączenie języka specjalistycznego z pracy projektowej (rozwiązanie rekomendowane w technikach).

Koncepcja 3. nie dotyczy, jak w przypadku wcześniejszych, podziału obowiązkowych godzin nauki języka niemieckiego na moduły realizowane w rytmie tygodniowym. Proponowane rozwiązanie koncentruje się na pracy projektowej, którą uczniowie wykonują nie tylko podczas zajęć języka niemieckiego, ale także na zajęciach przedmiotowych. Organizuje się wówczas w szkole tygodnie projektowe, w ramach których uczniowie pracują nad konkretnym tematem. Takie działania można przeprowadzać w odstępach 2–3-miesięcznych.

Powyższa koncepcja wymaga innej organizacji czasu przeznaczonego na naukę języka obcego. Więcej godzin lekcyjnych tygodniowo można zarezerwować na naukę języka ogólnego oraz naukę o kulturze krajów niemieckiego obszaru językowego. Rozwiązanie to wymaga jednak większej samodzielności uczniów, którzy pracują nad projektami przede wszystkim w czasie pozaszkolnym.

W rozwiązaniu tym należy mieć także na uwadze możliwości organizacji zajęć w rytmie lekcyjnym, tzn. 45-minutowym. W przypadku zajęć obowiązkowych języka niemieckiego zajęcia będą przebiegały w blokach lekcyjnych, po to by uczniowie mieli 3–4 godziny nauki codziennie. W razie dużej liczby uczniów rekomenduje się podział klasy na grupy. Ten drugi wariant pozwoli szkołom na bardziej efektywne tworzenie grup o podobnym stopniu zaawansowania językowego. W jednej grupie mogą znaleźć się uczniowie, którzy rozpoczynają naukę języka niemieckiego w klasie wstępnej, zaś druga grupa będzie składała się z uczniów, którzy kontynuują naukę języka niemieckiego po szkole podstawowej.

Zaprezentowane powyżej koncepcje nauczania mogą ułatwić nauczycielom pracę na lekcji języka obcego, zwłaszcza w aspekcie doboru metod nauczania, które częściej niż w grupach o zróżnicowanym poziomie zaawansowania językowego opierać się mogą na pracy w całym zespole. Przykładem takiego działania jest wykorzystywanie gier dydaktycznych w nauczaniu. Można rekomendować przygotowywanie ich przez uczniów, co podnosi stopień świadomości językowej i wpływa na spotęgowanie integracji grupowej. Nauczanie w grupie, w której znajdują się uczniowie o podobnym poziomie zaawansowania, sprzyja ponadto skuteczniejszemu planowaniu pracy długoterminowej, ponieważ minimalizuje potrzeby związane z kompensacją braków powstałych na wcześniejszym etapie edukacyjnym.

4.3. Sposób organizacji miejsca do nauki i realizacji zajęć

Jednym z założeń zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego jest stworzenie przyjaznej przestrzeni szkolnej. Z punktu widzenia CLIL przyjazną przestrzeń szkolną można rozpatrywać w kategoriach klimatu szkoły, który najczęściej określany jest jako sposób postrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska pracy lub nauki oraz jako wpływ tego postrzegania na ich zachowanie.

Elementami tak rozumianego klimatu szkoły są (Ostaszewski 2012: 23–25):

- jakość relacji społecznych, m.in. relacje między uczniami, nauczycielami, dyrektorem, rodzicami, na które składają się ważne wartości w stosunkach społecznych, takie jak m.in.: troska, zaufanie, poczucie przynależności, udział w podejmowaniu ważnych decyzji;
- cechy środowiska kształcenia i wychowania, m.in. metodyka i tempo prowadzenia zajęć, presja na osiągnięcia, poziom rywalizacji, tworzenie warunków dla rozwijania zainteresowań, relacje między uczniami a nauczycielami, poziom wspierania uczniów przez nauczycieli, ale także etykietowanie, faworyzowanie, egzekwowanie dyscypliny;
- bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, m.in. poziom zaufania do nauczycieli, zaangażowanie nauczycieli w rozwiązywanie konfliktów;
- charakterystyka środowiska fizycznego szkoły, m.in. jej wielkość, wygląd, wyposażenie.

Ważnym przejawem pozytywnego klimatu edukacyjnego szkoły, zwłaszcza w aspekcie nauczania dwujęzycznego, jest jej organizacja jako miejsca rozwoju. W tym kontekście istotne jest nawiązanie współpracy z innymi placówkami edukacyjnymi, które realizują nauczanie dwujęzyczne – w celu wymiany doświadczeń – oraz instytucjami, które mogą wesprzeć ideę kształcenia dwujęzycznego, np. Ambasadą Republiki Federalnej Niemiec, Instytutem Goethego czy Polsko-Niemiecką Współpracą Młodzieży.

Szkoła realizująca kształcenie dwujęzyczne powinna być miejscem, w którym promuje się różnorodne rozwiązania innowacyjne. Rozwiązania te dotyczą także przestrzeni

klasowej, w której uczeń najczęściej identyfikuje się ze szkołą. Jako że szkoła jest także ważnym terytorium, w którym zachodzą interakcje międzyludzkie, wyłania się naturalna potrzeba stworzenia jej jako placówki przyjaznej nauce i nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich. Kontekst społeczny uczenia się wymaga zatem dopasowania sal lekcyjnych do pełnienia przez nie nowych funkcji – przestrzeń edukacyjna powinna być podporządkowana wprowadzaniu przez nauczyciela przyjaznych mózgowi technik uczenia się i nauczania, zgodnie z zasadami neurodydaktyki.

W procesie zmiany przestrzeni szkolnej powinno znaleźć się miejsce na realizację idei partycypacji uczniów i/lub rodziców, których można włączyć w proces tworzenia przyjaznej dla uczenia się przestrzeni edukacyjnej. W warstwie psychologicznej ważne będzie dążenie ucznia i nauczyciela do tworzenia w tej przestrzeni przyjaznej atmosfery, wynikającej z aranżacji pomieszczeń i z wzajemnych relacji uczestników procesu nauczania. Przyjazna atmosfera będzie zależeć również od odejścia od kultury błędu – uczniom należy przyznać do niego prawo i zachęcić tym samym do komunikacji w języku obcym (Goethe-Institut: 10).

Uczenie się rozumiane jako proces poznawczy nie odbywa się tylko w klasie szkolnej – dochodzi do niego wszędzie tam, gdzie nauczyciel stworzy uczniowi możliwość kontaktu bądź uczeń będzie miał okazję do spotkania się z innym uczniem. Z tego powodu proponuje się uczenie języka także poza klasą szkolną. Miejscem nauki może być zatem strefa formalna, i wtedy jest nią najczęściej klasa, ale może to być również przestrzeń nieformalna, np. korytarz, aula, ogródek szkolny, centrum miasta itd.

W nauczaniu formalnym rekomenduje się pomieszczenia klasowe, w których:

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

Sposób organizacji miejsca pracy ma szczególne znaczenie w kształtowaniu kompetencji kluczowych. Wchodzenie do grupy i wychodzenie z niej, przywództwo w grupie i role grupowe czy relacje grup z resztą klasy lub pozostałymi zespołami sprzyjają rozwijaniu kompetencji przedsiębiorczości, obywatelskiej, osobistej, społecznej czy kompetencji w zakresie uczenia się. Nabywanie tych kompetencji wspierają kompetencje dotyczące wielojęzyczności.

Organizacja formalnego miejsca nauki może dokonywać się poprzez ustawienie stolików w klasie, które należy dostosować do czynności wykonywanych na lekcji. Sala lekcyjna może bowiem pełnić różne funkcje, być np. dworcem kolejowym, placem treningowym,

galerią obrazów. Z tego względu bardzo istotne jest jej aranżowanie. Rekomenduje się zatem ustawianie stolików w następujący sposób:

- podkowę (sprzyja koncentracji uczniów i lepszym relacjom w grupie; uczniowie mają możliwość rozmawiania z nauczycielem oraz innymi uczniami, korzystania z zeszytów, podręcznika oraz pozostałych materiałów; wszyscy uczestnicy zajęć widzą i słyszą nie tylko nauczyciela, lecz także siebie wzajemnie; jest możliwość sprawdzania pracy domowej, opisywania przez uczniów ilustracji lub pisania krótkich tekstów;
- krąg (stwarza warunki do dobrej komunikacji podczas dyskusji i wzmacnia jej dynamikę, pozwala lepiej obserwować uczniów; jeśli uczniowie mają ze sobą rozmawiać, to nie powinni siedzieć do siebie tyłem; to rozwiązanie umożliwia uczniom skuteczną komunikację – gdy wszyscy siedzą w kole, każda osoba jest tak samo ważna i ma takie same prawa, a to pobudza do aktywniejszego udziału w zajęciach;
- układ segmentowy (polega na usadzeniu uczniów wokół stolików i stworzeniu w ten sposób ośrodków pracy zespołowej oraz indywidualnej; układ integruje zespół klasowy i zwiększa liczbę uczniów zaangażowanych w działania edukacyjne; jeśli uczniowie otrzymują zadanie do wykonania w grupie, powinni siedzieć tak, aby możliwa była wzajemna obserwacja oraz cicha rozmowa, która zapewni jednocześnie dobre zrozumienie (ibidem: 12–16).

Elementem pozytywnego klimatu szkoły jest także indywidualizacja pracy uczniów przejawiających różne potrzeby edukacyjne. Uczniowie powinni dysponować pewnym stopniem autonomii i decyzyjności zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, sposobami pracy czy strategiami uczenia się. Dotyczy to także uczniów z niepełnosprawnościami, dla których przyjazną przestrzeń szkolną definiuje się przez pryzmat ich niepełnosprawności. Szczególnie należy zadbać o tych uczniów, którzy mają problemy z poruszaniem się w sali lekcyjnej, aby zagwarantować im komfort w przemieszczaniu się. Potrzebują oni np. szerszych drzwi i ścieżek do poruszania się, stołu dostosowanego do wysokości wózka inwalidzkiego itp. Uczniom z wadami wzroku pomoże w funkcjonowaniu w sali specjalne oznaczenia schowków na pomoce dydaktyczne, a przy każdej zmianie układu mebli – instruktaż nauczyciela lub, jeśli to możliwe, zachowanie ich miejsca pracy w układzie podobnym do wcześniejszego.

Skutecznym elementem nauczania jest stosowanie przez nauczyciela strategii wyprzedzającej. Zgodnie z tym podejściem uczniowie powinni mieć możliwość zapoznania się przed lekcją z materiałami rekomendowanymi lub udostępnionymi przez nauczyciela, np. stronami internetowymi, filmami, piosenkami, forami internetowymi. Strategia ta jest istotna w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – np. ci uczniowie, którzy pracują wolniej, będą w stanie lepiej przygotować się do lekcji, z kolei uczniowie szczególnie uzdolnieni wykorzystają polecane materiały do poszerzenia swoich umiejętności.

Ja wcześniej zaznaczono, efektywnej nauce mogą sprzyjać także przestrzenie nieformalne, pod warunkiem jednak, że nauczyciel właściwie wykorzysta ich walory. Mogą one stanowić pretekst do podejmowania w języku obcym wielu różnych tematów, jak np. zakupy w centrum handlowym, rośliny w ogródku szkolnym, zachowanie uczniów na korytarzu szkolnym. Mogą też być miejscem spotkań uczniów, którzy uczą się języka obcego w danym momencie i chcą pracować lub rozwiązywać określone zadania edukacyjne.

Do osiągnięcia celów nauczania niezbędny jest staranny dobór właściwych materiałów dydaktycznych, które muszą umożliwiać uczniom intensywny i wszechstronny kontakt z językiem obcym. Ważne będzie zapewnienie uczniom możliwości korzystania z różnych źródeł informacji. Prowadzenie zajęć w sali lekcyjnej powinno więc stwarzać uczniom sposobność dostępu do słowników, a także wykorzystania aplikacji internetowych i tego rodzaju słowników. Materiały dydaktyczne przygotowywane przez nauczyciela nie powinny być poddawane bardzo mocnym uproszczeniom leksykalno-gramatycznym, gdyż w ten sposób tracą swoją autentyczność. W sali do nauki języka niemieckiego nauczyciel powinien dysponować komputerem ze stałym łączem internetowym oraz odtwarzaczem plików dźwiękowych i płyt CD.

5. Formy, metody i techniki pracy

W czasach postępujących zmian technologicznych oraz powszechnego dostępu do środków informacyjno-komunikacyjnych oczekiwania młodzieży dotyczące efektywnej szkoły są bardzo wysokie. Współczesne pokolenie młodzieży jest grupą ludzi świadomych, otwartych i pewnych siebie zarówno w sferze życia prywatnego, jak i środowiska edukacyjnego – dlatego poważnym wyzwaniem dla nauczyciela staje się przyjęcie otwartej postawy na różnorodne metody i techniki pracy z uczniem.

Spośród wielu różnorodnych sposobów osiągnięcia sukcesu edukacyjnego przez uczniów nauczyciel powinien zwracać uwagę na takie, które będą dostosowane do ich poziomu językowego oraz wieku. Różnorodność stosowanych przez nauczyciela metod i technik pracy powinna wiązać się także z ich użytecznością w przyszłym życiu zawodowym uczniów.

W kontekście edukacji włączającej duże znaczenie ma dynamika form pracy. Jej istotę stanowi optymalne przystosowanie funkcjonowania osób niepełnosprawnych do najszerszej rozumianego społecznienia i samodzielności, a w praktyce – nawiązywania kontaktów interpersonalnych, nabywania wiedzy i umiejętności, nowych doświadczeń oraz ciągłego doskonalenia procesu myślenia (por. Szafrńska 2012: 46).

W odniesieniu do form, metod i technik pracy należy pamiętać, że realizacji idei edukacji włączającej sprzyjają następujące zasady:

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

Optymalnemu doborowi metod i technik nauczania w kontekście podejścia CLIL powinno towarzyszyć przeświadczenie o interakcji dokonującej się podczas zajęć, jako kluczowym mechanizmie uczenia się treści przedmiotowych oraz języka. Oznacza to, że dużo mniejszą wagę należy przywiązywać do tradycyjnych metod i form pracy – praktyką w klasach wstępnych powinno stać się poszukiwanie rozwiązań innowacyjnych. Dokonując wyboru określonych metod i technik pracy, należy także kierować się zasadą, że treści przedmiotowe ściśle związane są z procesami uczenia się i myślenia, co sprawia, że powinny zostać przeanalizowane pod kątem wymaganej do ich wprowadzenia znajomości języka obcego (Pawlak 2010:18).

5.1. Formy pracy

Formy pracy wykorzystywane na zajęciach językowych powinny być dostosowane do aktualnej sytuacji dydaktycznej. W programie *Start z niemieckim* nauczanie odbywa się w formach takich jak praca z całą klasą, praca w grupie i praca indywidualna.

Praca z klasą może być wykorzystywana przy prezentacji nowego materiału nauczania. Jej efektywne stosowanie odnosi się także do gier dydaktycznych, zabaw czy prezentacji wyników pracy grupowej. W niektórych sytuacjach pracę z całą klasą może moderować zdolny uczeń, np. przy szczegółowym opracowaniu wybranego zagadnienia.

W procesie nauczania języka obcego praca indywidualna pojawi się w sytuacjach, gdy uczniowie będą np. poszukiwać informacji w tekście, odczytywać teksty bądź też prezentować pracę domową. Natomiast współpraca w parach powinna być wykorzystywana wtedy, gdy uczniowie przygotowują i prowadzą dialogi, wywiady oraz podczas utrwalania słownictwa. Pracę w parach wykorzystuje się również jako zaplanowany wcześniej element samooceny koleżeńskiej.

Szczególną rolę w nauczaniu dwujęzycznym trzeba przypisać pracy w grupie. Tej formie pracy sprzyjają projekty realizowane w szkole i poza nią, gry, zabawy oraz zadania problemowe.

Należy podkreślić, że stosowanie odpowiedniej formy pracy musi być nie tylko dostosowane do danej sytuacji dydaktycznej, ale nauczyciel powinien dbać także o zmianę składów osobowych grup i par. Nauczyciel, planując i wdrażając grupową formę pracy, musi przestrzegać następujących zasad:

- uczniowie są dzieleni na niewielkie grupy (optymalna liczba uczniów to 3–4 osoby);
- każdą grupą kieruje jej lider;
- wszystkie grupy pracują nad rozwiązywaniem tych samych zagadnień bądź każda z nich realizuje inne zagadnienie.

Jeśli celem pracy grupowej ma być wzięcie przez uczniów większej odpowiedzialności za własne działania, to należy umiejętnie przydzielić uczniom role. Podziału na role może dokonać nauczyciel, oceniając zasoby i możliwości danej grupy uczniów. W takiej sytuacji uczniowie przyzwyczajeni do pracy w grupach nie będą mieli problemów z przyjęciem ról odgrywanych w grupie. W każdej grupie proponowanymi rolami są: rola osoby organizującej pracę, pilnującej czasu, odpowiedzialnej za jakość plastyczną pracy (jeśli zadanie tego wymaga), prezentującej efekty pracy grupowej (Kleban 2014:20).

Do najczęściej stosowanych form pracy grupowej należą:

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

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

Zróznicowanie form pracy może zależeć od typu szkoły, do jakiej uczęszczają uczniowie. Na przykład w liceum ogólnokształcącym uczniowie mogą sami pracować nad zadaniem i potem wspólnie sprawdzać na forum wyniki swojej pracy. O pracę indywidualną nauczyciel może prosić uczniów przy powtarzaniu treści z poprzednich zajęć, przy rozumieniu tekstu słuchanego czy czytanego. W ewaluacji każdy z uczniów indywidualnie ocenia swój poziom wiedzy oraz ewentualne problemy ze zrozumieniem treści lekcji.

Na lekcji języka niemieckiego w technikum pracę można zorganizować w nieco inny sposób. Przygotowując temat związany z zagadnieniem „dom” dla uczniów technikum budowlanego, można zaproponować im pracę indywidualną. Każdy uczeń będzie wówczas miał do wykonania inne zadanie: np. jeden z nich będzie pracował nad tworzeniem pytań związanych z wynajmem mieszkania, drugi może przygotowywać możliwe odpowiedzi, inny będzie robił listę zakupów niezbędnych do wyremontowania wynajętego mieszkania, następny – listę mebli potrzebnych do wyposażenia itp. Po wykonaniu ćwiczeń wyniki zostają indywidualnie zaprezentowane na forum klasy. Należy jednak pamiętać, że pracujący samodzielnie uczeń odpowiedzialny jest tylko za swoją pracę. Wiedząc, że uczniowie czują się pewniej w grupie, należy maksymalnie doceniać wkład uczniów w efekt pracy grupowej.

5.2. Metody i techniki nauczania

Współczesna edukacja korzysta z wielu metod nauczania. Aby uznać daną metodę za efektywną, należy stwierdzić, że uwzględnia ona wiedzę o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu oraz mechanizmach motywacyjnych. Pierwszy z tych warunków dotyczy dokładniejszego i głębszego przetworzenia informacji, która w związku z tym zostanie lepiej i przez dłuższy czas zapamiętana przez ucznia. W tym kontekście metoda nauczania staje się aktywna, gdy angażuje zmysły, emocje oraz wyobraźnię. Wybór metody motywującej ucznia, czyli takiej, która rozbudzi w nim chęć uczenia się, będzie trudny dla nauczyciela.

Z powyższych względów stosowanie metod kształcenia zależne jest od jego etapu i poziomu rozwoju dziecka. Niezależnie od tych czynników w praktyce szkolnej należy wykorzystywać metody, które:

- angażują ucznia do działania – np. gry dydaktyczne (na omawianym w programie etapie kształcenia uczniowie sami mogą tworzyć proste gry dotyczące zagadnień gramatycznych bądź środków leksykalnych);
- dzięki nim nauczyciel osiągnie także inny efekt – dostrzeże i wykorzysta indywidualne predyspozycje ucznia;
- nie są typowymi metodami aktywizującymi – nagrywanie przez uczniów dialogu na własne telefony komórkowe, angażowanie innych osób w zadanie domowe;
- będą przydatne w przyszłości, na przykład na rynku pracy – metoda profilu, metoda JIGSAW (współpracy), jako formy prezentacji oraz debaty publicznej na określony temat;
- absorbują jednocześnie wiele zmysłów, np. haki mentalne angażujące emocje, zmysł przestrzenny i uczące logicznego myślenia, kształtując zarazem kompetencję matematyczną oraz uczenia się;
- odwołują się do możliwych doświadczeń uczniów, np. opowiadanie o ostatniej podróży.

Preferowane w nauce języków obcych metody aktywizujące spełniają swoją rolę, jeśli nauczycielowi powiedzie się wywoływanie określonych reakcji uczniów – mogą one bowiem być skutecznie wyzwolone bądź zablokowane. Najistotniejsze w stosowaniu metod aktywizujących jest spełnienie podstawowego warunku komunikacji z drugim człowiekiem, czyli swoiste podążanie za nim, dostosowanie sił i środków do jego możliwości oraz potrzeb (Taraszkiewicz 1999: 85).

Efektywność i skuteczność nauczania – oprócz stosowania określonych metod – zależy również od wykorzystywania przez nauczyciela różnorodnych technik nauczania. Istotną umiejętnością jest przekazywanie uczniom wiedzy na temat technik zapamiętywania (mnemotechnik) i technik uczenia się, przy czym technikę można określić jako ćwiczenie językowe (Komorowska 2003: 134) polegające na określonych czynnościach, których celem jest kształcenie sprawności językowych. Czynności te będą pochodną różnych typów ćwiczeń, ich form oraz stopnia ich trudności.

Program *Start z niemieckim* proponuje zestaw technik nauczania, które zostały podporządkowane tradycyjnym sprawnościom językowym – słuchaniu, czytaniu, mówieniu, pisaniu, rozwijanych na kolejnych etapach kształcenia danej sprawności, np. przed czytaniem, w czasie czytania, po czytaniu. Oprócz tych technik program wskazuje inne, wspierające nauczanie słownictwa, gramatyki, wymowy i pisanie.

Przyjęty podział technik nauczania – spójny z zawartymi w podstawie programowej obszarami kształcenia językowego, takimi jak znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi, przetwarzanie wypowiedzi – ułatwi nauczycielom dobór odpowiedniej techniki do rozwijanych na lekcji sprawności językowych.

5.2.1. Sprawność rozumienia ze słuchu

Nauczyciel, dobierając ćwiczenia służące kształtowaniu sprawności rozumienia ze słuchu, powinien mieć na uwadze formy wypowiedzi oraz umiarkowany stopień złożoności tekstów. Tekst słuchany przez ucznia powinien być dopasowany do aktualnego poziomu językowego grupy i nie może powodować zniechęcenia bądź znudzenia ćwiczeniami kształtującymi tę umiejętność.

W realizacji założeń CLIL ważne jest wykorzystywanie tekstów autentycznych. Efektywność rozumienia ze słuchu zależy od czynności, które uczeń podejmuje przed słuchaniem. Właściwe przygotowanie do rozumienia słuchanego tekstu ma na celu zwrócenie uwagi ucznia na temat, uświadomienie idei wykonywanych ćwiczeń bądź ułatwienie rozumienia tekstu. Nauczyciel może wykorzystywać techniki kształcące sprawność rozumienia ze słuchu, takie jak:

- burza mózgów na temat pojęć pojawiających się w tekście;
- praca z ilustracją – opis, podkreślenie tematu i odniesienie do treści;

- praca z tytułem bądź słowem kluczowym;
- stymulowana rozmowa na temat treści;
- podanie nowego słownictwa;
- wypisanie cyfr, dat;
- wstępne słuchanie (bez podawania ćwiczeń);
- wykorzystanie asocjogramu bądź mapy myśli (odwołanie się do doświadczeń uczniów).

Istnieje wiele rodzajów zadań, które wykonywane są w trakcie słuchania. Technikami pracy możliwymi do stosowania w tym zakresie są:

- uzupełnianie wykresów;
- rysowanie elementów opisywanych w treści;
- oznaczenie określonej trasy na mapie;
- wyszukiwanie szczegółów: dat, nazwisk itd.;
- uzupełnianie tekstów z lukami;
- notowanie;
- samodzielne kończenie zdań.

W celu globalnego lub szczegółowego sprawdzenia rozumienia tekstu wykorzystuje się następujące techniki:

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

Podczas projektowania zadań służących rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu nie należy oczekiwać, że uczniowie wychwycą wszystkie informacje. Ważne będzie samodzielne decydowanie, które elementy tekstu są istotne, a które nie. Uczniowie powinni także mieć świadomość, że często będą zmagali się z nieznanym słownictwem, skomplikowanymi strukturami bądź brakiem spójności wypowiedzi. Przygotowując teksty do słuchania, nauczyciel powinien zadbać, żeby nie były one zbyt długie, a uczniowie mieli szansę wysłuchania nagrania wystarczającą ilość razy, po to by mieć poczucie, że są w stanie sprostać wymaganiu (por. Stanowski ibidem: 28). Dla uczniów, którzy radzą sobie słabiej z tekstem słuchanym, można na początkowym etapie nauki przygotować transkrypcje materiałów w celu wzmocnienia motywacji uczniów do podejmowania w przyszłości tego typu zadań.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (słabosłyszący) będą potrzebowali specjalistycznego sprzętu do realizacji tego typu zadań lub będą skupiali uwagę na rozwianiu innych sprawności językowych.

5.2.2. Sprawność rozumienia tekstów pisanych

W ćwiczeniu tej sprawności istotny jest dobór tekstów odpowiednich ze względu na formę oraz umiarkowany stopień złożoności. Nauczyciel, realizując założenia CLIL, powinien także wdrażać uczniów do pracy z tekstami specjalistycznymi.

Praca z tekstem pozwala na rozwijanie i doskonalenie innych sprawności językowych. Najważniejsze z nich to: umiejętność pisemnego podsumowania w formie streszczenia, interpretacji i odczytania intencji autora tekstu, a także poznanie nowego słownictwa wraz z kontekstem jego użycia, globalne i szczegółowe rozumienie tekstu.

Technikami, które przygotowują ucznia do czytania tekstów, są:

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

Spośród wielu technik pracy w czasie czytania i po czytaniu rekomendowane są następujące rozwiązania:

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

Efektywność i sprawność rozumienia tekstów pisanych będzie zależała przede wszystkim od stopnia wzbudzenia przez nauczyciela ciekawości poznawczej uczniów. Ważne jest ich odpowiednie przygotowanie do czytania tekstów poprzez wcześniejszą rozmowę na zadany temat, odegranie scenki tematycznej bądź powtórzenie słownictwa zawartego w tekście.

Wprowadzenie uczniów w ćwiczenia rozwijające umiejętność rozumienia tekstów czytanych nie może sprowadzać się do podania tematyki lub polecenia. Ich celem nie może też być wyłącznie rozwiązywanie zadań, które znajdują się pod tekstem. Efektywne dla uczniów będzie zapewnienie przygotowywania przez nich tekstów odnoszących się do ich zainteresowań lub doświadczeń. W praktyce rekomenduje się wykorzystanie tekstów autentycznych, blogów, wpisów na forum itd.

Dla potrzeb uczniów słabowidzących w odniesieniu do tekstów pisanych rekomenduje się odpowiednie przygotowanie ich, np. poprzez powiększoną czcionkę, opracowanie w formie komputerowej itd.

Podejście przedmiotowo-językowe (CLIL) wymaga integracji różnorodnych form interakcji i pracy na lekcji, zorientowanych na treść, co oznacza konieczność samodzielnej rekonstrukcji tekstów specjalistycznych. W praktyce polega to na kształceniu umiejętności rozumienia tekstów na podstawie kontekstu, odnajdywaniu w tekście kluczowych informacji czy związków przyczynowo-skutkowych. Dlatego proponuje się stopniowe angażowanie uczniów w wykonywanie zadań, które rozwijają powyższe umiejętności. Przygotowywane ćwiczenia powinny mieć przede wszystkim charakter integrujący umiejętności receptywne i produktywne. Takie zadania wymagają nie tylko opracowania i omówienia danego zagadnienia (Olpińska 2010: 33).

Często efektywność w rozumieniu tekstów pisanych będzie można osiągnąć, sięgając po inne źródła informacji, np. mapy, atlasy, dane statystyczne itd. W ten sposób w zakresie kompetencji cyfrowych kształcone są kompetencje cyfrowe oraz poszukiwania informacji.

5.2.3. Sprawność mówienia

Dobór technik i ćwiczeń służących rozwijaniu sprawności mówienia zależy od oczekiwanego poziomu językowego uczniów na koniec nauki w klasie wstępnej. Od ucznia będzie można wówczas wymagać sprawności tworzenia prostych, spójnych i logicznych, w miarę płynnych wypowiedzi ustnych, przy czym jego reakcje językowe odnosić się będą do sytuacji typowych lub w miarę złożonych.

Mówienie jest umiejętnością najbardziej złożoną, ściśle powiązaną ze sprawnościami receptywnymi – słuchaniem, czytaniem. Mówienie powinny poprzedzać ćwiczenia wprowadzające, których głównym celem jest aktywizowanie struktur leksykalno-gramatycznych. Skuteczność zadań doskonalących mówienie powinna opierać się na następujących założeniach:

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

Ćwiczeniu sprawności mówienia służą następujące techniki:

- wypowiedź na podstawie materiałów autentycznych (np. karta dań, plan miasta itd.);
- interpretacja obrazka, jego opis, formułowanie pytań do materiału zdjęciowego;

- układanie dialogów na podstawie materiału stymulującego;
- karty pracy z niedokończonymi zdaniami;
- symulacja i odgrywanie ról (inscenizacje);
- zbieranie argumentów za i przeciw;
- przygotowywanie wywiadów;
- wypowiedź zgodna z przygotowanym schematem, planem;
- streszczenie tekstu słuchanego lub pisanego;
- debata.

Zakłada się, że czas przeznaczony na mówienie uczniów powinien być co najmniej dwa razy dłuższy niż czas dla nauczyciela (Stanowski 2017: 36). Pomocne w rozwijaniu sprawności mówienia może być angażowanie uczniów do pracy w grupach, szczególnie w początkowym okresie nauki języka obcego. Ułatwi to uczniom podjęcie decyzji o rozpoczęciu wypowiedzi.

W rozwijaniu umiejętności mówienia istotna jest praca nauczyciela z uczniami nieśmiałymi – odczuwanie przez nich wsparcia ze strony nauczyciela oraz wzmacnianie pozytywnego przekazu związanego z wiarą w swoje możliwości ucznia. Poprawianie błędów uczniów w zakresie mówienia powinno odbywać się najszybciej, jak to możliwe. Rozpocząć można od zwrócenia uwagi gestem i zachęcić ucznia do samodzielnej poprawy. Nauczyciel może także powtórzyć wypowiedź ucznia, akcentując błędną strukturę i pozostawić mu chwilę na korektę. Dopiero po wyczerpaniu tej możliwości można zasugerować inną, lepszą formę (Stanowski *ibidem*: 35–36).

W nauczaniu dwujęzycznym istotny jest postulat adekwatności komunikacyjnej zadań. Przygotowywane ćwiczenia w zakresie rozwijania sprawności mówienia muszą uwzględniać rzeczywistą tożsamość uczniów oraz rozwijać umiejętności potrzebne i użyteczne w rzeczywistej komunikacji językowej. Do tych umiejętności zaliczyć można między innymi krytyczne i kreatywne myślenie oraz rozwiązywanie problemów oraz wyrażanie i uzasadnianie swoich poglądów i przekonań (Olpińska 2010 *ibidem*: 30).

5.2.4. Sprawność pisania

Dobór właściwych technik rozwijających sprawność pisania zależy od formy wypowiedzi pisemnej oraz umiejętności jej tworzenia pod względem prostoty, spójności i logiki.

Aspekt psychologiczny kształcenia sprawności pisania jest inny niż sprawności mówienia, ponieważ uwalnia piszącego od obaw o popełnienie błędów widocznych przez innych uczniów czy nauczyciela. Z drugiej strony od ucznia wykazującego tę sprawność można wymagać większej precyzji, dokładności i spójności wypowiedzi pisemnej. Techniki, które kształtują sprawność pisania, obejmują następujące czynności ucznia:

- przepisywanie słów, zwrotów, zdań;
- uzupełnienie zdań;

- wpisywanie słów w luki w oparciu o materiał obrazkowy;
- pisanie według schematu, planu;
- porządkowanie fragmentów zdań, dopasowywanie części zdań do siebie (Stanowski ibidem: 41–42).

W celu doskonalenia sprawności pisania uczniom będącym na III etapie kształcenia rekomenduje się następujące techniki:

- uzupełnianie luk w zdaniach, tekstach, krzyżówkach;
- opisywanie osób: ubioru, charakteru;
- podpisywanie, opisywanie obrazków;
- wypełnianie tekstów użytkowych: ankiet, formularzy, kwestionariuszy;
- pisanie tekstów na podstawie schematu, planu;
- uzupełnianie dialogów;
- konstruowanie tekstów z podanych elementów;
- tworzenie tekstów do historyjek obrazkowych, komiksów;
- pisanie listów, e-maili, blogów;
- pisanie tekstów formalnych: reklamacji, życiorys, podań;
- pisanie recenzji, opowiadań, artykułów.

W kształceniu sprawności pisania dużym ułatwieniem dla uczniów jest stosowanie czytelnych symboli, np. oznaczanie różnego rodzaju błędów, skreśleń, dopisków itd. Rekomenduje się oznaczenia stosowane przez egzaminatorów poprawiających prace maturalne z języka obcego (szczegóły – w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego*).

Nauczyciel, przygotowując uczniów do kształcenia sprawności pisania, powinien mieć pewność, że uczniowie znają cechy charakterystyczne danego rodzaju wypowiedzi pisemnej i posługują się adekwatnym słownictwem, które pozwoli im odnieść sukces w realizacji zadań sprawdzających umiejętność pisania. Można zaproponować uczniom, szczególnie na początku III etapu edukacyjnego, pisanie w parach i wspólne sprawdzanie prac pisemnych. Należy też, jeśli to możliwe, zrezygnować ze stosowania czerwonego koloru przy korekcie prac pisemnych, gdyż wpływa to negatywnie na motywację uczniów do podejmowania trudu pisania.

5.2.5. Nauczanie słownictwa

Aby nauczanie słownictwa było skuteczne, nauczyciel powinien doprowadzić do zbudowania w umyśle ucznia sieci powiązań leksykalnych, które zapewnią trwałe zapamiętywanie i efektywne wykorzystywanie słownictwa w sytuacjach komunikacyjnych. Spośród wielu czynników, które wpływają na efektywność nauczania słownictwa, należy wyróżnić (Chłopek 2018: 187 i nast.):

- aktywację uprzedniej wiedzy leksykalnej za pomocą asocjogramów, obrazków, przedmiotów, rozmowy na określony temat;

- rezygnację, w miarę możliwości, z tłumaczenia słów na język polski i zamiast tego używanie synonimów, skojarzeń, antonimów, gestu itp.;
- zapewnienie kontekstu językowego poprzez wprowadzanie nowego słownictwa w zdaniach lub tekstach słuchanych czy pisanych oraz kontekstu sytuacyjnego za pomocą słownictwa w konkretnej sytuacji komunikacyjnej;
- personalizację i indywidualizację, czyli wprowadzanie słownictwa zgodnie z zainteresowaniami i doświadczeniami uczniów oraz dostosowanie go do tempa uczenia się, stylów poznawczych, umiejętności językowych;
- aktywną pracę ze słownictwem poprzez zaangażowanie, także emocjonalne, w proces uczenia się słownictwa – nauczyciel osiągnie ten cel, jeśli wykorzysta środki dydaktyczne oddziałujące na zmysły, np. obrazki, plakaty, nagrania piosenek, filmy;
- trening strategii uczenia się słownictwa poprzez wiązanie nowych słów z już poznanymi, grupowanie nowych słów, zapamiętywanie dłuższych sekwencji słownych, układanie rymowanek, tworzenie kart obrazkowych itd.

Na III etapie edukacyjnym ćwiczenie nowego słownictwa będzie przynosiło oczekiwane rezultaty, jeśli nauczyciel zastosuje następujące techniki:

- skreślanie słów niepasujących do określonej kategorii;
- stosowanie gier: memory, domino, niektórych gier planszowych;
- rozpoznawanie synonimów i antonimów;
- uzupełnianie luk w zdaniach;
- rozwiązywanie krzyżówek;
- transformacja zdań;
- śpiewanie piosenek;
- układanie dialogów;
- omawianie obrazków;
- odgrywanie ról i symulacji;
- pisanie wypracowań.

Na zajęciach przedmiotów niejęzykowych praca nad środkami leksykalnymi jest zintegrowana z rozwojem umiejętności specjalistycznych. Najważniejsze są wyrażenia niezbędne do opracowania treści specjalistycznych lekcji oraz potrzebne w organizacji pracy. W związku z tym na zajęciach niejęzykowych istotna będzie specjalistyczna terminologia, a z drugiej strony – struktury leksykalne, związane z określonymi normami zachowań w klasie, np. zwracaniem się do nauczyciela, kolegów, przygotowaniem pomocy naukowych.

Praca na przedmiotach niejęzykowych nie może jednak sprowadzać się do gromadzenia słownictwa specjalistycznego. Dużą większą rolę odgrywa produkcja językowa – dlatego zadania dla uczniów powinny mieć raczej charakter zadań tekstowych (Olpińska 2010 ibidem: 36).

5.2.6. Nauczanie gramatyki

Jak już zaznaczono, nauczanie gramatyki nie powinno być celem samym w sobie. W koncepcji kognitywnej zakłada się, że uczeń zrozumie dane zagadnienie gramatyczne, jeśli rozwiąże wiele tego rodzaju ćwiczeń. Najtrudniejsze w tym podejściu okazuje się jednak używanie reguły gramatycznej w konkretnej sytuacji komunikacyjnej.

Inne podejście – komunikatywne – zakłada, że ilustrowanie reguły gramatycznej odpowiednią ilością przykładów, jej utrwalenie i automatyczne tworzenie nawyków spowoduje poprzez analogię odniesienie ich do nowych sytuacji lub kontekstów.

Nauczanie gramatyki mogą wesprzeć następujące techniki:

- tworzenie zdań z rozsypanek;
- transformacja zdań;
- uzupełnianie zdań odpowiednią formą gramatyczną, np. końcówką przymiotnika, odpowiednią formą czasownika itd.;
- kończenie rozpoczętych zdań;
- wybieranie poprawnej wersji słowa lub zdania spośród podanych możliwości.

Należy podkreślić, że nauczanie gramatyki powinno odbywać się na zajęciach językowych, a nie przedmiotowych.

5.2.7. Nauczanie wymowy

Na zajęciach języka niemieckiego wprowadzanie elementów fonetyki powinno stanowić integralną część nauki tego języka. Nacisk w nauczaniu wymowy należy kłaść na te cechy języka niemieckiego, które nie występują w języku polskim lub są trochę inne.

Przy nauczaniu wymowy uczniowie narażeni są z jednej strony na wpływ języka polskiego oraz na transfer z innego, już poznanego, języka obcego. Istotne w nauczaniu wymowy jest zatem zapewnienie jej poprawnych wzorców.

Na poziomie dwujęzycznym można wprowadzać elementy różnych odmian języka niemieckiego – austriackiej, szwajcarskiej bądź dialektów. Istotne z punktu widzenia efektywności nauczania wymowy będą elementy takie jak zwracanie uwagi na poprawne wymawianie poszczególnych dźwięków, słów oraz fraz, ćwiczonych zarówno indywidualnie, jak i chóralnie. Powtarzanie określonych słów czy fraz można uatrakcyjnić, zachęcając uczniów do powtarzania: na wesoło, na smutno, ze zdziwieniem, z rozczerowaniem itd. Rekomendować należy także głośne odczytywanie tekstów, zwracając uwagę na rytm, intonację oraz akcent. Elementem nauczania wymowy będą także ćwiczenia do samodzielnej pracy domowej, istotne w uczeniu się języka przez osoby nieśmiałe.

W nauczaniu wymowy można wykorzystywać następujące techniki (Chłopek 2018: 218 i nast.):

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

5.2.8. Nauczanie pisowni

Ortografia oraz interpunkcja związane są przede wszystkim z formalną stroną języka, chociaż ich nieznamość może doprowadzić do zakłócenia komunikacji. Ze szczególną uwagą nauczyciel powinien traktować uczniów ze stwierdzoną dysleksją bądź zagrożonych dysleksją. Dla uczniów tych przygotowuje się dodatkowe zestawy ćwiczeń kształtujących nauczanie pisowni. Spośród rekomendowanych technik należy wymienić:

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

6. Ocenianie osiągnięć uczniów

Ocenianie osiągnięć ucznia stanowi integralną część procesu edukacyjnego. Najbardziej efektywny system oceny oparty jest na podejściu holistycznym, co oznacza, że postępy ucznia w nauce języka badane są we wszystkich sprawnościach językowych, przy czym ocenianie odnosi się do wiedzy, umiejętności oraz postawy uczniowskiej.

Nauczyciel, planując i opracowując system oceniania w klasie wstępnej, powinien uwzględnić podstawowe funkcje, jakie spełnia ocena szkolna. Oprócz waloru informacyjnego, w postaci np. wyników testów, prac pisemnych, zadań domowych, pełni ona funkcję motywacyjną i wspierającą ucznia, a zatem wymaga stworzenia narzędzi oceniania takich jak praca ucznia w grupie czy aktywność na zajęciach lekcyjnych.

Na III etapie kształcenia konieczne jest włączenie uczniów w proces oceny sprawności językowych, co umożliwi karta samooceny ucznia. Innym skutecznym narzędziem jest portfolio językowe, które może pomóc uczniowi w kontynuowaniu nauki języka obcego i udokumentowaniu kompetencji na rynku pracy. Narzędzie to może być wykorzystywane także w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, służąc jako płaszczyzna dialogu ze specjalistami i rodzicami.

Z formalnego punktu widzenia przygotowanie przedmiotowego systemu oceniania jest obowiązkiem nauczyciela, który określa i opisuje wymagania stawiane uczniowi. Metody i narzędzia oceniania zależne są od sprawności językowej, której dotyczą.

Rekomendowane narzędzia oceny postępów ucznia zostały podzielone na trzy grupy: narzędzia ustne, pisemne i obserwacje. Podstawowym narzędziem w grupie narzędzi ustnych jest rozmowa nauczyciela z uczniem, w ramach której nauczyciel powinien ocenić wypowiedź ucznia i jego sprawność mówienia. Punktem wyjścia do rozmowy indywidualnej może być zaprezentowanie uczniowi kryteriów sukcesu, ale nie bez znaczenia będzie umiejętność przekazania mu kształcącej informacji zwrotnej, stanowiącej element motywujący oceny.

W zakresie narzędzi pisemnych rekomenduje się na tym etapie kształcenia tradycyjne formy sprawdzania wiedzy – testy, sprawdziany, prace pisemne lub kartkówki. Szczególną rolę w tej grupie narzędzi odgrywają kryteria oceny, które z jednej strony powinny być zgodne z celami oceniania holistycznego, z drugiej – stanowić rzetelną informację zwrotną na temat postępów ucznia. Do tej grupy narzędzi należą także karty pracy oraz pisemne prace domowe.

Ostatnia grupa narzędzi dotyczy obserwacji ucznia, która związana jest z jego indywidualną pracą na lekcji (aktywność ucznia), współpracą w grupie bądź notatkami w kartach samooceny. Szczególny nacisk nauczyciel powinien kłaść na ocenianie tych aspektów aktywności uczniowskich, które wzmacniają motywację wewnętrzną w procesie uczenia się. Akcentowaniu roli motywującej oceniania i zarazem wspierającej ucznia służy ocenianie jego udziału w wydarzeniach związanych z nauką języka obcego, organizowanych zarówno w szkole, jak i poza nią, np. w konkursach, wystawach, dniach języków obcych, zajęciach teatralnych, również w wymianach uczniowskich. Należy także doceniać postawy uczniowskie świadczące o właściwym stosunku ucznia do nauki języka obcego, który przejawia się w pracy własnej ucznia, np. w formie wykorzystania internetu, filmów, książek obcojęzycznych, komunikatorów i mediów społecznościowych.

Te propozycje niniejszego programu nauczania wpisują się w ideę oceniania wspierającego, dzięki któremu uczeń odkrywa możliwości dalszego kształcenia, a jednocześnie potrafi zaplanować kolejne kroki, które pomogą mu w procesie uczenia się.

Jak już zaznaczano, nauka w klasie wstępnej stanowi pomost pomiędzy szkołą podstawową a późniejszym kształceniem dwujęzycznym. Oznacza to, że narzędzia i sposoby oceniania uczniów powinny być spójne w kontekście dalszej edukacji szkolnej. Spójność taką można zapewnić uczniom poprzez bezpośrednie odwołania do ESOKJ bądź opisanie oczekiwanych osiągnięć uczniów w kategoriach wymagań szczegółowych z podstawy programowej.

Odnosząc się do ESOKJ w zakresie rozumienia tekstów czytanych, należy przyjąć, że uczeń będzie czytał ze zrozumieniem artykuły i reportaże dotyczące problemów współczesnego świata, w których piszący prezentują określone stanowiska i poglądy, oraz będzie rozumiał współczesną prozę literacką. W ramach tej sprawności, zgodnie z ESOKJ, uczeń (Coste i in. ibidem: 70–71):

- czyta korespondencję związaną z własnymi zainteresowaniami i bez trudu (3) rozumie jej główne znaczenie (2);
- szybko (4) przegląda długie i skomplikowane (4) teksty, znajdując potrzebne informacje szczegółowe (3);
- szybko (4) określa treść i wagę wiadomości, artykułów i opracowań na różne tematy (zawodowe), decydując, czy są warte dokładniejszego przeczytania (4);
- zbiera informacje, koncepcje i opinie z wysoko wyspecjalizowanych źródeł w swojej dziedzinie (6);
- rozumie specjalistyczne artykuły spoza swojej dziedziny, jeśli czasem może korzystać ze słownika, by potwierdzić własną interpretację danej terminologii (6);
- rozumie artykuły i opracowania związane ze współczesnymi problemami, w których autorzy zajmują określone stanowiska i wyrażają określone poglądy (5);
- rozumie długie i skomplikowane (6) instrukcje dotyczące własnej specjalności wraz ze szczegółami na temat ograniczeń, warunków i ostrzeżeń (6), jeśli ma możliwość przeczytania powtórnego trudnych fragmentów (5).

W zakresie sprawności pisania tekstów uczeń będzie w stanie tworzyć proste wypowiedzi pisemne na znane mu lub związane z jego zainteresowaniami tematy. Ponadto będzie potrafił pisać prywatne listy, opisując swoje przeżycia i wrażenia. W ramach tej sprawności, zgodnie z ESOKJ, uczeń (Coste i in. ibidem: 65):

- tworzy jasne, szczegółowe opisy na tematy związane z jego własnymi zainteresowaniami (3);
- pisze relacje z własnych przeżyć i doświadczeń (3);
- opisuje własne uczucia i reakcje w prostym, spójnym tekście (2);
- opisuje zdarzenia, np. wycieczkę (3);
- przedstawia zwięzłe opowiadanie (4);
- pisze krótkie, proste rozprawki na tematy związane z własnymi zainteresowaniami (4);
- z pewną swobodą podsumowuje obserwacje, sporządza opracowania (4) i podaje własną opinię na temat zgromadzonych informacji dotyczących typowych i nietypowych czynności i zdarzeń z obszaru własnej specjalności [specjalność

należy rozumieć szeroko – może to być część oceny w nauczaniu przedmiotu niejęzykowego lub należy ją rozumieć jako szczególne zainteresowania ucznia, także w kontekście przyszełego kształcenia] (5);

- pisze bardzo krótkie sprawozdania według standardowo przyjętego formatu, przekazując rutynowe, faktyczne informacje (5) i uzasadnia swoje zdanie (6).

Każdy z powyższych wskaźników może następnie być poddany ocenie cząstkowej (w skali przyjętej przez przedmiotowy system nauczania), a ogólna ocena tej sprawności będzie składową ocen cząstkowych.

Inaczej należy przedstawić oczekiwania względem ucznia, odwołując się do zapisów podstawy programowej. Poniższy opis opiera się na konkretnych czynnościach, rozumianych jako kryteria sukcesu w kontekście oceniania kształtującego. W tym rozwiązaniu istotne jest różnicowanie kryteriów sukcesu dla uczniów, których charakteryzują różne możliwości oraz różne potrzeby edukacyjne.

Przykładowo w zakresie sprawności tworzenia wypowiedzi ustnych uczeń tworzy proste, spójne i logiczne, w miarę płynne wypowiedzi ustne.

Ocena celująca (6). Uczeń:

- opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- opisuje upodobania;
- wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;
- wyraża i opisuje uczucia i emocje;
- przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań;
- wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości i przeszłości;
- przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady);
- stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

Ocena bardzo dobra (5). Uczeń:

- opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- opisuje upodobania;
- wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia opinie i poglądy innych osób;
- wyraża i opisuje uczucia i emocje;

- przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań;
- wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości i przyszłości;
- przedstawia sposób postępowania, np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady;
- stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi, częściowo adekwatnie do sytuacji.

Ocena dobra (4). Uczeń:

- opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia intencje, marzenia na przyszłość;
- opisuje upodobania;
- wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia opinie i poglądy innych osób;
- wyraża i opisuje niektóre uczucia i emocje;
- przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań;
- wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości,
- podejmuje próby przedstawiania sposobu postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady).

Ocena dostateczna (3). Uczeń:

- opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty;
- opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia intencje, marzenia na przyszłość;
- opisuje upodobania;
- wyraża swoje opinie i poglądy;
- wyraża niektóre uczucia i emocje;
- przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań;
- wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z teraźniejszości,
- podejmuje próby przedstawiania sposobu postępowania (np. udziela instrukcji).

Ocena dopuszczająca (2). Uczeń:

- opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty;
- opowiada o niektórych czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia niektóre fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- przedstawia intencje, marzenia na przyszłość;
- opisuje upodobania;
- wyraża swoje opinie i poglądy;

- wyraża niektóre uczucia i emocje;
- podejmuje próby przedstawienia zalet i wad różnych rozwiązań;
- wyraża pewność, przypuszczenie, dotyczące zdarzeń z teraźniejszości.

Decyzja o wdrożeniu jednego z przedstawionych rozwiązań dotyczących oceniania powinna być powiązana z wartościowaniem wysiłku edukacyjnego ucznia. W odniesieniu do każdego z nich sekwencja działań nauczyciela wiąże się z:

- kontrolą wykonywania zadania,
- oceną pracy,
- udzielaniem informacji zwrotnej
- wdrażaniem ucznia do samooceny (autoewaluacji) zgodnie z modelem:
To już wiem, potrafię; Tego jeszcze nie wiem, nie potrafię, nie jestem pewien – pomóż mi. Opisane czynności dotyczą z jednej strony jakości wykonywanego przez ucznia zadania, ale mogą stanowić wskaźnik aktualnego poziomu rozwoju danej kompetencji (Filipiak 2011 ibidem: 20).

Należy zaznaczyć, że wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciel dostosowuje metody i formy sprawdzania i oceniania pracy ucznia zgodnie z jego potrzebami, co oznacza konieczność spersonalizowania kryteriów sukcesu. W tym przypadku rekomenduje się wykorzystanie indywidualnego portfolio ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

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

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

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

W przypadku oceniania kreatywności uczniowskiej należy sformułować inne oczekiwania (Marciniak-Kulka i in. ibidem: 24–25). W związku z tymi oczekiwaniami uczeń:

- ma możliwość prowadzenia badań indywidualnie, w parach i w zespołach;
- formułuje pytania badawcze;
- dostrzega problemy i potrafi je definiować;
- stawia hipotezy i szuka sposobów ich weryfikacji;
- proponuje nowe idee i pomysły, dokonując ich weryfikacji;
- tworzy oryginalne pomysły i dzieli się nimi z koleżeństwem;
- syntetyzuje zdobytą wiedzę z różnych dziedzin;
- udziela konstruktywnej informacji zwrotnej o działaniach twórczych innych osób;
- organizuje własną przestrzeń edukacyjną, identyfikując niezbędne pomoce, środki i narzędzia;
- kryterialnie i krytycznie ocenia efekty swoich działań w kontekście własnej ekspresji i kreatywności;
- aktywnie uczestniczy w działaniach plastycznych, technicznych, muzycznych, tanecznych;
- stawia dużo pytań, by zaspokoić ciekawość poznawczą;
- uruchamia wyobraźnię do tworzenia tekstów, obrazów, metafor;
- wykazuje zaangażowanie i motywację do wybranego zadania;
- dostrzega różnorodne funkcje przedmiotów, obiektów zjawisk;
- realizuje cele mimo pojawiających się trudności;
- wybiera nowe możliwości rozwiązań, przekracza schematyczność.

Ocena stopnia opanowania przez ucznia kompetencji kreatywności może odbywać się w różny sposób. Rekomenduje się prowadzenie stałych obserwacji lub wywiadów grupowych. Źródłem informacji w tym przypadku będą nie tylko zajęcia językowe, ale również wszelkie aktywności ucznia na zajęciach przedmiotowych oraz poza szkołą. W ocenie stopnia opanowania kompetencji kreatywności można też skorzystać z metod alternatywnych, np. metody 6 kapeluszy myślowych Edwarda de Bono czy profilu kompetencji.

7. Ewaluacja programu

Ewaluacja w edukacji opiera się na trzech filarach. Pierwszym z nich jest konieczność formułowania obiektywnych kryteriów badania ewaluacyjnego i dążenie do osiągnięcia uogólnień znaczących dla badanych procesów (Maciejewska 2014: 34–35). Obiektywizm w badaniach ewaluacyjnych można osiągnąć poprzez wykorzystanie różnorodnych metod badawczych zarówno jakościowych, jak i ilościowych. Kolejnym warunkiem obiektywnej oceny jest zasięganie opinii różnych grup: uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektora itd. Dzięki takiemu podejściu zwiększa się rzetelność prowadzonych w szkole badań.

Drugim filarem, a zarazem kierunkiem badań ewaluacyjnych, jest tworzenie sądów wartościujących. Odniesienie do wartości pojawia się w momencie formułowania kryteriów ewaluacji, których celem jest określenie pola badawczego. Polem badawczym mogą być na przykład aktywność uczniów, ich inicjatywność lub zaangażowanie w projekty pozaszkolne. W tym podejściu nauczyciel szacuje proces nadawania wartości określonej rzeczywistości będącej przedmiotem badania.

Trzeci filar ewaluacji dotyczy jej użyteczności. Podkreślenia wymaga fakt, że wiedza, która jest pozyskiwana w wyniku badań ewaluacyjnych, ma przede wszystkim służyć podejmowaniu decyzji. To założenie dotyczy zarówno nauczyciela, jak i ucznia, którzy w ten sposób modyfikują swoje działania, postępowanie bądź nadają im nową wartość. W tym podejściu ewaluacja może być rozumiana jako praktyczne badanie, którego celem jest pozyskanie użytecznych informacji na temat jakości prowadzonych działań dydaktycznych. Do osiągnięcia wysokiej jakości tych działań niezbędna jest także refleksja i analiza własnej aktywności nauczyciela.

Warunkiem powodzenia badań ewaluacyjnych będzie więc refleksyjna postawa nauczyciela, a refleksyjny nauczyciel to taki, który (Brzezińska 2014: dostęp online):

- potrafi wyobrazić sobie możliwe bliższe i dalsze konsekwencje podejmowanych przez siebie działań;
- jest wrażliwy na to, co zachodzi w grupie uczniów podczas zajęć;
- uważnie obserwuje, co dzieje się z uczniami i pomiędzy nimi;
- próbuje odczytać i zrozumieć intencje zachowania uczniów oraz stara się uwzględnić płynące od nich sygnały w celu korekty swego działania.

Badania ewaluacyjne dotyczące programu nauczania *Start z niemieckim* opierają się na założeniu, że uczniowie dostarczają nauczycielom rzetelnej wiedzy na temat efektów ich pracy pedagogicznej. Postulowana w programie autonomia uczniowska jest możliwa dzięki samoocenie ucznia. Włączając ucznia w proces ewaluacji, nauczyciele powinni mieć na względzie, by proponowane przez nich metody i narzędzia ewaluacyjne były atrakcyjne, proste i użyteczne. Dla uczniów muszą one stanowić przede wszystkim źródło wiedzy na temat procesów uczenia się oraz umożliwiać ocenę kompetencji kluczowych.

Z uwagi na powyższe warunki w ramach programu proponowany jest model ewaluacyjny autorstwa Kurta Lewina, oparty na badaniach w działaniu i wykorzystujący alternatywne (miękkie) metody badawcze (zestaw narzędzi badawczych: http://nauczycielbadacz.wzks.uj.edu.pl/data/various/files/narzedzia_badawcze_nb/metody_alternatywne.pdf).

Ewaluacja programu *Start z niemieckim* dotyczy trzech obszarów:

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

W ocenie realizacji celów kształcenia przydatnym narzędziem może być tzw. koło kompetencji (opis narzędzia: <https://jaksierozwijac.wordpress.com/>). Przyjmując jako obszar ewaluacji np. umiejętność pracy w grupie, poprzez zadawanie uczniom pytań można przeanalizować różne aspekty zagadnienia.

Przykładowy zestaw pytań dla uczniów:

- 1) Jakie sposoby dobierania uczniów do grup są według ciebie najbardziej efektywne i dlaczego?
- 2) Które metody pracy sprzyjają osiągnięciu celów pracy grupowej?
- 3) Które z metod oceny pracy grupowej uznajesz za najbardziej obiektywne i dlaczego?
- 4) W jaki sposób radzisz sobie z konfliktami w grupie?
- 5) Jak oceniasz atmosferę podczas pracy grupowej? Dlaczego tak oceniasz?

Innym przykładem narzędzia badawczego do oceny realizacji celów kształcenia może być list do nauczyciela. Narzędzie to może służyć do oceny różnych aspektów realizacji celów kształcenia – obszarem ewaluacji może być na przykład efektywność stosowania narzędzi cyfrowych na lekcji języka niemieckiego.

Pytania kierowane do uczniów należy sformułować następująco:

- 1) Jak często miałeś/miałaś możliwość korzystania z narzędzi cyfrowych na zajęciach języka niemieckiego?
- 2) Które z narzędzi cyfrowych wykorzystywanych na zajęciach języka niemieckiego uważasz za najbardziej efektywne? Dlaczego?
- 3) Co pomagało, a co przeszkadzało w korzystaniu z narzędzi cyfrowych na zajęciach języka niemieckiego?
- 4) Jak często korzystałeś/korzystałaś z narzędzi cyfrowych w celu rozwiązywania zadań domowych?

W ocenie realizacji celów kształcenia można też rekomendować alternatywne narzędzia badawcze, takie jak grupa fokusowa, obserwacja koleżeńska, cień, ustalanie priorytetów, róża wiatrów, walizka, kosz.

W badaniach ewaluacyjnych w zakresie oceny postaw uczniów pomocnym narzędziem jest tzw. gadająca ściana. Jeżeli nauczyciel będzie chciał zbadać postawy uczniów w odniesieniu do stosowanego w szkole systemu oceniania ich osiągnięć na lekcji języka niemieckiego, może przygotować kolorowe karteczki, na których będą oni zapisywać wady i zalety wykorzystywanych rozwiązań. Do nauczyciela będzie należało grupowanie zebranych wyników badania ewaluacyjnego.

Głębszemu zbadaniu przyczyn, które wpływają pozytywnie lub negatywnie na odbiór przez uczniów stosowanego systemu oceniania, może służyć narzędzie zwane rybim szkieletem. Innym narzędziem do badania postaw uczniowskich może być tarcza strzelnicza.

Za pomocą tego narzędzia można ocenić stopień i aspekty inicjatywności uczniowskiej, takie jak:

- realizacja innowacyjnych projektów edukacyjnych;
- realizacja projektów na rzecz środowiska w ramach szkolnego wolontariatu i innej anonimowej działalności;
- podejmowanie aktywności zespołowej;
- myślenie kategoriami przyszłości, z jednoczesnym uwzględnieniem własnych, realnych możliwości;
- wykazywanie gotowości do podejmowania ryzyka, z uwzględnieniem skuteczności planowanych działań.

W ocenie zmiany postaw uczniów można wykorzystywać również alternatywne narzędzia badawcze, takie jak książka raportowa, trójkąt wywiadu, wędrujący pamiętnik czy prędkościomierz.

Badania ewaluacyjne w obszarze rozwijania umiejętności uczniów oraz stopnia opanowania wiedzy odbywać się mogą na bieżąco po każdej prowadzonej lekcji. Często w tym celu wykorzystuje się metodę niedokończonych zdań, która polega na dokończeniu na podsumowanie zajęć kilku wypowiedzi, np.: *Dzisiaj dowiedziałem/dowiedziałam się, że _____, trudne było _____, a jako proste oceniam _____*. *Chciałbym/chciałabym na następnej lekcji doskonalić _____*.

Efektywnym narzędziem stosowanym w ewaluacji umiejętności uczniów może być również ustalanie priorytetów. Jeśli istotne jest pozyskanie informacji o stopniu opanowania określonych umiejętności, np. w zakresie rozumienia tekstów słuchanych, można przygotować stwierdzenia, które pozwolą uczniom na określenie stopnia opanowania określonych umiejętności. Stwierdzenia ewaluacyjne kierowane do uczniów mogą być sformułowane następująco:

- 1) Potrafię reagować na polecenia.
- 2) Potrafię określić główną myśl wypowiedzi lub fragmentu wypowiedzi.
- 3) Potrafię określić intencje nadawcy/autora wypowiedzi.
- 4) Potrafię określić kontekst wypowiedzi (np. formę, czas, miejsce, sytuację, uczestników).
- 5) Potrafię znaleźć w wypowiedzi określone informacje.
- 6) Potrafię ułożyć informacje w określonym porządku.
- 7) Potrafię wyciągnąć wnioski wynikające z informacji zawartych w wypowiedzi.
- 8) Potrafię rozróżniać formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

Do badania tempa prowadzonych zajęć bywają wykorzystywane narzędzia takie jak np. prędkościomierz, przygotowany i zawieszony na drzwiach sali lekcyjnej. Po ukończonych zajęciach, na określonej przez nauczyciela skali, uczeń oznacza długopisem lub flamastrem miejsce, które dotyczy tempa przeprowadzonych zajęć.

W badaniach ewaluacyjnych związanych z rozwijaniem umiejętności uczniów można stosować wiele innych alternatywnych narzędzi badawczych, takich jak np. identyfikacja przeszkód, ruchoma tarcza, róża wiatrów czy gadająca ściana.

Projektując badania ewaluacyjne i przygotowując narzędzia ewaluacji, trzeba pamiętać, że ewaluacja wyraźnie różni się od oceny. Nauczanie uczniów ewaluacji można rozpocząć od zadawania pytań dotyczących jakości wykonywanych przez nich zadań. Odpowiedzi na te pytania dostarczają nauczycielowi wiedzy o wartości prowadzonych w szkole działań edukacyjnych. Takie pytania to np.:

- 1) Czego nauczyłem/nauczyłam się podczas wykonywania zadania?
- 2) Co mógłbym/mogłabym zrobić, aby w przyszłości zadanie to wykonać lepiej?
- 3) Czy doświadczenie związane w wykonywanym zadaniem było wartościowe? Dlaczego?

Planując badania ewaluacyjne w grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy pamiętać, że pewne narzędzia trzeba poddać modyfikacji. W tym przypadku ważne będzie stosowanie kryteriów związanych z użytecznością oraz walorem praktycznym badań.

Bibliografia

1. Adamczyk T., Kober K., Otręba R., (2019), *Program nauczania wraz ze scenariuszami lekcji do języka niemieckiego dla III etapu edukacyjnego. Kompetentni w języku niemieckim*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
2. Brzezińska A.I. (red.), (2014), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria III Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
3. Bzdak R., (2010), *Trening strategii uczenia się na lekcjach zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego*, „Języki Obce w Szkole”, numer specjalny 6.
4. Cascão G., de Jesus M., (2000), *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Uczenie się międzykulturowe*, Strasburg: Rada Europy i Komisja Europejska.
5. Centralna Komisja Egzaminacyjna, (2013), *Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku szkolnego 2014/2015*, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-niemiecki.pdf [dostęp 3 kwietnia 2019].
6. Chłopek Z., (2018), *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
7. Chojnacka-Gärtner J., (2009), *Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość*, [w:] Derenowski M., Pawlak M., Wolski B. (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 67–77.
8. Chorab G., (2017), *Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym*, „Szkola, Zawód, Praca”, nr 13, s. 45–54.
9. Coste D., North B., Sheils J. (red.), (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
10. Cybis N., Drop E., Rowiński T. (red.), (2013), *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
11. Cybulska R., Dryjańska J., Gotlin K. (red.), (2016), *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
12. Dykcik W. (red.), (2006), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
13. Dziubańska R., *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, http://static.scholaris.pl/main-file/102/533/podniesienie_efektywnosci_66011.pdf [dostęp 10 kwietnia 2019].
14. Filipiak E., (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
15. Filipiak E., Siadak G., (2014), *Edukacja szkolna i pozaszkolna. Późna faza dorastania: wiek 14/15–19/20 lat*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
16. Gałązka A., Gębka-Suska A., Suska C., (2017), *Języki obce. Zestaw materiałów. Teoria w pigułce*, Zestaw 1, Zeszyt 1, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
17. Giżyńska D., Martynów R., (2018), *Jak wspierać szkoły realizujące edukację dwujęzyczną*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

18. Głowala A., (2016), *Doświadczenie podmiotowości w praktyce edukacyjnej w opinii uczniów szkoły podstawowej. Społeczeństwo*, „Edukacja. Język”, nr 4, Płock: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
19. Goethe-Institut Warszawa, *Poradnik aranżacji sal lekcyjnych do nauki języka niemieckiego*, <https://www.goethe.de/resources/files/pdf165/gi-dhk-ratgeber-1-pl.pdf> [dostęp 5 kwietnia 2019].
20. Gozdawa-Gołębiowski R., (2010), *Integracja czy dezintegracja? O roli systemu gramatycznego w kształceniu typu CLIL*, „Języki Obce w Szkole”, numer specjalny 6.
21. Iluk J., (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
22. Iluk J., (2002), *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
23. Jakowicka M., (1993), *Podmiotowość ucznia jako podstawa współczesnego kształcenia*, „Scholasticus”, nr 2.
24. Kleban M., (2014), *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych II etapu edukacyjnego*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
25. Komorowska H., (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
26. Krężlewicz A., (2010), *Wymiar kulturowy w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL)*, „Języki Obce w Szkole”, numer specjalny 6.
27. Ledzińska M., Czerniawska E., (2011), *Psychologia nauczania: ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
28. Łoś E., Reszka A., (2010), *Metody nauczania stosowane w kształtowaniu kompetencji kluczowych. Języki obce. Podręcznik metodyki operacyjnej*, Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji.
29. Maciejewska M., (2014), *Badania ewaluacyjne w edukacji i ich konteksty w akademickim kształceniu nauczycieli i pedagogów*, „Opuscula Sociologica”, nr 4, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
30. Marciniak-Kulka E., Neyman O., Wysocka J., (2017), *Wspomaganie szkół w kształtowaniu kompetencji: innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa uczniów*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
31. Miodunka W., (2013), *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
32. Olpińska M., (2010), *Dlaczego nauczanie dwujęzyczne jest tak skuteczne we wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego uczących się? Koncepcja CLIL w świetle badań glottodydaktycznych*, „Języki Obce w Szkole”, numer specjalny 6.
33. Ostaszewski K., (2012), *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja”, nr 4, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
34. Pawlak M., (2010), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: założenia, praktyka, perspektywy*, „Języki Obce w Szkole”, numer specjalny 6, za: Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J., (2008), *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*, Oxford: Macmillan.

35. Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J., (2014), *Rozwój nastolatka, Wczesna faza dorastania*, [w:] Brzezińska A.I., *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, seria I, tom 5, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
36. *Rezolucja Rady Unii Europejskiej z dnia 31 marca 1995 r. w sprawie poprawy i dywersyfikacji uczenia się i nauczania języków w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej*, Dziennik Urzędowy, C 207, 08/12/1995 P. 0001 – 0005.
37. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania*, Dz.U. 2019, poz. 639.
38. *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.
39. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2017, poz. 1578, ze zm.
40. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, Dz.U. 2017, poz. 1575, ze zm.
41. Snow M.A., (2001), *Content-based and immersion models for second and foreign language learning*, [w:] Celce-Murcia M. (red.), *Teaching English as a second or foreign language*, London: Heinle & Heinle.
42. Solecka B., (2019), *Ramowe wytyczne dla autorów w zakresie SPE*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [materiał niepublikowany].
43. Stanowski M., (2017), *Języki obce. Zestaw materiałów. Teoria w pigułce. Zestaw 2. Kompetencje kluczowe*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
44. Szafrńska K., (2012), *Drama dla osób niepełnosprawnych*, „Kultura i Edukacja”, nr 2, s. 46–69.
45. Taraszkiewicz M., (1999), *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
46. Ur P., (2012), *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
47. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, t.j. Dz.U. 2019, poz. 1148, ze zm.
48. *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2018/C 189/01). Eur-lex.europa.eu [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [dostęp 1 kwietnia 2019]
49. *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków*, (2019/C 189/03), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0789\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0789(01)&from=en) [dostęp 1 grudnia 2019].
50. Zaremba L., *Jak promować jakość w edukacji włączającej*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3223> [dostęp 3 kwietnia 2019].



Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

www.ore.edu.pl