

Anna Jaroszewska

Program nauczania **języka niemieckiego**

w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum

Kurs podstawowy dla kontynuujących naukę na poziomie IV.1
(na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego)

Warszawa 2012

Opracowanie redakcyjne: Agnieszka Kozdra, Maciej Nietrzebka
Recenzent programu: prof. dr hab. Halina Stasiak
Korekta językowa: Agata Wojtko
Projekt graficzny: Focus Producers Studio

ISBN: 978-83-267-0699-8

Program nauczania zgodny z Podstawą programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, stanowiącą załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. (Dz.U. Nr 0 z 2012 r., poz. 977).

Program nauczania języka niemieckiego

w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum

Kurs podstawowy dla kontynuujących naukę na poziomie IV.1
(na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego)

Anna Jaroszevska

Jest absolwentką filologii germańskiej oraz filologii rosyjskiej Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, a od 2006 roku doktorem nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Obecnie pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Glottodydaktyki w Instytucie Germanistyki na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Posiada uprawnienia egzaminatora maturalnego Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej i jest rzeczoznawcą Ministerstwa Edukacji Narodowej opiniującym podręczniki do nauczania języka niemieckiego. Jako członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego rokrocznie bierze udział w konferencjach naukowych poświęconych problematyce nauczania języków obcych. Jest autorką licznych wystąpień i publikacji na ten temat.



WSTĘP 5

1. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PROGRAMU 6

- 1.1. Przeznaczenie 6
- 1.2. Podstawy prawne 6
- 1.3. Użytkownicy 7
 - 1.3.1. Nauczyciele i ich kompetencje 7
 - 1.3.2. Uczniowie i ich potencjał 8
 - 1.3.3. Rodzice i opiekunowie prawni uczniów 12
- 1.4. Czas realizacji 12
- 1.5. Warunki realizacji 12

2. CELE I MATERIAŁ NAUCZANIA 13

- 2.1. Ogólne cele nauczania języków obcych 13
- 2.2. Szczegółowe cele nauczania języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej 14
 - 2.2.1. Uwagi dotyczące poziomów biegłości językowej według ESOKJ 14
 - 2.2.2. Wymagania ogólne w zakresie kompetencji językowej na poziomie IV.1 18
 - 2.2.3. Wymagania szczegółowe w zakresie celów operacyjnych oraz treści nauczania na poziomie IV.1 18
- 2.3. Zakres tematyczny a zasada międzyprzedmiotowej korelacji 21
- 2.4. Zagadnienia gramatyczne 22
- 2.5. Sprawności językowe 26

3. REALIZACJA PROGRAMU 29

- 3.1. Organizacja zajęć językowych 29
 - 3.1.1. Lekcja inauguracyjna 29
 - 3.1.2. Faza planowania i konspekt lekcji 30
 - 3.1.3. Organizacja kontekstów edukacyjnych 30
 - 3.1.4. Uwagi na temat pracy z uczniem niepełnosprawnym lub o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym wybitnie uzdolnionym 32
- 3.2. Wybór metody nauczania 33
- 3.3. Techniki i strategie nauczania/uczenia się 33
 - 3.3.1. Techniki rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu 33
 - 3.3.2. Techniki rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem 35
 - 3.3.3. Techniki rozwijania sprawności mówienia 36
 - 3.3.4. Techniki rozwijania sprawności pisania 38
 - 3.3.5. Techniki nauczania/uczenia się słownictwa 39
 - 3.3.6. Techniki nauczania/uczenia się gramatyki 40
 - 3.3.7. Techniki nauczania/uczenia się wymowy 40
 - 3.3.8. Techniki wdrażające do autonomii w uczeniu się 41

4. PROCES OCENIANIA W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO 43

- 4.1. Metody i techniki oceniania 43
- 4.2. Zasady oceniania 45

BIBLIOGRAFIA 47



Program nauczania można rozumieć jako mniej lub bardziej złożony plan działań dydaktycznych, w którym zostały określone cele nauczania oraz sposoby i środki ich realizacji (Komorowska, 2006: 8–n.). Niniejszy program mieści się w ramach tegoż opisu. Uszczegółowienia wymaga jednak cel, w jakim go przygotowano. Użytkownik programu powinien bowiem zdawać sobie sprawę z tego, że niezależnie od stopnia złożoności ten dokument pozostanie zawsze narzędziem dodatkowym, o charakterze informującym, wspomagającym, uzupełniającym, ukierunkowującym, systematyzującym itp. Owszem, jego trzon stanowią wytyczne ustawowe, które należy uznać za obligatoryjne. Wszelkie treści odautorskie, opierające się na osobistej wiedzy i doświadczeniu zawodowym autorki, a także na literaturze przedmiotu, należy traktować jako komentarz do ministerialnego rozporządzenia w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 0 z 2012 r., poz. 977), w szczególności zaś do jego czwartego załącznika poświęconego m.in. szkołom ponadgimnazjalnym. Komentarz ten to nic innego jak tylko merytoryczne oraz praktyczne wskazówki, adresowane przede wszystkim do nauczycieli języka niemieckiego, które mogą się okazać użyteczne w pracy nauczycielskiej, ale z którymi nie zawsze trzeba się też zgadzać. To pewnego rodzaju legenda do mapy, na której zostały zlokalizowane kolejne punkty/etapy procesu edukacyjnego. Ich osiągnięcie stanowi warunek ukończenia kursu językowego z wynikiem pozytywnym, co w tym przypadku można utożsamiać ze zdaniem egzaminem maturalnym z języka niemieckiego. Ostatecznego wyboru, którą drogą podążać, aby dotrzeć do tak wyznaczonego celu, powinien dokonać nauczyciel w porozumieniu z uczniami. Stąd też to kompetencje zawodowe i zaangażowanie nauczyciela oraz predyspozycje do uczenia się i postawy uczniów należy uznać za kluczowe. Szczególnie ważny jest ponadto podręcznik do nauki języka obcego, który w dalszym ciągu pozostaje podstawowym narzędziem pracy nauczyciela i źródłem wiedzy ucznia. W dużym stopniu to od jego jakości będzie zależało, jak silnie zostanie wzbudzona motywacja do nauczania/uczenia się języka niemieckiego i na ile progresywnie te procesy będą przebiegały. Nie bez znaczenia jest przy tym kontekst sytuacyjny (w tym warunki organizacyjne), w którym są podejmowane działania edukacyjno-wychowawcze. W zestawieniu z tymi czynnikami program nauczania nie wydaje się aż tak ważny. Z pewnością jednak informacje w nim zawarte stwarzają szerszą perspektywę dla poszczególnych działań, pozwalają wytyczyć priorytety czy dostrzec zależności pomiędzy zmiennymi i uczestnikami procesu nauczania/uczenia się języka. To zaś może się okazać cenne dla początkujących nauczycieli filologów, którzy bez przewodnika, jakim może być dla nich program nauczania, będą czuć się w swojej pracy niepewnie. Ta uwaga dotyczy także grupy nauczycieli starszych, dla których ostatnia zmiana uregulowań prawnych może być niezrozumiała i burzyć ich wypracowaną przez lata metodologię postępowania.

Przedstawione w programie treści o charakterze praktycznym opierają się na podbudowie teoretycznej, której celem jest systematyzacja, a niekiedy uzupełnienie wiedzy nauczyciela wyniesionej ze studiów. Treści te świadomie zostały ze sobą powiązane tworząc dość obszerne, jak na program nauczania, kompendium. Autorka zdaje sobie sprawę z tego, że nie wszyscy nauczyciele znajdą czas i motywację na szczegółową lekturę tak skonstruowanego programu. Niezasadne byłoby jednak odbieranie tej możliwości nauczycielom ambitnym, lub po prostu rzetelnym i dbającym o swój rozwój zawodowy. Przekonanie to przesądziło o ostatecznej formie i objętości programu. Pewnym ułatwieniem w korzystaniu z tego dokumentu może być wprowadzenie pogrubionej czcionki dla treści zasadniczych, zadaniem autorki najważniejszych. Należy jednak pamiętać, że w gruncie rzeczy o znaczeniu określonych treści przesądzały będą potrzeby uczniów i nauczyciela oraz kontekst edukacyjny, w którym zostanie podjęta próba zaspokojenia tych potrzeb. Oznaczenia odautorskie nie umniejszają tym samym znaczenia innych treści napisanych normalnym stylem czcionki. Wyrażają po prostu preferencje autorki, które mogą, lecz nie muszą być uznane i wykorzystane.

Warto także podkreślić, że przedłożony program nauczania skierowany jest nie tylko do nauczycieli. Jeżeli w najmniejszym nawet stopniu okaże się on pomocny któremukolwiek z uczestników procesu edukacyjnego i pozytywnie wpłynie na ten proces, to jego przygotowanie i publikacja znajdzie uzasadnienie.



1.1.

Przeznaczenie

Przedłożony Czytelnikowi program nauczania został przygotowany na podstawie założeń tzw. nowej podstawy programowej¹. Odwołuje się on także do aktualnego stanu prawnego w zakresie innych aktów normatywnych regulujących kwestie nauczania/uczenia się języków obcych nowożytnych w polskim systemie edukacji². **Program jest przeznaczony do realizacji w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym oraz technikum w nauczaniu języka niemieckiego jako drugiego/kolejnego języka obcego nowożytnego w zakresie kursu podstawowego na poziomie IV.1 – dla kontynuujących naukę języka niemieckiego na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego (gimnazjum)**. O dynamice realizacji poszczególnych celów nauczania określonych w programie, zwłaszcza w kontekście kształcenia w cyklu czteroletnim (technikum), będą przesądzały dwa zasadnicze czynniki. Czynnikiem pierwszym to możliwości i predyspozycje uczniów mierzone tempem ich postępów i wynikami nauczania. Czynnikiem drugim to podręcznik oraz przedstawiony w nim zakres materiału nauczania.

Niniejszy program nauczania ma charakter uniwersalny. Może być realizowany z podręcznikami do nauki języka niemieckiego w szkołach ponadgimnazjalnych, które obejmują zakres kursu podstawowego na poziomie IV.1 i zostały opracowane zgodnie z wytycznymi zawartymi w nowej podstawie programowej (Dz.U. Nr 0 z 2012 r., poz. 977).

1.2.

Podstawy prawne

Program został opracowany w zgodzie z obowiązującymi przepisami prawa polskiego. Szczegółowy wykaz aktów normatywnych bezpośrednio bądź pośrednio regulujących kwestie nauczania języków obcych nowożytnych w IV etapie edukacyjnym zamieszczono w końcowym zestawieniu bibliograficznym. Regulacje te były w ostatnich latach wielokrotnie nowelizowane, co w pewnym stopniu obrazuje dynamikę zmian w polskim systemie edukacji. Wśród przepisów najistotniejszych z perspektywy pracy nauczyciela języków obcych wyróżnić należy Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 0 z 2012 r., poz. 977). Na ostateczną formę niniejszego programu nauczania miały wpływ także inne dokumenty, niebędące przepisami prawa. Wyróżnić tu należy przede wszystkim *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2003/ 2001). Ten dokument³ jest ważną częścią polityki językowej Rady Europy, która w ramach swojej działalności od wielu już lat podejmuje próby ujednoczenia dyrektyw dotyczących nauczania języków obcych w krajach europejskich. ESOKJ stanowi bazę wyjściową w procesie tworzenia programów oraz podręczników do nauki języków obcych w całej Europie. Na jego podstawie są opracowywane również międzynarodowe egzaminy językowe. Z racji członkostwa Polski w Unii Europejskiej oraz jej wzrastającej aktywności i znaczenia w stosunkach międzynarodowych dokument ten należy włączyć do kanonu wytycznych programowych, tym bardziej że także polska podstawa programowa kształcenia językowego bazuje na poziomach biegłości językowej szczegółowo zdefiniowanych właśnie w ESOKJ.

Niniejszy program nauczania został opracowany również na podstawie wskazówek zamieszczonych w dwóch innych stricte przedmiotowych publikacjach. Są to: *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka* autorstwa Alana Ornsteina i Francisa Hunkinsa (1998) oraz *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym* autorstwa Hanny Komorowskiej (2006). W końcowym zestawieniu bibliograficznym zostały przedstawione pozostałe pozycje literatury przedmiotu oraz netografii, które pozwoliły na teoretyczne umocowanie przedłożonych Czytelnikowi rozważań, uwag czy wskazówek z pogranicza teorii i praktyki nauczania języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej. Zdaniem autorki programu są to pozycje godne uwagi i z pewnością bliższe zapoznanie się z nimi wpłynie korzystnie na poziom przygotowania nauczyciela do wypełniania niełatwej przecież misji. Zakres bibliografii rozszerzono przy tym o wykaz zalecanej literatury i adresów internetowych, pomimo że źródła te nie były wykorzystywane podczas pisania programu.

1 Załącznik 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 0 z 2012 r., poz. 977).

2 Stan prawny na dzień 31 października 2011 r.

3 W dalszej części programu Europejski system opisu kształcenia językowego będzie przywoływany pod postacią skrótu ESOKJ.



1.3.

Użytkownicy

Program jest skierowany przede wszystkim do nauczycieli języka niemieckiego uczących w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego oraz w klasach I–IV technikum. Adresatami programu są także przedstawiciele wydawnictw oraz współpracujący z nimi autorzy podręczników i innych materiałów dydaktycznych przeznaczonych do nauczania języka niemieckiego na IV etapie polskiego systemu edukacji. O ile zajdzie taka potrzeba, z publikacji niniejszej mogą korzystać ponadto przedstawiciele władz oświatowych, w szczególności zaś dyrektorzy szkół. Usystematyzowany w postaci programu zakres materiału nauczania może się okazać użyteczny również dla uczniów uczących się języka niemieckiego lub rozważających podjęcie nauki tego języka w szkole ponadgimnazjalnej. Tym samym programem mogą być zainteresowani także ich rodzice lub opiekunowie prawni, często pełniący funkcje doradcze w planowaniu edukacyjnej przyszłości swoich podopiecznych.

Szeroko pojęta współpraca tych podmiotów, a przede wszystkim świadomość roli, jaką odgrywają w całokształcie procesów kształtująco-wychowawczych, jest niezwykle ważna, zwłaszcza zaś w odniesieniu do relacji, jakie zachodzą pomiędzy głównymi uczestnikami tego procesu: nauczycielem i uczniami. O kierunku tych relacji, podobnie zresztą jak o efektach nauczania/uczenia się języka, będą przesądzać nie tylko ich wiedza i doświadczenie życiowe czy zawodowe, lecz także predyspozycje psychofizyczne oraz postawy. Tym zagadnieniom warto zatem poświęcić uwagę.

1.3.1.

Nauczyciele i ich kompetencje

Niezależnie od etapu edukacyjnego, nauczyciel języka obcego powinien spełniać wiele wymagań określonych przepisami polskiego prawa oświatowego. Odnosi się to także do filologa uczącego uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Ocena zakresu tych wymagań staje się możliwa dopiero po przeanalizowaniu konkretnych rozporządzeń ministerialnych, które z jednej strony dotyczą w pełni wykształconego nauczyciela, z drugiej zaś kandydatów do tego zawodu. W tym drugim przypadku dodatkowych informacji dostarcza przegląd planów nauczania poszczególnych uczelni wyższych przygotowujących do zawodu nauczyciela języka obcego. Z racji przejrzystości zapisów prawnych oraz łatwego do nich dostępu ograniczono się do ich przytoczenia w końcowym zestawieniu bibliograficznym⁴. Uściślając, należy wyjaśnić, że w tych dokumentach jednoznacznie zostały przedstawione wymagania w zakresie kierunków i poziomów ukończonych szkół i studiów czy posiadanych certyfikatów językowych uprawniających do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego m.in. w szkołach ponadgimnazjalnych. Można tu mówić raczej o opisie kwalifikacji zawodowych nauczyciela. Niestety, w sposób bezpośredni nie odniesiono się do jakże istotnej problematyki zawodowych, w tym społecznych, kompetencji nauczyciela. Tymczasem kwalifikacje zawodowe nie są równoznaczne z zawodowymi kompetencjami. **W zakresie kompetencji – poza kwalifikacjami, uprawnieniami, obowiązkami i odpowiedzialnością ściśle powiązanych ze specjalizacją zawodową oraz zajmowanym stanowiskiem – należy włączyć także szersze zasoby wiedzy ogólnej, życiowe doświadczenia i mądrość wykształconą na podstawie tych doświadczeń, określone cechy osobowościowe predestynujące do pełnionych funkcji, wykształcone na ich gruncie przekonania, postawy, oczekiwania i potrzeby nie tylko dotyczące uczniów i wobec uczniów, lecz także wobec własnej osoby oraz innych osób/instytucji mających wpływ na całokształt procesu edukacyjnego.** Kompetencje nauczyciela są więc korelatem wielu jego umiejętności, cech i właściwości oraz osobistego zaangażowania. Umożliwiają profesjonalizację podejmowanych działań. Co więcej, w sprzyjających okolicznościach pozwalają na zaspokajanie określonych potrzeb uczniów oraz prowadzą do osiągnięcia wyznaczonych celów nauczania. Warto jednak podkreślić, że wysokie kompetencje nauczyciela nie stanowią gwarancji sukcesu w nauczaniu/uczeniu się języka obcego, choć niewątpliwie ich posiadanie do takiego sukcesu przybliża (zob. Szatek, 2004: 68 i n.; Jaroszevska, 2009a: 83 i n.).

Wielowymiarowość i szczególne znaczenie kompetencji nauczycieli języków obcych trafnie ukazała Elżbieta Zawadzka (2004), wskazując liczne funkcje, które nauczyciel filolog powinien umieć spełnić. Powinien być ekspertem w swojej dziedzinie, a jednocześnie cierpliwym wychowawcą. Powinien także być organizatorem, moderatorem i doradcą, a przy tym pełnić funkcję pośrednika kulturowego. Współczesność

⁴ Podstawowym aktem normatywnym odnoszącym się do kwalifikacji nauczycieli języków obcych jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 50 z 2009 r., poz. 400, z późn. zm.).



i wyrażająca ją dynamika przemian społeczno-kulturowych, w tym zmieniające się warunki i metody nauczania języków obcych, wymagają od niego także, aby stał się w swojej pracy ewaluatorem, innowatorem, badaczem i refleksyjnym praktykiem. W zakres kluczowych kompetencji nauczyciela filologa włączyć zatem należy (zob. Zawadzka, 2004; Jaroszewska, 2009a):

- kompetencje merytoryczne, w szczególności kompetencje językowe,
- kompetencje komunikacyjne,
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- kompetencje diagnostyczne,
- kompetencje w zakresie planowania i projektowania,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne,
- kompetencje medialne i techniczne,
- kompetencje krajo- i kulturoznawcze,
- kompetencję międzykulturową,
- kompetencje wychowawcze oraz powiązane z nimi kompetencje moralne,
- kompetencje autoedukacyjne i powiązane z nimi kompetencje innowacyjno-kreatywne.

Efektywność pracy nauczyciela w dużym stopniu jest implikowana przez czynniki zewnętrzne, zwłaszcza przez uczniów, którzy w omawianej grupie rówieśniczej charakteryzują się dużą niejednorodnością. A różnice międzyosobnicze stają się odczuwalne przede wszystkim na początku pracy z uczniami, tj. w fazie ich poznawania w pierwszej klasie liceum czy technikum, kiedy potencjał uczniów nie został jeszcze odkryty, a ich wiedza na temat ich osobowości jest niepełna. W pierwszej fazie kursu jest ona bardzo często zorganizowana wokół „efektu pierwszego wrażenia” bądź na podstawie intuicji nauczyciela. Nie jest to stabilny fundament i z pewnością nauczyciel nieposiadający odpowiednich kompetencji szybko odczuje tego typu braki, podobnie zresztą jak i jego uczniowie. Nie można przecież porównać procesu nauczania uczniów trudnych lub uczniów o specjalnych potrzebach z nauczaniem uczniów wybitnie uzdolnionych. Niestety, często się zdarza, że skrajnie różni uczniowie zasiadają w tej samej ławce i uczą się na tym samym poziomie zaawansowania. I tu właśnie wyszczególnione powyżej kompetencje nauczycielskie są bezcenne nie tylko ze względu na osiągnięte wyniki w nauce, lecz także na kierunek relacji społecznych panujących w klasie. **Za najważniejszą kompetencję ze względu na efektywną pracę nauczyciela należy uznać jego umiejętności rozpoznawania możliwości i potrzeb edukacyjnych uczniów oraz ich indywidualnych właściwości, a także odpowiadającą temu zdolność selekcjonowania i właściwego doboru kompetencji jednostkowych, którymi dysponuje** (Jaroszewska, 2009b: 7–8).

1.3.2.

Uczniowie i ich potencjał

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum) stanowią szczególną grupę nauczania. Należy jednak przyznać, że pewien wymiar wyjątkowości przejawia się w przypadku każdej grupy uczniów, niezależnie od ich wieku. Co więcej, wyjątkowość ta wyraża się przede wszystkim w szeroko rozumianej indywidualności każdego z nich. Upraszczając, można przyjąć, że uczniowie klas I–III (IV) szkoły ponadgimnazjalnej są w wieku młodzieńczym, a więc wkroczyli już w okres późnej adolescencji przypadający na lata 16+ (Harwas-Napierała, Trempała, 2005: 15; Bardziejewska, 2005: 345). Jest to okres przejściowy: od młodości do dorosłości. Dotyczy zarówno sfery psychofizjologii oraz związanej z nią indywidualnej aktywności uczniów, jak i sfery ich stricte społecznego funkcjonowania. Nie może zatem dziwić duża dynamika zmian w zakresie fizjologii, osobowości, postaw czy zachowań, ale również możliwości i potrzeb tych uczniów, także w zakresie uczenia się. Zmiany te są skorelowane, a choć ich konsekwencje dla procesu uczenia się są znaczące, to wbrew pozorom niełatwo jest je ustalić, zwłaszcza na początku pracy z uczniami. Tym bardziej, i to podkreślić należy ponownie, że czas występowania tych zmian jest różny dla poszczególnych uczniów. **Wiek ucznia nie może być zatem jedyną wykładnią jego potencjału edukacyjnego czy społecznego.** Można w tym przypadku wskazać na analogię do zjawiska gotowości szkolnej. Nie każde sześć-, siedmio- czy nawet ośmioletnie dziecko tę gotowość wykazuje, ale też niekiedy mogą cechować się nią dzieci znacznie młodsze. Podobnie jest w okresie późnej adolescencji. Jedni uczniowie w tej samej grupie nauczania będą wyjątkowo dojrzały, inni natomiast będą wykazywali jeszcze wiele cech świadczących o ich niedojrzałości fizycznej, psychicznej i społecznej, właściwej dla okresu późnego dzieciństwa bądź wczesnej adolescencji. Osobista dojrzałość niekoniecznie musi więc oznaczać metrykalną dorosłość (zob. Obuchowska, 2005: 166), i tego nauczyciel powinien być świadom.



Pisząc o różnicach międzyosobniczych w jednej grupie uczniów, warto także podkreślić, że nie wyrażają się one jedynie w dojrzałości lub jej braku w trzech zasadniczych wymiarach funkcjonowania ucznia, lecz także, co być może ma jeszcze większe znaczenie, w poziomie wiedzy, doświadczeń i kompetencji przedmiotowych, w tym przypadku w zakresie języka niemieckiego bądź innych języków obcych. Te różnice z jednej strony nadają kierunek działaniom nauczyciela, pod warunkiem, że zostaną dostrzeżone, z drugiej zaś wyrażają aktualny potencjał poszczególnych uczniów związany z uczeniem się języka niemieckiego. Oczywiście, pod wpływem wielu różnych czynników, ten potencjał może się zmieniać. **Zróżnicowanie uczniów, wymuszające na nauczycielu upodmiotowienie procesu nauczania, dotyczy najczęściej:**

- płci,
- wyglądu zewnętrznego,
- wieku (dot. m.in. uczniów, którzy nie otrzymali promocji do kolejnej klasy),
- pochodzenia społecznego, w tym statusu ekonomicznego,
- pochodzenia w rozumieniu grupy etnicznej bądź narodowości,
- najbliższego otoczenia społeczno-kulturowego,
- podatności bądź jej braku na wpływ czynników środowiskowych,
- wyznawanej wiary (religii),
- stanu zdrowia psychofizycznego,
- tempa rozwoju psychofizycznego,
- osobowości (uczeń ekstrawertyczny vs uczeń introwertyczny),
- modalności (wzrokowcy vs słuchowcy vs kinestetycy),
- dominującego rodzaju oraz poziomu inteligencji,
- umiejętności koncentracji uwagi,
- zdolności percepcji i zapamiętywania,
- świadomości własnych możliwości i ograniczeń w kontekście uczenia się,
- autonomii w uczeniu się,
- samooceny,
- wykorzystywanych i dominujących strategii komunikacyjnych,
- stylów poznawczych i strategii uczenia się,
- poziomu inhibicji (wysoki vs niski),
- poziomu językowej kompetencji komunikacyjnej,
- doświadczeń w kontaktach z obcymi językami oraz kulturami,
- uzdolnień, w tym do uczenia się języków obcych,
- postaw społecznych, w tym dotyczących uczenia się języków obcych,
- motywów i motywacji do uczenia się języka obcego.

Świadomość zróżnicowania psychofizycznego uczniów oraz różnic w zakresie ich wiedzy, doświadczeń oraz językowych i innych kompetencji niewątpliwie pozwala zachować rozwagę w podejmowaniu określonych decyzji czy działań dydaktycznych. A zatem i uniknąć przynajmniej części błędów, które nauczyciele niekiedy popełniają. Niemniej jednak, **spośród ogromnej liczby cech indywidualnych można wskazać wiele cech dystynktywnych, w sposób szczególny wyróżniających młodzież szkół ponadgimnazjalnych spośród innych grup nauczania. Należy jednak pamiętać o braku sztywnych granic wiekowych, w których cechy te zaczynają się ujawniać, nasilać bądź zanikać.** Dlatego też przedstawiona tu charakterystyka nie zawsze będzie odzwierciedlać rzeczywiste właściwości poszczególnych uczniów. Warto więc podkreślić jej umowny i jedynie pomocniczy charakter. Nie zmienia to faktu, że rozeznanie w tym zakresie okazuje się niezwykle ważne w pracy nauczyciela. Uzupelnienie praktycznych kompetencji nauczyciela o wiedzę na temat uczniów może przynieść wiele korzyści każdej ze stron edukacyjnej interakcji. Ta wiedza nie pozostaje więc bez wpływu na efektywność nauczania, w tym przypadku języka niemieckiego. **Charakterologia cech w pewnym zakresie reprezentatywnych dla młodzieży w wieku licealnym koncentruje się wokół procesów czy też zjawisk kluczowych z perspektywy wewnętrznego oraz społecznego funkcjonowania tej grupy uczniów.** Do tych procesów/zjawisk należy zaliczyć przede wszystkim rozwój biologiczny i związane z nim zmiany w układzie hormonalnym oraz rozrodczym, a także w wyglądzie zewnętrznym, zmiany psychiczne oraz w obszarze funkcjonowania społecznego. To na ich gruncie stopniowo formuje się tożsamość osobowa i społeczna młodego człowieka (zob. Boyd, Bee, 2008: 333–399). **Dynamika tych procesów prowadzi bardzo często do niestabilności emocjonalnej, a tym samym i poznawczej, która – zba-**



gatelizowana przez nauczyciela – może utrudniać proces nauczania/uczenia się. Co więcej, może generować problemy wychowawcze i konflikty w grupie. Tym bardziej że do czynników stresogennych w dużym stopniu warunkujących tę niestabilność czy też określony kierunek zachowań ucznia należy zaliczyć także czynniki zewnętrzne, często w ogóle od niego niezależne. **Wśród najbardziej powszechnych właściwości funkcjonowania ucznia w okresie adolescencji znajdują się** (zob. Bardziejewska, 2005: 356; Jaroszewska, 2009b: 9–11):

a) w sferze emocji:

- chwiejność emocjonalna,
- impulsywność reakcji i naprzemienność stanów euforycznych/depresyjnych/agresji,
- silne reakcje emocjonalne, często nieadekwatne do sytuacji,
- postawa buntu,
- egocentryzm afektywny,
- skłonność do negacji,
- podatność na wpływy grupy rówieśniczej,
- konfliktowość, zwłaszcza z osobami starszymi, np. rodzicami/opiekunami prawnymi,
- ambiwalencja uczuć;

b) w sferze funkcjonowania poznawczego:

- zmiany w obrazie własnej osoby i próby wzorowania się na autorytetach bądź idolach lansowanych w grupie rówieśniczej,
- wzrost zainteresowania problemami nieaktualnymi,
- intensyfikacja procesów/kontaktów intelektualnych,
- zdolność do myślenia refleksyjnego i związana z tym umiejętność antycypowania,
- wzrost abstrakcyjności myślenia w fazie operacji formalnych,
- rozwój zdolności planowania, systematyzacji działań, strategii postępowania,
- spostrzegawczość i zdolność wieloaspektowej analizy zaobserwowanych zjawisk,
- zwiększona wydajność pamięci oraz koncentracji uwagi,
- rozwój i intensyfikacja użycia strategii komunikowania i uczenia się,
- egocentryzm vs decentracja (w zależności od poziomu rozwoju psychicznego),
- pryncypializm i autorytaryzm,
- wzmagający się krytycyzm dotychczasowych autorytetów,
- zaniżone/zawyżone poczucie własnej wartości (megalomania),
- idealizowanie.

Analiza literatury przedmiotu oraz osobiste obserwacje i praktyka zawodowa pozwalają w konsekwencji na kategoryzację cech właściwych młodzieży ponadgimnazjalnej na takie, które wspomagają, oraz takie, które utrudniają procesy nauczania/uczenia się języka obcego (w tym przypadku niemieckiego):



Tabela 1. Cechy utrudniające nauczanie/uczenie się języka obcego lub sprzyjające tym procesom

Cechy utrudniające nauczanie/uczenie się języków obcych	Cechy sprzyjające nauczaniu/uczeniu się języków obcych
<ul style="list-style-type: none"> – zróżnicowanie biografii i kompetencji – różne doświadczenia z innością kulturową i różne względem niej postawy – zróżnicowanie w zakresie autonomii uczenia się – niejednorodność psychofizyczna – utrwalone złe nawyki językowe/w uczeniu się – obniżona plastyczność narządów mowy – wysoki poziom inhibicji – niska motywacja do uczenia się języka niemieckiego lub jej brak – niskie kompetencje ogólne (także kluczowe) – dominujące negatywne stereotypy i wzorce zachowań wobec inności kulturowej – brak czasu lub brak kompetencji organizacyjnych – przemęczenie organizmu i niechęć do aktywności – niestabilność i pobudliwość emocjonalna – stany depresyjne – roztargnienie i mała wydajność uwagi i pamięci – konfliktowość/skłonność do przeciwstawiania się – przynależność do subkultur młodzieżowych o negatywnym oddziaływaniu społecznym – brak wsparcia i akceptacji ze strony rodziny – brak akceptacji w gronie rówieśników i związana z tym niska lub zawyżona samoocena. 	<ul style="list-style-type: none"> – szeroki zakres wiedzy ogólnej i przedmiotowej – doświadczenie w uczeniu się języków obcych – zdolność myślenia abstrakcyjnego – szeroki zakres zainteresowań m.in. innością – dookreślone plany rozwoju zawodowego – silna motywacja do uczenia się języka niemieckiego – wyspecjalizowane strategie komunikacyjne – autonomiczność w uczeniu się – przyzwyczajenie do systematycznego uczenia się – duża wydajność uwagi i pamięci – świadomość roli ucznia liceum i dojrzałość do niej – dojrzałość emocjonalna i odpowiedzialność – pozytywny stosunek do inności wypracowany na gruncie doświadczeń z nią – możliwość uczestniczenia w szerokiej gamie zajęć fakultatywnych prowadzonych poza murami szkoły – umiejętność planowania i refleksyjnego myślenia – rozwinięte kompetencje w zakresie korzystania z nowych mediów – gotowość do nawiązania partnerskiej relacji z nauczycielem

Młody człowiek, wchodząc w nowe środowisko, a więc rozpoczynając naukę w szkole średniej, jest zatem obciążony dużym bagażem, który nauczyciel powinien umiejętnie wykorzystać. Wszelkie zmiany, a przy tym lęk przed zbliżającą się przyszłością zawodową, obawy przed ambicjami rodziców/opiekunów prawnych oraz przed życiową porażką, często potęgują poczucie dyskomfortu. **Okres dojrzewania jest etapem, w którym uczeń chciałby samodzielnie kierować swoim życiem i zaspokajać wszystkie swoje potrzeby, a świadomość ograniczeń bądź niemocy w tym zakresie okazuje się dla niego frustrująca** (zob. Tomaszewska, 2009: 142–143). **Stąd tak dużą wagę należy przykładac do utrzymywania pozytywnych, a przy tym partnerskich relacji z uczniem w tym wieku.** Dzięki takim relacjom z jednej strony staje się możliwe konstruktywne wspomaganie i kontrolowanie działań ucznia, z drugiej natomiast wyeksponowanie atutów, którymi dysponuje, a przez to podnoszenie jego motywacji i samoakceptacji oraz umacnianie procesu autonomizacji. **Podmiotowy charakter współpracy z uczniem ułatwia ponadto identyfikowanie oraz rozwiązywanie problemów, których w wieku dorastania nie brakuje, a które niekoniecznie bezpośrednio muszą dotyczyć procesu nauczania/uczenia się** (zob. Ziółkowska, 2005: 379 i n.). Te relacje są ważne również z innego powodu. W okresie adolescencji zakres bodźców wychowawczych, ale także demoralizujących, staje się znacząco szerszy. Źródłem informacji o świecie, jak również punktem odniesienia dla konstruowania własnych poglądów, są już nie tylko rodzice/opiekunowie prawni, nauczyciel czy rówieśnicy z tej samej klasy. Tożsamość ucznia zaczyna być kształtowana w dużym stopniu pod wpływem innych osób czy instytucji: pierwszej miłości, rówieśników i dorosłych spoza kręgu osób najbliższych, instytucji działających w lokalnej społeczności, na podstawie oferty kulturowej i kulturalnej społeczeństwa, przede wszystkim zaś w konfrontacji ze środkami masowego przekazu: telewizją, radiem, internetem, prasą itd. (zob. Bardziejewska, 2005: 366). Źródłem szczególnych zagrożeń są grupy rówieśnicze oraz treści o zabarwieniu negatywnym czerpane z telewizji, internetu czy gier wideo. Umiejętność nawiązania i utrzymania kontaktu z uczniem, a być może także bycie dla niego autorytetem czy wzorem do naśladowania, może przesądzić o tym, które treści czy wskazówki ukierunkują jego działania (i w jaki sposób), także te stricte edukacyjne. Dlatego też taką kompetencją powinien się wykazywać również nauczyciel filolog, tym bardziej że współczesne postrzeganie nauczania języka obcego znacznie wykracza poza proces przekazywania wiedzy ści-



śle językowej. Nie mniej ważne jest w tym przypadku kształtowanie prospołecznych postaw, wzbudzanie ciekawości dotyczącej często nieznanego świata czy po prostu uczenie prowadzenia międzykulturowego dialogu. Nauczycielska wiedza o języku niemieckim i umiejętność jej przekazywania są więc ważne, jednak na tym etapie nauczania niewystarczające.

1.3.3.

Rodzice i opiekunowie prawni uczniów

Nauczyciel szkoły ponadgimnazjalnej powinien dążyć do tego, aby w proces edukacyjny byli zaangażowani rodzice lub opiekunowie prawni uczniów. Jeśli nie bezpośrednio, to przynajmniej na etapie ustalania priorytetów czy w fazie organizowania innowacyjnych form nauczania języka niemieckiego bądź zajęć fakultatywnych. Niewątpliwie za konieczne należy uznać włączanie rodziców/opiekunów prawnych w rozwiązywanie problemów istotnych i trudnych, które – jeśli zostaną zbagatelizowane – mogą zaważyć na wynikach nauczania, a tym samym na dalszej przyszłości uczniów. Najważniejszy w tym przypadku wydaje się niezakończony, trójstronny przepływ informacji pomiędzy uczniem, nauczycielem/szkołą i rodzicami/opiekunami prawnymi. **W pewnych sytuacjach wsparcie i zaangażowanie rodziców/opiekunów prawnych może się okazać nie tylko cenne, ale także i niezbędne.**

1.4.

Czas realizacji

Niniejszy program jest elastyczny. Oznacza to, że może być realizowany w różnym czasie i rozkładzie godzinowym. Stąd możliwość jego wykorzystania zarówno w trzyletnim liceum ogólnokształcącym oraz liceum profilowanym, jak i w czteroletnim technikum. Dobór treści nauczania przedłożonych w programie jest uwarunkowany w tym przypadku poziomem kompetencyjnym uczniów oraz stopniem ich zmotywowania do uczenia się języka niemieckiego. Szczególną rolę w doborze tych treści będzie odgrywał nauczyciel filolog, wykorzystując podręcznik do nauczania języka niemieckiego oraz odwołując się do innych, pozapodręcznikowych materiałów nauczania przygotowywanych osobiście, jak i ogólnodostępnych, m.in. w bibliotekach i na internetowych stronach wydawnictw edukacyjnych. **Warunkiem realizacji programu jest przeznaczenie na nauczanie języka niemieckiego minimum dwóch godzin dydaktycznych tygodniowo w całym cyklu kształcenia.**

1.5.

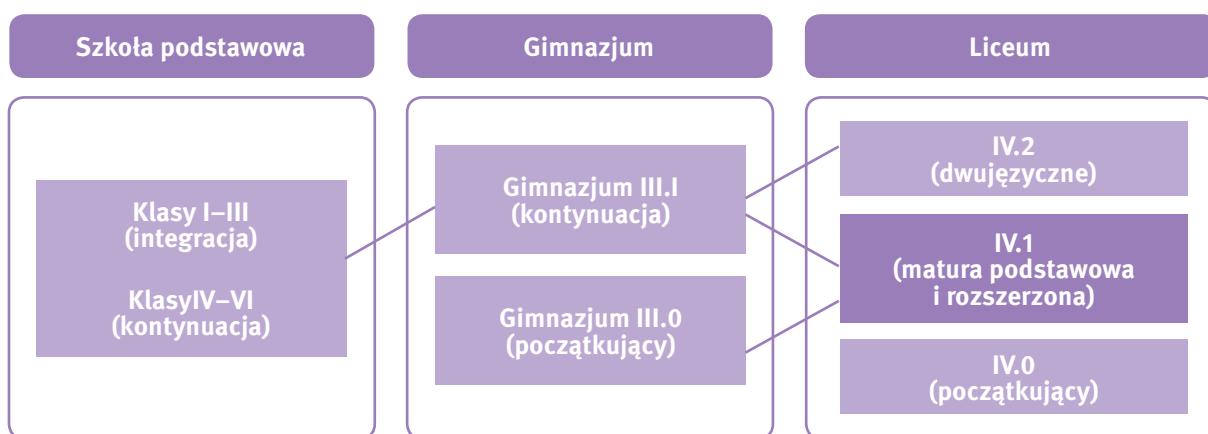
Warunki realizacji

W niniejszym programie zaleca się podmiotowość oraz multisensoryczność w nauczaniu. Realizacja tego postulatu wymaga, aby w grupach nauczania języka niemieckiego było maksymalnie **15 uczniów**, mających **podobne kompetencje w zakresie komunikacji językowej**. Drugim z istotnych wymogów jest **wyposażenie pracowni językowej**. Chodzi tu przede wszystkim o dostęp do środków i urządzeń technicznych, jak ławki szkolne z możliwością zmiany ich ustawienia, różnego typu tablice do pisania oraz prezentacji materiału tematycznego (zalecana tablica interaktywna), urządzenia audio/wideo (odtwarzacz CD, DVD, telewizor z ofertą niemieckojęzycznych stacji telewizyjnych/radiowych) czy stanowiska komputerowe z dostępem do internetu, w tym stanowisko dla nauczyciela wyposażone w projektor multimedialny (zalecany ekran projekcyjny oraz żaluzje okienne). W zakres wyposażenia pracowni językowej należy włączyć także podręczny zbiór szeroko rozumianych materiałów nauczania, które z jednej strony uatrakcyjnią proces nauczania/uczenia się języka niemieckiego, z drugiej zaś sprawią, że stanie się on bardziej efektywny. W niemieckojęzycznej mediatece powinny się znaleźć zatem słowniki dwu- oraz jednojęzyczne, mapy, plansze, plakaty, czasopisma, a nawet wybrane pozycje książkowe. Nieodzownym elementem wyposażenia pracowni językowej powinny się stać także kolekcje muzyczne i filmowe, w tym dokumentalne, programy multimedialne, audiobooki czy też gry w wersji niemieckojęzycznej. Przy ich gromadzeniu, co może być przecież procesem długotrwałym, warto uwzględnić aktualne zainteresowania oraz potrzeby młodzieży licealnej oraz współczesne trendy w popkulturze młodzieżowej. Nieocenionym narzędziem diagnostycznym może się okazać w tym przypadku ankieta przeprowadzana wśród uczniów. Dzięki niej będzie możliwe określenie preferencji uczniów w tym zakresie. Ona także może być okazją do omówienia możliwości podnoszenia kompetencji językowych na podstawie zbiorów klasowej/szkolnej mediateki. Te zbiory mogą być uzupełniane przez samych uczniów/nauczycieli, którzy niejednokrotnie są w posiadaniu tego typu materiałów.



Ogólne cele nauczania języków obcych

Ogólne cele nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym oraz w technikum należy poddać analizie, uwzględniając założenia polskiej podstawy programowej (Dz.U. Nr 0 z 2012 r., poz. 977) oraz trendy w polityce językowej Unii Europejskiej, których wyrazem są publikowane rokrocznie raporty, plany czy zalecenia Komisji Europejskiej (zob. Komorowska, 2007). W myśl założeń podstawy programowej kształcenie ogólne w IV etapie edukacyjnym ma być kontynuacją kształcenia ucznia w szkole gimnazjalnej (III etap edukacyjny). Ta programowa spójność i konsekwencja dotyczy także nauczania języków obcych nowożytnych, w tym przypadku języka niemieckiego. Zakres możliwych wariantów kształcenia językowego, które zostały przewidziane w podstawie programowej, przedstawiono na poniższym wykresie (za: Szpotowicz i in., 2009: 63).



Zanim jednak zostaną omówione szczegółowe cele kształcenia językowego w szkole ponadgimnazjalnej, w tym przypadku w zakresie podstawowym na poziomie IV.1 – dla kontynuujących naukę rozpoczętą w gimnazjum, warto zwrócić uwagę na cele ogólne, które dość wyraźnie zostały przedstawione w części wstępnej do przedmiotowego rozporządzenia. **Do podstawowych celów kształcenia ogólnego w III oraz IV etapie edukacji szkolnej ustawodawca zaliczył:**

- przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk,
- zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,
- kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Pomimo że cele te zostały sformułowane w sposób bardzo ogólny, to jednak analiza dalszych zapisów rozporządzenia pozwala na ich uszczegółowienie.

Niewątpliwie za cel nadrzędny trzeba uznać wszechstronny rozwój ucznia. To właśnie rozwój różnych kompetencji i przyrost wiedzy oraz doświadczeń życiowych pozwala na wykorzystanie w pełni możliwości komunikacyjnej kompetencji obcojęzycznej, którą uczeń na pewnym poziomie już opanował i/lub którą będzie rozwijał i doskonalił na lekcji języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej. Umiejętność komunikowania w języku niemieckim w kontekście celów nauczania przedmiotu jest ważna, jednak proces rozwijania tej sprawności nie może się odbywać kosztem innych przedmiotów i umiejętności. Należy dążyć do międzyprzedmiotowej korelacji, do wyważonego uzupełniania kompetencji językowej innymi źródłami wiedzy i umiejętności. W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) wskazano **najważniejsze kompetencje**, które warunkują pełną aktywność jednostki we współczesnym świecie. Są to: **porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna.** W niniejszym programie proponuje się taką postawę i takie działania dydaktyczne, które będą sprzyjały rozwijaniu tych kompetencji również na lekcji języka niemieckiego. Tym bardziej że w żaden sposób nie zaburza to procesu osiągnięcia celów językowych, natomiast w znaczącym stopniu może



wpłynąć na podniesienie atrakcyjności oraz skuteczności zajęć. To też wyznacza kierunek kształcenia, które podobnie jak we wcześniejszych etapach, tak i teraz powinno się odwoływać do multisensorycznej prezentacji treści. Powyższy postulat należy uznać za szczególnie ważny z perspektywy dynamiki przemian technologicznych, gospodarczych czy społeczno-kulturowych, z którymi są konfrontowani dziś wszyscy, niezależnie od pochodzenia etnicznego, wieku czy statusu społecznego, a więc i ucząca się młodzież. Warto zwrócić jednak uwagę także na międzykulturowy kontekst tych przemian. Wielo- i międzykulturowość stały się bowiem tak samo powszechne, jak dostęp do telefonu, telewizji i internetu. Stąd też i te zjawiska czy kategorie poznawcze powinny być włączone w tok procesu nauczania języka niemieckiego, tak aby każdy uczeń, rozwijając swoją językową kompetencję komunikacyjną, mógł nabywać innych ważnych kompetencji. Nawiązując do czterech filarów edukacji opisanych w jednym z kluczowych raportów edukacyjnych ostatnich lat *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (1996), należy wskazać cele priorytetowe. W sposób naturalny cele te łączą się z kompetencjami komunikacyjnymi, które uczeń będzie rozwijał na lekcji języka niemieckiego. **Uczyć się, aby wiedzieć**, to rozwijać świadomość wielokulturową. **Uczyć się, aby działać**, to kształtować kompetencję międzykulturową. **Uczyć się, aby żyć wspólnie**, to wzbudzać i pielęgnować postawy prospołeczne. **Uczyć się, aby być**, to zaspokajać potrzeby, w tym potrzebę samorealizacji.

Powyższe rozważania pozwalają na ukazanie katalogu celów nauczania/uczenia się, które w pierwszej kolejności powinny być uświadomione zarówno przez ucznia, jak i przez nauczyciela, a następnie w miarę możliwości zrealizowane. Z perspektywy pracy nauczyciela czy też zadań przypisywanych szkole, jako instytucji odpowiedzialnej za aspekt organizacyjny nauczania, za podstawowy cel należy uznać wyposażenie ucznia w określone kompetencje, w tym przygotowanie go do dalszej edukacji oraz do życia w świecie ludzi dorosłych. To przygotowanie powinno się wyrażać w osiągnięciu przez ucznia wystarczającego stopnia autonomii w uczeniu się (nie tylko języka). Ta umiejętność okaże się bowiem niezwykle cenna na etapie studiów wyższych, które charakteryzuje zupełnie inna specyfika nauczania/uczenia się, aniżeli ma to miejsce w szkole średniej. Umiejętność przejęcia przez ucznia odpowiedzialności za proces własnego rozwoju jest w tym przypadku bardzo ważna. To właśnie na tej umiejętności opiera się autonomia w uczeniu się. Wyraża się ona ponadto w znajomości i umiejętnym doborze szerokiego wachlarza technik i strategii uczenia się oraz w umiejętności planowania, organizowania, a także oceniania własnej aktywności edukacyjnej. Umiejętność samooceny powinna obejmować wyposażenie w strategię radzenia sobie w sytuacjach stresowych, których prawdopodobnie w czasie studiów będzie znacznie więcej. Zdolność antycypowania problemów, jak również konstruktywna analiza swoich mocnych i słabych stron stanowi kolejną kompetencję, w którą uczeń powinien zostać wyposażony. Co więcej, nauczyciel oraz szkoła powinni się przyczynić do utrwalania prospołecznych i proedukacyjnych postaw ucznia, z którymi będą się wiązać zarówno potrzeba samorozwoju, jak i potrzeba szeroko pojętego dialogu i współpracy z innymi ludźmi. Byłoby pożądanym, aby ta potrzeba obejmowała także pluralizm współczesnych relacji międzyludzkich i aby dążenie do jej zaspokojenia było jednoznaczne z otwartością na międzykulturowy dialog. Bądź co bądź to właśnie kurs językowy powinien przygotowywać do takiego dialogu najpełniej. Jest jeszcze jeden niezwykle istotny cel, do którego osiągnięcia powinny prowadzić zajęcia językowe. To wyposażenie ucznia w umiejętność interpretacji i oceny sytuacji oraz krytycznej analizy źródeł wiedzy i poglądów innych osób. Nie zawsze bowiem owa sytuacja jest przyjazna, źródła wiedzy rzetelne, a poglądy innych etycznie umocowane czy szczerze. Trudność w ich odbiorze i ocenie jest tym większa, im bardziej międzykulturowy wymiar ma sytuacja, w której znajdzie się młody, choć już niebawem dorosły człowiek. To, jaką wiedzę i wartości uczeń wyniesie z wcześniejszej edukacji, w tym przypadku w IV etapie edukacyjnym, może więc zaważyć na jego decyzjach w przyszłości. A o tym, jak trudne niekiedy są to decyzje i jak wiele od nich może zależeć, przekonał się zapewne każdy, kto przekroczył już próg metrykalnej, ale przede wszystkim psychicznej dorosłości. Cel dotyczący rozwoju kompetencji w zakresie korzystania z nowych technologii jest tak oczywisty we współczesnym świecie, że nie wymaga komentarza.

2.2.

Szczegółowe cele nauczania języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej

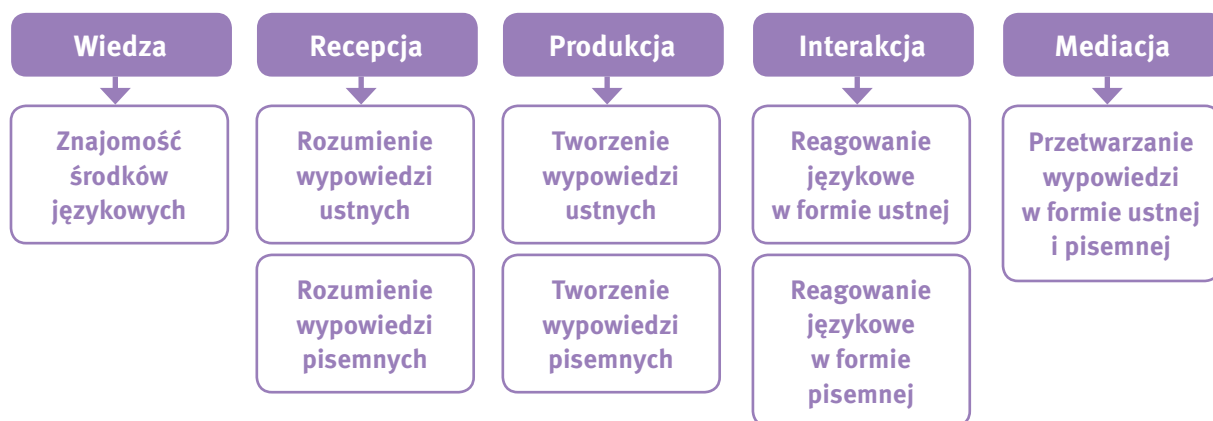
2.2.1.

Uwagi dotyczące poziomów biegłości językowej według ESOKJ

Punktem wyjścia do omówienia szczegółowych celów nauczania języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej, podobnie jak w przypadku pozostałych etapów nauczania, powinien być Europejski system opisu kształcenia językowego. W tym dokumencie zdefiniowano zarówno zakres ogólnych kompetencji



użytkownika języka (ucznia), jak i stricte językowych kompetencji komunikacyjnych (Rada Europy, 2003: 94–114). Dla tych ostatnich opracowano szczegółową skalę umiejętności, którą zwykle się nazywać poziomami biegłości językowej. **Poziomy – podstawowy (A1–A2), samodzielności (B1–B2) oraz biegłości (C1–C2) – charakteryzują kompetencje uczącego się w zakresie pięciu podstawowych obszarów użycia języka. Są to: znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi oraz przetwarzanie wypowiedzi** (zob. poniższy wykres za: Szpotowicz i in., 2009: 65).



I to właśnie na te kategorie w pierwszej kolejności zwraca się uwagę w części podstawy programowej poświęconej językom obcym nowożytnym. Wyrażają one ogólne wymagania, które dopiero po powiązaniu z określonym poziomem biegłości językowej i zastosowaniu operacjonalizacji⁵ celów dają pogląd na zakres wiedzy i umiejętności, których uczeń nabędzie w trzyletnim lub dla technikum w czteroletnim cyklu kształcenia.

Zestawienie opisu poziomów biegłości językowej zawartych w ESOKJ z zakresem podstawy programowej dla IV etapu edukacyjnego pozwala wstępnie określić, że **poziom IV.1 (dla kontynuujących naukę) obejmuje zakres środków językowych dla poziomu B1/B1+** według skali ESOKJ. **Należy pamiętać, że w rzeczywistości edukacyjnej poszczególne poziomy biegłości językowej mogą być osiągnięte przez uczniów z pewnym opóźnieniem lub wyprzedzeniem.** Jest to uzależnione od wielu czynników, m.in. od ogólnej liczby godzin dydaktycznych przewidzianych na lekcje języka niemieckiego, od predyspozycji uczniów oraz stopnia ich zmotywowania do nauki. Istotne jest przy tym, i nauczyciel powinien mieć tego świadomość, że ogólna skala poziomów biegłości językowej zdefiniowana w ESOKJ (zob. tabela 2) jest jedynie skalą orientacyjną i znajduje rozwinięcie na dalszych stronach tego dokumentu. **Należy zatem dopuścić sytuację, w której w zakresie poszczególnych sprawności językowych (słuchanie, czytanie, interakcja, produkcja, pisanie) uczeń będzie reprezentował różne poziomy biegłości językowej.** Może to wynikać z wielu czynników, m.in. może mieć związek z określonym wzorcem osobowości ucznia. Niezależnie jednak od tego, świadomość tych rozbieżności okazuje się niezwykle ważna, np. przy podejmowaniu decyzji o wyborze poziomu egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego. Ustawodawca decyduje o wyborze poziomu (podstawowy/rozszerzony) pozostawia bowiem uczniowi niezależnie od zakresu kursu, w jakim ten uczestniczył w całym okresie kształcenia gimnazjalnego, a później ponadgimnazjalnego. Dlatego też tak ważna okazuje się znajomość budowy egzaminu maturalnego, którego poszczególne części są oceniane na podstawie różnych kryteriów i w konsekwencji w różnym stopniu mogą zaważyć na końcowej ocenie ucznia⁶.

⁵ Podczas gdy ogólne cele kształcenia wyznaczają pewnego rodzaju zarys czy kierunek działań dla ucznia/nauczyciela, cele operacyjne stanowią szczegółowy opis wyników, które na skutek tych działań zostaną osiągnięte. Operacjonalizacja celów kształcenia oznacza procedurę zamiany celów ogólnych na będące ich ekwiwalentem cele operacyjne (szczegółowe). Jeżeli więc za cel ogólny przyjmiemy np. zapoznanie ucznia z różnymi zwrotami grzecznościowymi stosowanymi w poszczególnych krajach obszaru DACHL (w ramach kształtowania kompetencji międzykulturowej), to cel operacyjny można wyrazić stwierdzeniem, że uczeń zna zwroty grzecznościowe stosowane w poszczególnych krajach obszaru DACHL i wykorzystuje je stosownie do miejsca/regionu, w którym aktualnie przebywa i komunikuje. Przy wyznaczaniu celów operacyjnych używa się zatem określeń typu: uczeń zna, potrafi, umie, wie, rozumie, rozróżnia itd. Szerzej aspekt celów kształcenia, w tym ich operacjonalizacji, został omówiony m.in. w podręczniku akademickim *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela* pod redakcją Krzysztofa Kruszewskiego (2005: 17 i n.).

⁶ Szczegółowe i aktualne informacje na temat egzaminu maturalnego z języków obcych nowożytnych można znaleźć



O ile w przypadku kursu na poziomie IV.0 (dla początkujących) należy liczyć się z tym, że uczniowie w niewielkim stopniu będą zainteresowani wyborem języka niemieckiego jako przedmiotu egzaminacyjnego na maturze (choć nie można takiej ewentualności wykluczyć), to znacznie większe jest prawdopodobieństwo, że do takiego wyboru będą się sklaniali uczestnicy kursu na poziomie IV.1 (dla kontynuujących). Co więcej, nawet jeżeli kurs ten będzie prowadzony w zakresie podstawowym, tj. na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego, a w tym przypadku tak właśnie będzie, to do nauczyciela mogą zgłosić się uczniowie, którzy nie tylko zdecydują się na wybór języka niemieckiego jako przedmiotu egzaminacyjnego, lecz ponadto egzamin maturalny z tego przedmiotu będą chcieli zdawać na poziomie rozszerzonym. **Ostateczna decyzja w tej sprawie nie może być pochopna.** Powinna ona opierać się nie tylko na potrzebach czy też aspiracjach ucznia (niekiedy nauczyciela), lecz przede wszystkim na rzetelnej analizie stopnia przygotowania ucznia do egzaminu na poziomie podstawowym bądź rozszerzonym. Stwierdzenie to jednoznacznie wskazuje na potrzebę odpowiednio wczesnego rozeznania się nauczyciela co do planów egzaminacyjnych (maturalnych) poszczególnych uczniów. A zatem i podjęcia właściwych i konsekwentnych działań przygotowawczych/dydaktycznych stosownie do tych planów oraz po oszacowaniu realnych możliwości ich zrealizowania. Wstępna diagnoza kompetencji przedmiotowych ucznia nie może być przy tym diagnozą decydującą i ostateczną. Szczególną wagę przypisać należy w tym względzie ocenom okresowym oraz ocenie końcowej, w tym wyniku uzyskanym podczas egzaminu gimnazjalnego, a później próbnego egzaminu maturalnego.

na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (www.cke.edu.pl), m.in. w Informatorze CKE o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012, gdzie przedstawiono zarówno techniczno-organizacyjną stronę egzaminu, jak i konkretne przykłady zadań maturalnych.



Tabela 2. Ogólna skala poziomów biegłości językowej według ESOKJ

Skala ogólna poziomów biegłości językowej według esokj (Rada Europy, 2003: 33)		
Poziom biegłości	C2	Osoba postępująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.
	C1	Osoba postępująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi się wypowiadać płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne lub pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu.
Poziom samodzielności	B2	Osoba postępująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić naturalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.
	B1	Osoba postępująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą zdarzyć się w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.
Poziom podstawowy	A2	Osoba postępująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np. bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.
	A1	Osoba postępująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi, dotyczące bardzo konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, i rzeczy, które posiada, oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.



2.2.2.

Wymagania ogólne w zakresie kompetencji językowej na poziomie IV.1

W zakres wymagań ogólnych dotyczących celów nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum należy włączyć następujące kategorie poznawcze określone w podstawie programowej (Dz.U. Nr 0 z 2012 r., poz. 977):

Tabela 3. Wymagania ogólne w zakresie celów nauczania języka niemieckiego na poziomie IV.1 (dla kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego)

Docelowa kompetencja językowa	Poziom IV.1 (dla kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego)
Znajomość środków językowych	Uczeń postępuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.
Rozumienie wypowiedzi	Uczeń rozumie proste, typowe wypowiedzi ustne, artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
Tworzenie wypowiedzi	Uczeń samodzielnie formułuje krótkie, proste, zrozumiałe wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
Reagowanie na wypowiedzi	Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
Przetwarzanie wypowiedzi	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

2.2.3.

Wymagania szczegółowe w zakresie celów operacyjnych oraz treści nauczania na poziomie IV.1 (dla kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego)

Uszczegółowieniem wymagań ogólnych są treści nauczania. To na ich podstawie uczeń będzie rozwijał swoje kompetencje w całym cyklu kształcenia. W podstawie programowej treści te zostały powiązane z celami operacyjnymi, co w pewnym stopniu ułatwia określenie wymaganego czy też oczekiwanego poziomu biegłości ucznia w zakresie poszczególnych sprawności i umiejętności. Ten sam sposób prezentacji przyjęto w niniejszym programie.



Tabela 4. Wymagania szczegółowe w zakresie celów i treści nauczania języka niemieckiego na poziomie IV.1 (dla kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego)

Cel	Poziom IV.1 (dla kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego)
1.	<p>Uczeń posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:</p> <ul style="list-style-type: none"> – człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, zainteresowania, problemy etyczne), – dom (np. miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia, wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania), – szkoła (np. przedmioty nauczania, oceny i wymagania, życie szkoły, kształcenie pozaszkolne, system oświaty), – praca (np. zawody i związane z nimi czynności, warunki pracy i zatrudnienia, praca dorywcza, rynek pracy), – życie rodzinne i towarzyskie (np. okresy życia, członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia codziennego, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy), – żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie, lokale gastronomiczne, diety), – zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie, reklama, korzystanie z usług, środki płatnicze, banki, ubezpieczenia), – podróżowanie i turystyka (np. środki transportu, informacja turystyczna, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie, wypadki), – kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media), – sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, imprezy sportowe, sport wyczynowy), – zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie, higieniczny tryb życia, niepełnosprawni, uzależnienia, ochrona zdrowia), – nauka i technika (np. odkrycia naukowe, wynalazki, obsługa podstawowych urządzeń technicznych i korzystanie z nich, awarie, technologie informacyjno-komunikacyjne), – świat przyrody (np. klimat, świat roślin i zwierząt, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, klęski żywiołowe, katastrofy, przestrzeń kosmiczna), – państwo i społeczeństwo (np. struktura państwa, urzędy, organizacje społeczne i międzynarodowe, konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, przestępczość, polityka społeczna, gospodarka), – elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności.
2.	<p>Uczeń rozumie ze słuchu proste, typowe wypowiedzi (np. instrukcje, komunikaty, ogłoszenia, rozmowy) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:</p> <ul style="list-style-type: none"> – określa główną myśl tekstu, – określa główną myśl poszczególnych części tekstu, – znajduje w tekście określone informacje, – określa intencje nadawcy/autora tekstu, – określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników), – rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.
3.	<p>Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. napisy informacyjne, listy, broszury, ulotki reklamowe, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje obsługi, proste artykuły prasowe i teksty narracyjne):</p> <ul style="list-style-type: none"> – określa główną myśl tekstu, – określa główną myśl poszczególnych części tekstu, – znajduje w tekście określone informacje, – określa intencje nadawcy/autora tekstu, – określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu), – rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu, – rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.



Cel	Poziom IV.1 (dla kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego)
4.	<p>Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności, – opowiada o wydarzeniach życia codziennego i je komentuje, – przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości, – relacjonuje wydarzenia z przeszłości, – wyraża i uzasadnia swoje opinie, poglądy i uczucia, – przedstawia opinie innych osób, – przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań i poglądów, – opisuje intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość, – opisuje doświadczenia swoje i innych osób, – wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości, dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, – wyjaśnia sposób obsługi prostych urządzeń (np. automatu do napojów, bankomatu), – stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji.
5.	<p>Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne (np. wiadomość, opis, notatka, ogłoszenie, zaproszenie, ankieta, pocztówka, e-mail, list prywatny, prosty list formalny):</p> <ul style="list-style-type: none"> – opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności, – opisuje wydarzenia życia codziennego i je komentuje, – przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości, – relacjonuje wydarzenia z przeszłości, – wyraża i uzasadnia swoje opinie, poglądy i uczucia, – przedstawia opinie innych osób, – przedstawia zalety i wady różnych rozwiązań i poglądów, – opisuje intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość, – opisuje doświadczenia swoje i innych, – wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, – wyjaśnia sposób obsługi prostych urządzeń (np. automatu do napojów, automatu telefonicznego), – stosuje zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze, – stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji.
6.	<p>Uczeń reaguje ustnie w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach:</p> <ul style="list-style-type: none"> – nawiązuje kontakty towarzyskie (np. przedstawia siebie i inne osoby, udziela podstawowych informacji na swój temat i pyta o dane rozmówcy i innych osób), – rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę, – stosuje formy grzecznościowe, – uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia, – prowadzi proste negocjacje w typowych sytuacjach życia codziennego (np. wymiana zakupionego towaru), – proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie, – prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia, – wyraża swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pyta o opinie, preferencje i życzenia innych, – wyraża emocje (np. radość, niezadowolenie, zdziwienie), – prosi o radę i jej udziela, – wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby, – wyraża skargę, przeprasza, przyjmuje przeprosiny, – prosi o powtórzenie bądź wyjaśnienie tego, co powiedział rozmówca.



Cel	Poziom IV.1 (dla kontynuujących naukę na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego)
7.	Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. e-mail, wiadomość, list prywatny i prosty list formalny) w typowych sytuacjach: <ul style="list-style-type: none"> – nawiązuje kontakty towarzyskie (np. przedstawia siebie i inne osoby, udziela podstawowych informacji na swój temat i pyta o dane rozmówcy i innych osób), – uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia, – prowadzi proste negocjacje (np. uzgadnianie formy spędzania czasu), – proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie, – prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia, – wyraża swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pyta o opinie, preferencje i życzenia innych, zgadza się i sprzeciwia, – wyraża emocje (np. radość, niezadowolenie, zdziwienie), – prosi o radę i jej udziela, – wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby, – wyraża skargę, przeprasza, przyjmuje przeprosiny.
8.	Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie: <ul style="list-style-type: none"> – przekazuje w języku obcym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach), audiowizualnych (np. filmach, reklamach) oraz tekstach obcojęzycznych, – przekazuje w języku polskim główne myśli lub wybrane informacje z tekstu w języku obcym, – przekazuje w języku obcym informacje sformułowane w języku polskim.
9.	Uczeń dokonuje samooceny (np. przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym).
10.	Uczeń współdziała w grupie, np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych.
11.	Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.
12.	Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznanne słowa i zwroty) oraz strategie kompensacyjne (np. parafraza, definicja) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu.
13.	Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

2.3.

Zakres tematyczny a zasada międzyprzedmiotowej korelacji

W podstawie programowej jednoznacznie został określony zakres materiału nauczania (w postaci celów operacyjnych), z którym zostaną zapoznani uczniowie w IV etapie edukacyjnym (patrz tabela 4). Sposób jego prezentacji z jednej strony wskazuje na konkretną tematykę, w której ramach będą ćwiczone poszczególne kompetencje językowe, z drugiej zaś określa szczegółowe funkcje i sytuacje językowe wyrażające docelowy poziom tych kompetencji. Analizując zapisy podstawy programowej, nauczyciel zyskuje zatem wiedzę na temat konkretnych sytuacji i problemów życia codziennego, do których powinien przygotować ucznia pod względem językowym, jak i psychospołecznym. W tym miejscu ponownie należy podkreślić, że **bez określonej wiedzy faktograficznej, jak również bez wykształconych postaw czy wypracowanych strategii działania, potencjał komunikacyjny ucznia będzie znacząco mniejszy**. Prowadzi to do wniosku, że **ćwiczenie kompetencji językowych nie może odbywać się w oderwaniu od całości procesu kształcenia nie tylko w szkole ponadgimnazjalnej, ale i w ustawicznym wymiarze tego procesu**. Uwaga ta dotyczy zarówno przedmiotowego, jak i kulturowego kontekstu edukacyjnego. **Międzyprzedmiotowa korelacja treści kształcących jest więc warunkiem koniecznym optymalizacji procesów kształcąco-wychowawczych**, które powinny zachodzić także na lekcji języka niemieckiego. Współczesność narzuca przy tym konieczność wzbogacania materiału nauczania o treści z pogranicza kultur. **Chociaż nauczanie języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej jest prowadzone w ramach wydzielonego przedmiotu, to jednak materiały nauczania oraz kontekst ich prezentacji powinny mieć charakter wieloźródłowy**. Będzie to sprzyjało rozwojowi róż-



nych, nie tylko językowych, kompetencji ucznia, a przy tym przygotowuje go do postrzegania i interpretowania otaczającej rzeczywistości w różnych związkach i relacjach społeczno-kulturowych. W pewnym więc sensie przyczyni się do jego wszechstronnego rozwoju.

Warto zwrócić uwagę na to, że międzyprzedmiotowa korelacja wbrew pozorom nie wymaga dużego nakładu sił i czasu ze strony nauczyciela. Bogaty zbiór pomysłów w tym zakresie stanowi bowiem sama podstawa programowa. Tak jak ważne jest w tym przypadku zaznajomienie się z zapisami dotyczącymi innych przedmiotów nauczanych w IV etapie edukacyjnym, tak też cenny może okazać kontakt, a być może i współpraca z nauczycielami tych przedmiotów. Nie bez znaczenia jest też stopień zaangażowania uczniów w proces gromadzenia materiałów nauczania. Za istotne należy również uznać wykorzystywanie otaczającego kontekstu (także lokalnego) i wydarzeń bieżących, które poddane dydaktyzacji w znaczącym stopniu mogą urozmaicić zajęcia językowe, czyniąc je i ciekawymi, i dydaktycznie oraz wychowawczo użytecznymi. Szczególną wartość będą tu miały nie tylko wydarzenia, święta, uroczystości czy chociażby spotkania na szczeblu politycznym bezpośrednio nawiązujące do tradycji i kultury niemieckiego obszaru językowego (DACHL), lecz także współpraca międzynarodowa/międzykulturowa z udziałem Polski. Warto zwrócić również uwagę na zdarzenia mniej znaczące z perspektywy ludzi dorosłych, które być może nie są nośne medialnie, lecz w środowisku młodzieży, zwłaszcza w subkulturach młodzieżowych, mogą cieszyć się dużym zainteresowaniem. Będą to koncerty, premiery filmowe, wystawy fotografii/plakatu, a nawet audycje radiowo-telewizyjne. Mogą to być także zdarzenia z życia uczniów, ich osobiste doświadczenia m.in. z innością narodowościowo-kulturową, niekoniecznie niemiecką. Przedstawione i zaadaptowane w umiejętny sposób na potrzeby lekcji z pewnością wniosą nowy wątek, zaciekawią, poruszą, a przede wszystkim zaangażują uczących się. Międzyprzedmiotową korelację treści kształcących mogą ułatwić w końcu bogate zbiory biblioteki/medioteki niemieckojęzycznej, dostęp do nowych technologii oraz udział we wspólnych projektach edukacyjnych, w które są zaangażowani nauczyciele różnych przedmiotów.

Na etapie kursu podstawowego materiał nauczania powinien zachowywać układ spiralny. Dotyczy to zarówno podejmowanej tematyki, jak i zagadnień gramatycznych. Stopniowe rozszerzanie zakresu informacji, podobnie jak stopniowe rozwijanie określonych kompetencji przyczynia się do wewnątrzprzedmiotowej korelacji treści kształcących. Spiralny układ treści wyklucza monotonię zajęć językowych. Ułatwia proces monitorowania czy oceny postępów w nauce. W pewnym zakresie wyrównuje też szanse na osiągnięcie przez uczniów określonego poziomu kompetencji. Wracając do pewnych treści, uczeń zyskuje możliwość nie tylko utrwalenia już poznanej partii materiału, lecz również ponownego jej powtórzenia i nadrobienia ewentualnych braków. Co więcej, jeżeli zaistnieje taka potrzeba (może być to inicjatywa uczniów lub decyzja nauczyciela uwarunkowana przeprowadzoną oceną), zakres materiału nauczania może być rozszerzony bądź też zaprezentowany w zupełnie innym niż dotychczas kontekście.

2.4.

Zagadnienia gramatyczne

Uczniowie w wieku licealnym dysponują już ugruntowaną wiedzą z zakresu gramatyki języka polskiego. Co więcej, ucząc się co najmniej dwóch języków obcych, co występuje w znowelizowanym systemie kształcenia obowiązkowego, w stopniu wystarczającym powinni być obeznani z podstawowymi pojęciami gramatycznymi rozumianymi właśnie z perspektywy języków obcych, których dotychczas się uczyli. Wiedza ta stanowi niewątpliwie istotny potencjał, zwłaszcza gdy nauczane języki są do siebie podobne. Należy liczyć się jednak i z niebezpieczeństwem przenoszenia wyuczonych już struktur gramatycznych na nowy język, w tym przypadku na język niemiecki.

W niniejszym programie zaleca się przeprowadzanie corocznie testu kompetencyjnego otwierającego nowy semestr nauki. Ten test powinien uwzględniać m.in. ocenę wiedzy i kompetencji gramatycznych uczniów. Taki test może być przy tym rozszerzony o wywiad z uczniami, w którym wskażą oni swoje (ich zdaniem) mocne lub słabe strony, także w kontekście opanowania zagadnień gramatycznych. Wiedza na ten temat jest szczególnie ważna, gdy kurs jest wznawiany, np. po przerwie wakacyjnej. Szczególną sytuacją jest też zmiana nauczyciela w trakcie trwania kursu.

Przedstawione poniżej zestawienie struktur gramatycznych (tabela 5) obejmuje materiał nauczania na poziomie B1/B1+ według skali ESOKJ. Struktury te uczeń powinien opanować w trakcie trwania kursu przypadającego na okres szkoły ponadgimnazjalnej. Część z nich zapewne już opanował, ucząc się języka niemieckiego w gimnazjum. Ze względu na różnice kompetencyjne pomiędzy uczniami, jak i na potrzebę gruntownego powtórzenia materiału nauczania przez tych uczniów, którzy zdecydują się na podejście



do egzaminu maturalnego właśnie z języka niemieckiego, w zestawieniu niniejszym uwzględniono cały materiał gramatyczny – od poziomu A1 do poziomu B1+. To od nauczyciela, w pewnym zakresie także od treści podręcznikowych, będzie zależało, które struktury będą omawiane i ćwiczony kompleksowo, które natomiast będą przedmiotem powtórzenia materiału. Zestawienie zostało opracowane na podstawie specjalistycznego, a przy tym godnego polecenia narzędzia, jakim jest Profile deutsch (Glaboniat i in., 2002)⁷.

Tabela 5. Wykaz struktur gramatycznych dla poziomu B1/B1+ biegłości językowej według ESOKJ

Wykaz struktur gramatycznych dla poziomu B1/B1+ biegłości językowej według ESOKJ	
Liczebniki	<ul style="list-style-type: none"> • główne (0–100, 200, 300, ..., 1000, 1100, ..., 1 000 000); • porządkowe: <i>der erste, die zweite, das dritte, ...</i> • porządkowe służące określeniu stulecia, np. <i>im 17. Jahrhundert (siebzehnten)</i> • porządkowe w połączeniu z imionami papieży, np. <i>Papst Pius der Zweite (II.) lebte von 1405 bis 1464</i> i władców, np. <i>Ludwig der Vierzehnte (XIV.) wird auch der Sonnenkönig genannt</i> • ułamkowe: <i>ein Drittel, ein Viertel, ein Zehntel, ...</i> • nieokreślone: <i>viel, wenig, ...</i> • liczebniki powtórzeniowe: <i>einmal, zweimal, dreimal, tausendmal...</i> • liczebniki porządkowe przysłówkowe: <i>erstens, zweitens, drittens, ...</i> • liczebniki mnożne wielokrotnie: <i>zweifach, dreifach, vierfach, fünffach ...</i> lub <i>zweimalig, dreimalig, viermalig ..., hundertmalig, tausendmalig ...</i>
Rzeczownik	<ul style="list-style-type: none"> • wybrane nazwy własne (zgodnie z zakresem tematycznym) • forma żeńska i męska nazw zawodów • rzeczownik (rodzaj męski, żeński, nijaki) • liczba mnoga rzeczowników • odmiana rzeczowników (słaba, mocna, nieregularna) • rzeczowniki z rodzajnikiem określonym i nieokreślonym w mianowniku, celowniku i bierniku • rzeczownik bez rodzajnika • dopełniacz rzeczownika • rzeczowniki złożone z przyrostkami <i>-e, -ei, -heit, -keit, -ler, -schaft, -ion, -in, -um, -ung, -ium, -ment, -ling</i> • rzeczowniki złożone z przedrostkami <i>Ge-, Un-, Miß-</i> • rzeczowniki zdrobniałe z końcówkami <i>-chen, -lein</i> • rzeczowniki odczasownikowe • rzeczowniki odprzymiotnikowe • rzeczowniki tworzone od nazw krajów, miast, bezokoliczników • odmiana wybranych imion własnych • homonimy • rzeczowniki w przypadku adnominalnym, np. <i>Das ist der Wagen meines Vaters; Das ist Martins Wagen</i>

⁷ Profile deutsch ma postać tradycyjnego podręcznika zawierającego merytoryczny komentarz do treści zawartych w ESOKJ wraz z załączonym do niego na płycie CD specjalistycznym oprogramowaniem ułatwiającym dostęp m.in. do opisu umiejętności, słownictwa czy struktur gramatycznych, które odpowiadają poszczególnym poziomom językowym. Baza danych zapisana na nośniku cyfrowym została wzbogacona o listę strategii w zakresie uczenia się i komunikacji oraz o przykłady tekstów. Wyjątkowy charakter tej publikacji, przede wszystkim zaś dołączonego do niej programu, przejawia się w tym, że daje ona nauczycielowi możliwość szczegółowego przeszukiwania bazy danych, zestawiania różnych materiałów nauczania czy nawet generowania zadań testowych, uwzględniając przy tym określony poziom kompetencyjny. Warto zapoznać się także z aktualnym informatorem maturalnym Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE i in., 2010: 129–136), gdzie przedstawiony został zakres kompetencji gramatycznych, których znajomość wymagana jest od ucznia przystępującego do egzaminu maturalnego z języka niemieckiego na poziomie podstawowym lub rozszerzonym.



Wykaz struktur gramatycznych dla poziomu B1/B1+ biegłości językowej według ESOKJ

Przymiotnik	<ul style="list-style-type: none"> • przymiotnik jako orzecznik • przymiotnik w funkcji przydawki • odmiana przymiotnika z rodzajnikiem nieokreślonym, określonym oraz z zaimkiem dzierżawczym w mianowniku, dopełniaczu, celowniku i bierniku • odmiana przymiotnika bez rodzajnika • odmiana przymiotnika po liczebniku • odmiana przymiotnika po zaimkach nieokreślonych • odmiana przymiotnika po imionach i nazwiskach • stopniowanie przymiotników • szczególne przypadki odmiany przymiotnika • rekcja przymiotników • przymiotnik w porównaniach • przymiotniki utworzone od nazw miast, krajów i części świata • przymiotniki z przedrostkiem <i>un-</i> • przymiotniki z przyrostkami: <i>-los, -bar, -isch, -sam, -voll, -reich, -arm, -wert</i>
Przysłówek	<ul style="list-style-type: none"> • wybrane przysłówki odprzymiotnikowe • przysłówki określające częstotliwość: <i>nie, selten, manchmal, meistens, immer, oft, mittags, vormittags, nachmittags, abends, nachts, sonntags, mehrmals, nochmals</i> • przysłówki określające czas: <i>vorgestern, gestern, heute, morgen, übermorgen, jetzt, sofort, bald, früher, dann, danach, später, damals, davor, erst, gleich, inzwischen, irgendwann, nachher, vorher, dauernd, eben, hinterher, kaum, kürzlich, neulich, nun, schließlich, seither, stets, unterdessen, weiter, zuletzt, zurzeit</i> • inne wybrane przysłówki określające: <ul style="list-style-type: none"> – sposób: <i>gut, richtig, schnell, langsam, schön, lange, kurz, gern, wenigstens, irgendwie...</i> – miejsce oraz kierunek: <i>rechts, links, oben, unten, hinten, vorn, dort, hier, da, dahin, drüben, entlang, hin und her, hierhin, hiermit, irgendwohin, irgendwo, nirgendwo, rein, raus, woanders, anderswo, auswärts, dahinten, fort, herum/rum, nebenan, dorthin, hierher, quer, rüber...</i> • stopniowanie przysłówek • przysłówki zaimkowe
Rodzajnik	<ul style="list-style-type: none"> • rodzajnik określony i nieokreślony w mianowniku, dopełniaczu, celowniku i bierniku • opuszczanie rodzajnika
Zaimek	<ul style="list-style-type: none"> • zaimek osobowy w funkcji podmiotu: <i>ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie</i> • forma grzecznościowa <i>Sie</i> • zaimek osobowy w funkcji dopełnienia w celowniku i bierniku • zaimki dzierżawcze w liczbie pojedynczej i w liczbie mnogiej wszystkich przypadków: <i>mein, dein, sein, ihr, unser/e, euer/eure, ihr/e, ihr/e</i> • zaimki nieokreślone: <i>etwas, nichts, jeder, jemand, einer, keiner, niemand, alles, man, manche, viele, beide, einige, irgendetwas, irgendjemand, irgendwas, irgendwelche, irgendwer, mancher, welcher, wenige, irgendeiner, mehrere, wer</i> • zaimki zwrotne: <i>mich, dich, sich, uns, euch, sich</i> • zaimek wzajemny <i>einander</i> w połączeniu z zaimkami <i>mit, von, durch, neben</i> • zaimki wskazujące: <i>dieser, diese, dieses, diese, der, die, das, derselbe, dasselbe, dieselbe, jener, jenes, jene, solcher, solches, solche</i> • zaimki: <i>einer, eine, eins</i> z dopełniaczem • zaimek nieosobowy: <i>es</i> • zaimki pytające: <i>wer, wie, was, was für ein, welche, wie viel, wo, wann, warum, woher, wohin</i> • zaimki względne: <i>der, die, das, welcher, welche, welches, wer, was, wo</i> • zaimek nieosobowy <i>es</i> w stałych połączeniach leksykalnych, np. <i>Es gibt keine Möglichkeit, die Dateien zu retten; Im Augenblick scheint es für das Problem keine Lösung zu geben.</i> • zaimek nieosobowy <i>es</i> w związkach z czasownikami wyrażającymi zjawiska pogodowe, np. <i>Das Wetter ist furchtbar, es stürmt und schneit.</i>



Wykaz struktur gramatycznych dla poziomu B1/B1+ biegłości językowej według ESOKJ

<p>Przyimek</p>	<ul style="list-style-type: none"> • przyimki rządzące dopełniaczem: <i>außerhalb, während, wegen, trotz, anhand, aufgrund, diesseits, infolge, innerhalb, jenseits, um... willen</i> • przyimki rządzące celownikiem: <i>aus, bei, mit, nach, seit, von, zu, ab, außer, von... an, wegen, entsprechend, gegenüber, trotz, zuliebe</i> • przyimki rządzące biernikiem: <i>durch, für, gegen, ohne, um, bis, pro, um... herum</i> • przyimki rządzące celownikiem i/lub biernikiem: <i>an, auf, in, über, unter, vor, hinter, neben, zwischen, dank, entlang</i> • użycie przyimków z pytaniem <i>wohin?, wo?, woher?, wann?</i> • przyimki służące do określenia przyczyny: <i>aus, vor</i>
<p>Czasownik i formy czasownikowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • czasowniki: <i>sein, haben</i> • czasowniki modalne: <i>können, müssen, mögen, wollen, sollen, dürfen</i> • czasownik: <i>wissen</i> • czasowniki regularne • czasowniki nieregularne: <i>lesen, essen, fahren, laufen, nehmen, treffen, schlafen</i> • pary czasowników: <i>stellen – stehen, legen – liegen, sich setzen – sitzen</i> • czasownik: <i>hängen</i> • czasownik: <i>lassen</i> • czasownik: <i>heißen</i> • czasownik: <i>werden</i> • wybrane czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone • wybrane czasowniki zwrotne • rekcja wybranych czasowników • tryb rozkazujący <i>Imperativ</i> • tryb przypuszczający <i>Konjunktiv I</i> • mowa zależna <i>indirekte Rede</i> • tryb przypuszczający <i>Konjunktiv II (Imperfekt)</i> czasowników <i>haben, sein, werden</i> • tryb przypuszczający <i>Konjunktiv II (Imperfekt)</i> czasowników modalnych • czasowniki z dopełnieniem w celowniku: <i>passen, stehen</i> • czasownik <i>lassen + Infinitiv</i> • strona bierna <i>Passiv</i> w czasie teraźniejszym i przeszłym <i>Präteritum</i> • konstrukcje bezokolicznikowe z <i>zu</i> i bez <i>zu</i> • imiesłów czasu teraźniejszego (<i>Partizip Präsens</i>)
<p>Czasy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • czas teraźniejszy <i>Präsens</i> • czas przeszły <i>Präteritum</i> czasowników <i>haben i sein</i> • czas przeszły <i>Präteritum</i> czasowników modalnych • czas przeszły <i>Perfekt</i> z czasownikami <i>haben i sein</i> • czas zaprzyszły <i>Plusquamperfekt</i> • czas przyszły <i>Futur I</i> i <i>Futur II</i>
<p>Partykuły</p>	<ul style="list-style-type: none"> • partykuły modalne (<i>Modalpartikel</i>): <i>aber, bitte, denn, doch, ja, kaum, mal, vielleicht, wohl, auch, bloß, eben, einfach, ja, mal, nicht, nur, ruhig, schon</i> • partykuły wzmacniające (<i>Gradpartikel</i>): <i>auch, erst, noch, nur, schon, besonders, erst, genau, höchstens, sogar, ungefähr, wenigstens, bloß, etwa, kaum, mindestens, vor allem</i> • partykuły stopniujące (<i>Steigerungspartikel</i>): <i>so, ein bisschen, noch, sehr, zu, besonders, etwas, fast, ganz, immer, recht, viel, völlig, weniger, wirklich, ziemlich, furchtbar, genug, möglichst, schrecklich, wesentlich</i> • partykuły porównawcze (<i>Vergleichspartikel</i>): <i>als, wie</i> • partykuły negacyjne (<i>Negationspartikel</i>): <i>nicht, gar nicht, durchhaus nicht, überhaupt nicht</i> • partykuły dialogowe (<i>Dialogpartikel</i>): <i>bitte, danke, doch, gut, ja, nein, okay, schön, sehr, doch, also, genau, schon, allerdings, jawohl</i>



Wykaz struktur gramatycznych dla poziomu B1/B1+ biegłości językowej według ESOKJ

Konstrukcje zdaniowe	<ul style="list-style-type: none"> • szyk prosty i przestawny w zdaniu pojedynczym • szyk wyrazów w zdaniu złożonym (zgodnie z przyjętym zakresem materiału gramatycznego) • tworzenie zdań pytających poprzez zmianę szyku w zdaniu, użycie zaimka pytającego, użycie zaimka pytającego z przyimkiem • pytania zależne, np.: <i>Weißt du, wer ...?</i> • tryb rozkazujący • zdania ze spójnikami, po których następuje szyk prosty: <i>aber, denn, und, sondern, oder</i> • zdania ze spójnikami lub wyrazami pełniącymi funkcję spójników, po których następuje szyk przestawny: <i>dann, deshalb, deswegen, deshalb, darum, sonst, trotzdem, außerdem</i> • zdania z zaprzeczeniem: <i>nein, nicht, kein, keine</i> • zdania okolicznikowe przyczyny ze spójnikami: <i>weil, da</i> • zdania warunkowe ze spójnikami: <i>wenn, sofern, falls</i> • zdania okolicznikowe czasu ze spójnikami: <i>als, wenn, bevor, bis, nachdem, seit, seitdem, während, solange, sobald, ehe</i> • zdania okolicznikowe celu ze spójnikiem <i>damit</i> • zdania okolicznikowe celu z konstrukcją <i>um... zu</i> • zdania przydawkowe • zdania dopełnieniowe i zdania pytające zależne ze spójnikami: <i>dass, ob</i> • zdania przyzwalające ze spójnikami: <i>obwohl, trotzdem, obschon</i> • zdania porównawcze ze spójnikami: <i>so...wie, als, je...desto, je... umso</i> • zdania okolicznikowe sposobu z konstrukcją: <i>statt/anstatt zu, statt/anstatt dass</i> • zdania okolicznikowe sposobu ze spójnikiem: <i>indem</i> • zdania skutkowe ze spójnikami: <i>so...dass, damit</i> • inne zdania ze spójnikami wieloczłonowymi: <i>entweder... oder, nicht... sondern</i>
Pytajniki (Fragewörter)	<p><i>woher?, wer?, wo?, wie?, wie alt?, wie spät?, was? was für ein? welche?, wessen?, wann?, wie oft?, wie viele?, wem?, wen?, wohin?, mit wem?, womit?, warum?, weshalb?, wozu?, wofür?, wieso?, wievielmals?, wo(r) - + Präposition</i></p>

2.5.

Sprawności językowe

Podstawowym celem kształcenia językowego w zakresie języków obcych nowożytnych, który wyznacza podstawa programowa w ujęciu całościowym⁸, jest zdobycie przez uczniów umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Na ćwiczenie jakich sprawności językowych położyć zatem nacisk, aby uczeń mógł osiągnąć rzeczywiście pożądaną skuteczność komunikacyjną?

Otóż odpowiedź na to pytanie jest i prosta, i trudna zarazem. Punktem wyjścia do jej udzielenia powinno być stwierdzenie, że owa skuteczność czy też ów potoczny sukces w nauczaniu/uczeniu się języka obcego mogą być różnie interpretowane i często dla różnych uczniów będą oznaczały coś innego. Z pewnością czynnikami różnicującymi sposób postrzegania tego problemu będą cechy osobowości uczenia, jego predyspozycje psychofizyczne, zainteresowania, a także osobiste cele, dla których zdecydował się uczyć tego a nie innego języka. W zakres tych celów należy włączyć także plany zawodowe. Nie można zapominać także o jeszcze jednym, niezwykle istotnym czynniku. Chodzi tu mianowicie o poziom dotychczas zdobytych kompetencji w zakresie tego konkretnego języka.

Co prawda niniejszy program jest skierowany do nauczyciela pracującego z uczniami, którzy kontynuują naukę języka niemieckiego, a więc mają za sobą co najmniej trzyletni okres jego uczenia się w szkole gimnazjalnej. Niemniej różnice kompetencyjne w grupie uczniów mogą być niekiedy znaczące. To zaś wymusza na nauczycielu wyważony dobór strategii i metod nauczania, które powinny uwzględniać ową różnorodność. O ile nauczanie uczniów mających wysokie kompetencje (w szerokim tego słowa znaczeniu i stosownie do czasu nauczania/uczenia się języka niemieckiego) może opierać się na zaangażowaniu wszystkich sprawności językowych uczenia, to wobec uczniów o niższym poziomie kompetencyjnym należy

⁸ Dot. spójności i ciągłości nauczania pomiędzy poszczególnymi etapami edukacyjnymi.



w tej kwestii postępować bardzo ostrożnie. Postulowana wcześniej wstępna diagnoza uczniów jest więc tu narzędziem niezbędnym. W szczególnych wypadkach konieczne może okazać się wydłużenie okresu adaptacyjnego/testowania wiedzy i umiejętności uczniów. **Im większą wiedzę i umiejętności będzie posiadał uczeń, tym łatwiej będzie rozszerzyć materiał nauczania oraz wdrożyć nowe metody i techniki jego ekspozycji. Nauczanie/uczenie się powinno się bowiem opierać na multisensorycznej prezentacji/odbiorze treści kształcących.**

Nie umniejszając znaczenia procesu osłuchiwania z językiem niemieckim, jak i ćwiczeń wykorzystujących i rozwijających sprawności czytania i pisanie w tym języku, szczególną uwagę należy zwrócić na ćwiczenia konwersacyjne. Niejednorodność uczniów tak w zakresie kompetencji językowych, jak i cech osobowościowych niewątpliwie utrudnia dobór i wdrożenie tego typu ćwiczeń. W przypadku uczniów mniej zdolnych bądź nieśmiałyh niekiedy trzeba będzie uznać prawo ucznia do postawy biernej, podobnie jak ma to miejsce w kursie dla początkujących. Dotyczy to przede wszystkim pierwszej fazy kursu, a więc czasu niezbędnego na adaptację do nowych warunków (nowego nauczyciela, koleżanek i kolegów z klasy czy w ogóle otoczenia). **W przypadku uczniów kontynuujących naukę języka zasada „okresu ciszy” jest jednak zasadą szczególną i z pewnością nie może być stosowana powszechnie, choć jej wartość powinna być nauczycielowi znana.** Jej uzupełnieniem niech będzie stwierdzenie, że **rozwój sprawności receptywnych prowadzi w konsekwencji do intensyfikacji zachowań produktywnych, wyrażających się w coraz bardziej złożonych komunikatach słownych bądź przekazywanych za pomocą pisma.**

Nauczanie języka obcego jest zadaniem złożonym. Proces ten powinien więc być logicznie zaplanowany w całym cyklu kształcenia, tak aby i nauczyciel, i uczeń mieli poczucie spójności i logicznego układu podejmowanych działań dydaktycznych. **W niniejszym programie proponuje się wprowadzenie zasady gradacji eksponowanych treści. Dotyczy to zarówno zakresu podejmowanych tematów, doboru środków językowych, jak i struktur gramatycznych. Co więcej, materiał nauczania należy prezentować w cyklach powtórzeniowych, przy czym każdy kolejny cykl nie tylko powinien być rozszerzany o nowe treści, lecz również osadzony w zmienionym bądź zupełnie nowym kontekście sytuacyjnym.** Taki sposób postępowania będzie też okazją do zmiany środka ciężkości w zakresie ćwiczenia poszczególnych sprawności językowych. **Wprowadzanie tematów, słownictwa oraz gramatyki w układzie spiralnym wspomaga procesy utrwalania treści i umiejętności.** A jak to już wcześniej podkreślano, im większy jest potencjał uczniów, tym bardziej różnorodne i złożone można zastosować techniki i strategie nauczania/uczenia się.

Uwaga kończąca ten punkt programu dotyczy sprawności szczególnie ważnej. Ważnej, gdyż ćwiczonej już po okresie lateralizacji (zob. Jaroszewska, 2004). **Na każdym, nawet na początkowym etapie nauczania języka, w zakres materiału nauczania, w którego ramach są rozwijane podstawowe sprawności językowe, należy włączyć ćwiczenia fonetyczne.** Niezależnie od tego, czy będą one w sposób naturalny wplecione w tok zajęć, czy też świadomie zostaną wyeksponowane jako forma o charakterze relaksacyjnym, a niekiedy i rozrywkowym, ćwiczenia tego rodzaju nie mogą być pominięte.

To od nauczyciela oraz jego uczniów należy uzależnić tempo, w jakim przedstawiony materiał nauczania zostanie zrealizowany. Zaleca się, aby w całym cyklu kształcenia został on omówiony i przeciwiczony. Jest to właśnie jeden (nie jedyny) z kluczowych czynników gwarantujących sukces ucznia w kontekście całościowej realizacji wyznaczonych celów nauczania, jak i ewentualnego przystąpienia do egzaminu maturalnego z tego przedmiotu. **Nie ma formalnych ani też merytorycznych przeszkód, aby zakres i układ tego materiału modyfikować, w szczególności zaś rozszerzać.** Inwencja nauczyciela, a także współpraca uczniów w tej sytuacji jest zalecana, tym bardziej że w założeniu niniejszy program ma jedynie charakter wspomagający. Nie stanowi więc jedynej możliwej drogi do osiągnięcia wyznaczonych celów edukacyjno-wychowawczych.

Wypełnieniu luk w siatce jednostek dydaktycznych przeznaczonych na nauczanie języka niemieckiego może służyć również aktywizowanie uczniów na polu kulturalno-oświatowym lub przy różnego typu projektach. Zalecane jest również w miarę możliwości uzupełnianie materiału nauczania o treści z pogranicza kultur, gdyż np. omówienie jedynie problematyki niemieckich świąt wydaje się niewystarczające. Poniżej przedstawiono propozycje tematów o charakterze międzykulturowym, choć ze szczególnym uwzględnieniem realiów kulturowych krajów DACHL. Przy zaangażowaniu uczniów oraz przy jednoczesnym wykorzystaniu zróżnicowanych źródeł i środków dydaktycznych tematyka międzykulturowości może znacząco uatrakcyjnić zajęcia językowe. **Konfrontowanie uczniów z innymi, często jeszcze nieznanymi wartościami kultury, nie tylko pozytywnie wpływa na rozwój ich kompetencji międzykulturowej, pośrednio komunika-**



cyjnej, lecz przede wszystkim poszerza ich horyzonty myślowe; rozwija nie tylko wyobraźnię, lecz również umiejętność percepcji bardzo zróżnicowanych bodźców.

PROPOZYCJE TEMATÓW MIĘDZYKULTUROWYCH

- Państwa i główne miasta na obszarze DACHL
- Narodowości krajów niemieckiego obszaru językowego i główne grupy imigranckie
- Różnice w języku niemieckim używanym w poszczególnych krajach/regionach
- Języki świata
- Powitania i pożegnania charakterystyczne dla danego regionu DACHL
- Mimika i gest a różnice kulturowe
- Daty najważniejszych świąt niemieckich
- Tradycje świąteczne w Niemczech
- Święta narodowe w wybranych krajach UE
- Różne formy życzeń z okazji świąt i uroczystości
- Opis wybranych zawodów w kontekście obszaru DACHL, np. policjant, rolnik, bankowiec, posiadacz winnicy, kapitan żeglugi śródlądowej
- Porównanie polskiego i niemieckiego systemu kształcenia
- Opis typowej szkoły niemieckiej/szwajcarskiej/austriackiej
- Prawa ucznia, prawa dziecka, prawa człowieka w różnych rejonach świata
- Typowy dzień rodziny polskiej i niemieckiej. Podobieństwa i różnice
- Kuchnia narodowa i regionalna
- Regionalne artykuły spożywcze
- Części garderoby na przykładzie tradycyjnych ubiorów ludowych i regionalnych
- Strój narodowy lub regionalny/ludowy w krajach DACHL
- Różne rejony świata – różny ubiór. Realia i stereotypy
- Główne atrakcje turystyczne Europy (lub DACHL) i wybranych krajów pozaeuropejskich
- Główne zabytki i atrakcje turystyczne stolic krajów niemieckojęzycznych
- Budownictwo typowe dla danego kraju czy regionu
- Osobliwości architektury światowej
- Szwajcaria: pieszo i koleją
- Holandia: kraj wiatraków i rowerów
- Monachium – miasto zabytków i nowych technologii. W siedzibie BMW i Siemensa
- Hamburg – miasto hanzeatyckie
- Miejsca światowego dziedzictwa UNESCO – wirtualna podróż po Europie
- Ochrona przyrody w ramach unijnego programu Natura 2000
- Cechy klimatu w krajach DACHL, np. w rejonie Jeziora Bodeńskiego
- Zwierzęta różnych stref klimatycznych w różnych rejonach świata
- Środki transportu charakterystyczne dla wybranych rejonów świata
- Religie świata – najważniejsze święta religijne
- Święte miejsca katolicyzmu, judaizmu, islamu i buddyzmu
- Savoir-vivre w różnych rejonach świata
- Sławni ludzie i ich dzieła – w ujęciu historycznym i współcześnie
- Współczesne gwiazdy muzyki i kina niemieckiego
- Arcydzieła muzyki klasycznej i ich twórcy
- Niemieckojęzyczne programy telewizyjne
- Czasopisma i gazety w Niemczech
- Dyscypliny sportowe popularne w krajach DACHL i innych
- Znani sportowcy
- O targowaniu się w krajach arabskich, o niemieckim porządku i szwajcarskiej precyzji



Organizacja zajęć językowych

Praca z młodzieżą ponadgimnazjalną z pewnością wymaga od nauczyciela wysokich kompetencji zawodowych, w tym odpowiedniej postawy. Uczniowie będący na tym etapie rozwoju psychofizycznego – nawet na początkowym poziomie nauczania języka – bardzo szybko dostrzegą u nauczyciela braki w wiedzy merytorycznej bądź też w zakresie zaangażowania w prowadzone zajęcia. Tym bardziej że ucząc się innych języków obcych, poznają procedury, jakie powinny być realizowane na lekcji języka obcego. **W niniejszym programie zaleca się zatem profesjonalizm w nauczaniu. Profesjonalne podejście do pracy powinno obejmować każdy etap procesu dydaktycznego: planowanie zajęć, ich organizację i prowadzenie, ocenę uczniów oraz samoocenę, w tym szeroko pojętą ewaluację działań dydaktycznych** (zob. Jaworska, 2009). Warto dodać, że wyrazem tego profesjonalizmu jest pełne zaangażowanie w swoją pracę, gdyż tylko takie stwarza szansę na wypełnienie postulatu podmiotowości w nauczaniu, który i w tym trudnym okresie (dojrzewania) jest bardzo ważny z perspektywy wszechstronnego rozwoju ucznia.

Przejsie do kolejnego etapu edukacyjnego oznacza zazwyczaj zmianę szkoły, często także nowe środowisko rówieśnicze. Z tą zmianą najczęściej wiąże się też szczególny rodzaj stresu, który odczuwają uczniowie. I choć zmiany potęgują stres niezależnie od wieku ucznia, to w przypadku szkoły ponadgimnazjalnej dodatkowym czynnikiem stresogennym jest dla uczniów obawa o przyszłość i powodzenie na studiach bądź w życiu zawodowym, które zaczynają być postrzegane jako zjawiska i problemy coraz bardziej realne. Tylko trzy/cztery lata nauki będzie dzieliło ucznia od chwili, kiedy przyjdzie mu się zmierzyć z tymi problemami. Jakie działania może i powinien podjąć nauczyciel języka niemieckiego, aby problemy te nie rzuciły na proces dydaktyczny?

Lekcja inauguracyjna

Pierwszym znaczącym wyzwaniem dla nauczyciela jest przygotowanie lekcji inauguracyjnej (otwarcia). To od jej przebiegu i oceny przez uczniów będą zależały późniejsze relacje pomiędzy nauczycielem a uczniami. Tak będzie przynajmniej do czasu, aż obydwie strony tego szczególnego dialogu dostatecznie dobrze się poznają. A czas ten może być różny. Warto jednak zadbać o to, aby i okres wzajemnego sondowania był wykorzystany optymalnie i przynosił maksimum korzyści, zamiast generować straty i problemy. To właśnie ta pierwsza lekcja ma służyć wstępnej ocenie potencjału (m.in. wiedzy i doświadczeń) oraz postaw uczniów. To właśnie podczas tej lekcji powinna zostać zawiązana nić porozumienia, ale także powinny zostać ustalone zasady współpracy. Choć ważne jest wskazanie uczniom konsekwencji nieprzebrzegania tych zasad, to warto jednak skoncentrować się na pozytywnej motywacji i ukazać zalety postawy rzetelnej, pełnej zaangażowania. **Użytecznym narzędziem, które niejednokrotnie może być wykorzystywane w roku szkolnym, zwłaszcza przy rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów wychowawczych czy konfliktów, jest kontrakt.** Może być to umowa ustna. Doświadczenie pokazuje jednak, że jej forma pisemna, sygnowana zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów, jest bardziej wiążąca, a tym samym bardziej rygorystycznie przestrzegana. Zdecydowanie łatwiej też przytoczyć poszczególne zapisy umowy czy wskazać osoby, które do niej przystąpiły. Tymczasem ustalenia słowne bardzo często zacierają się wraz z upływem czasu. Lekcja otwierająca kurs językowy⁹ powinna być także okazją do zapoznania uczniów z zakresem materiału oraz z ogólnymi i szczegółowymi celami nauczania. Nauczyciel powinien zaznajomić uczniów z pracownią, a także omówić metody i środki nauczania, które będzie stosował w procesie kształcenia. Jest to doskonała okazja do tego, aby zwrócić uwagę uczniów na ich ważną rolę w tym całym procesie. Są oni wszak pełnoprawnymi uczestnikami lekcji i jest pożądane, aby aktywnie w niej uczestniczyli, również na etapie planowania. **W programie zaleca się partnerski model prowadzenia zajęć, choć pewne nieprzekraczalne granice wychowawczo-dydaktyczne powinny być uczniom jasno wyznaczone.** O modelu relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami przesądzą też postawy, które będą prezentowali uczniowie podczas kolejnych zajęć, a w pewnym stopniu także wyniki ich nauczania. Lekcja otwarcia służy ponadto do omówienia zasad oceny bieżącej i końcowej. Przede wszystkim jednak jest ona dla nauczyciela sposobnością do przedstawienia własnej osoby w jak najlepszym świetle, a przy tym do wzbudzenia w uczniach zainteresowania językiem i kulturą niemiecką. Nie wszyscy bowiem uczniowie, z grona kontynuujących naukę języka niemieckiego, zainteresowanie takie wykazują. Zainteresowanie to powinno wynikać nie tylko z samej wartości, które wnoszą język niemiecki wraz z nierozłączną od niego kulturą, lecz także z pozytywnego wrażenia, które na uczniach wywrze nauczyciel tak w zakresie merytorycznych kompetencji, jak i cech osobowościowych.

⁹ Lekcję tego typu warto przeprowadzić po dłuższej przerwie, np. po przerwie wakacyjnej.



3.1.2.

Faza planowania i konspekt lekcji

Drugim istotnym elementem pracy nauczyciela języka niemieckiego jest etap planowania poszczególnych jednostek dydaktycznych. Należy zwrócić uwagę na to, że faza planowania jest ważna nie tylko w kontekście przebiegu i powodzenia lekcji jako jednostki, lecz zyskuje na znaczeniu w całym cyklu kształcenia. Cały zatem cykl powinien być nią objęty, tak aby programowe postulaty spójności czy logicznego i spiralnego układu treści mogły być zrealizowane. **Dysponując podręcznikiem oraz programem nauczania, nauczyciel powinien więc szczegółowo zaplanować swoje działania dydaktyczne, uwzględniając w nich także czynności związane z ocenianiem oraz ewaluacją kursu i uczestniczących w nim uczniów.** Optymalnym rozwiązaniem byłoby przygotowanie co najmniej semestralnego zestawu konspektów lekcji. W toku nauczania ułatwia to pracę – pozwala skoncentrować się na rozszerzaniu czy na uatrakcyjnianiu materiału nauczania, nie zaś na poszukiwaniu wymaganego minimum. Co więcej, możliwość elastycznego rozkładu zajęć, które zapewnia **katalog konspektów lekcyjnych, stwarza szansę na szybkie reagowanie i zmienianie tematu zajęć oraz dostosowanie go do nieprzewidzianych sytuacji bądź okazji**, takich jak: wycieczka, wizyta zagranicznego gościa, wydarzenie polityczne bądź kulturalne, a nawet nagłe zjawisko pogodowo-klimatyczne itd. Rozkład jednostek dydaktycznych w cyklu kształcenia powinien uwzględniać przy tym działania kontrolne. Do przygotowywanej bazy testów, sprawdzianów czy prac klasowych należy włączyć również te przeznaczone dla uczniów nieobecnych w terminie zerowym lub takich, którzy są niezadowoleni z uzyskanych wyników i chcieliby je poprawić. **Konspekt lekcji języka niemieckiego (szczegółowy plan działań dydaktycznych) powinien natomiast obejmować (w rozkładzie czasowym): poszczególne fazy lekcyjne (przywitanie, kontrola pracy domowej, powtórzenie materiału, wprowadzenie nowego materiału, relaks, praca własna, ciekawostki, sprawdzenie umiejętności, omawianie problemów bieżących itp.), cele lekcji, materiał (treści) nauczania, uzupełniający materiał nauczania (dla uczniów uzdolnionych i pracujących w wolniejszym tempie), katalog środków i materiałów dydaktycznych, metody i techniki nauczania oraz uczenia się¹⁰, poszczególne typy ćwiczeń i zadań (nauczyciel powinien się z nimi wcześniej zapoznać i samodzielnie je rozwiązać), metody i techniki oceniania oraz odpowiadające im skale czy zasady, a także zadania przeznaczone do rozwiązania przez uczniów w ramach pracy własnej (domowej).** Należy mieć świadomość, że realizacja konspektu lekcji nie zawsze jest możliwa. Przyczyn niepowodzenia w tej materii może być wiele (np. awaria sprzętu, absencja uczniów, alarm przeciwpożarowy, inne zdarzenie/okoliczność). Dlatego też nauczyciel powinien być przygotowany na tego typu sytuacje. Jedną z form przygotowania może być dysponowanie konspektem alternatywnym, zbudowanym na podstawie innych metod i technik oddziaływania kształcząco-wychowawczego. W ostateczności można zaproponować uczniom obejrzenie niemieckojęzycznego filmu. Wówczas warto jednak dopilnować, aby problematyka, którą film porusza, odpowiadała opracowywanym w ostatnim okresie treściom lub by przynajmniej nawiązywała do treści omawianych w tym czasie na lekcjach innego przedmiotu.

3.1.3.

Organizacja kontekstów edukacyjnych

Jednym z warunków udanych zajęć jest stosunkowo wysoka jednorodność grupy w zakresie intelektualnego oraz osobowościowego potencjału, a także kompetencji uczniów. Za ważny czynnik sukcesu trzeba uznać również niewielką liczebność grupy (do 15 uczniów). Oczywiście zdarza się odnieść sukces dydaktyczny, nauczając 30 i więcej uczniów jednocześnie. Jednak w tym skrajnym przypadku trudno mówić o podmiotowym charakterze nauczania. Trudno też uznać taki tryb pracy za komfortowy i w dłuższej perspektywie korzystny. **Niezależnie jednak od sytuacji, jaką nauczyciel zastanie w swojej klasie, powinien w miarę możliwości dążyć do aktywizacji uczniów, do włączania ich w proces planowania, proces decyzyjny oraz wykonawczy, np. w ramach zdefiniowanej w kontrakcie funkcji pomocnika nauczyciela, prelegenta, kierownika grupy projektowej.** Ponadprzeciętna aktywność, będąca wyrazem kompetencji i/lub zaangażowania ucznia, powinna być adekwatnie nagradzana.

Nauczanie języka niemieckiego należy osadzić w kontekście możliwie zbliżonym do naturalnego. Często sprawia to trudności, jednak nie jest niemożliwie. Służyć temu może zarówno dobór właściwych materiałów nauczania, jak i niestandardowe, choć coraz częściej postulowane alternatywne metody, techniki czy okoliczności nauczania języka. Z pewnością kontakt z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego czy konfrontacja z rzeczywistą kulturą niemieckiego obszaru językowego wnosi w kurs prowadzony w systemie klasowo-lekcyjnym szczególną wartość. Na tej wartości możliwe się staje zbudowanie

¹⁰ Do przedstawienia uczniom w ramach procesu ich autonomizacji.



(przy zastosowaniu przemyślanej dydaktyzacji) nie tylko określonej postawy zainteresowania czy nawet fascynacji uczniów innością językowo-kulturową, lecz także skutecznych mechanizmów uczenia się. **Jak jednak znaleźć te szczególne miejsca i tych przychylnych ludzi, z którymi kontakt dostarczy uczniowi niezapomnianych wrażeń?** Wbrew pozorom, istnieje wiele możliwości, aby postulat niniejszy spełnić. Już sam dostęp do nowych technologii pozwala na dotarcie do realnych źródeł niemieckojęzycznych, do treści drukowanych, nagranych, a nawet udostępnianych online w czasie rzeczywistym. Internet pozwala dziś na wirtualny spacer po berlińskim lub innym muzeum, staromiejskimi uliczkami czy na wizytę w Bundestagu, na zajęcie miejsca w ławie wirtualnego niemieckiego uniwersytetu lub chociażby na wirtualne odwiedziny w serwisie niemieckiego biura podróży bądź domu handlowego. Dostęp do globalnej sieci oraz kompetencje z zakresu korzystania z nowych technologii umożliwiają także nawiązanie kontaktu, a następnie współpracy z uczniami szkół niemieckojęzycznych, w tym niemieckich. Taki kontakt staje się możliwy dzięki poczcie elektronicznej, komunikatorom internetowym, konferencjom wideo czy chociażby poprzez aktywne uczestniczenie w międzynarodowych serwisach społecznościowych. To właśnie taki kontakt może stać się impulsem do wymiany tradycyjnej korespondencji, a w dłuższej perspektywie do międzyszkolnej wymiany uczniów. Oczywiście rola nauczyciela w tym kontekście jest nie do przecenienia. Już sam fakt uświadomienia uczniom wartości takich kontaktów i zachęcenia ich do poszukiwań w tym zakresie należy uznać za cenny i pożądany. **Nauczanie języka niemieckiego może i powinno wykraczać poza mury szkolne.** Z pewnością najbardziej pożądaną okolicznością jest zorganizowanie wspomnianej już wymiany uczniowskiej, podczas której uczniowie mają możliwość zamieszkać u rodzin niemieckich czy zasiąść w ławach szkoły niemieckiej. Jest to propozycja dla uczniów o co najmniej podstawowych kompetencjach komunikacyjnych w języku niemieckim. Nic nie stoi także na przeszkodzie, aby zorganizować szkolną wycieczkę do jednego z krajów DACHL. Choć w mniejszym stopniu, to i ona przybliży uczniom realia tego obszaru językowo-kulturowego. Na tym lista możliwości się nie kończy. Zbliżenie zajęć językowych do warunków naturalnych może nastąpić również poprzez mniej kosztowne zabiegi, choć i tu zaangażowanie i pomysłowość nauczyciela okazują się niezbędne. Rozwiązaniem najprostszym jest aranżowanie sytuacji, z którymi uczniowie mogą spotkać się w rzeczywistości, np. spędzając wakacje za granicą. Takie sytuacje mogą być zaaranżowane zarówno w szkolnej pracowni językowej, jak i poza nią – w ramach ćwiczeń praktycznych w terenie. Warto zatem zaprosić na lekcję rodzimego użytkownika języka, który będzie w stanie odpowiedzieć na pytania uczniów, zaspokoić ich ciekawość i zainteresowanie tą niemieckojęzyczną i niemiecko-kulturową innością. Warto odwiedzić takie miejsca, jak Niemiecki czy Austriacki Instytut Kultury, ambasadę lub konsulat Niemiec, Austrii, Szwajcarii czy Luksemburga, szkołę z oddziałami dwujęzycznymi, gdzie jednym z języków wykładowych jest język niemiecki, lotnisko, biuro podróży czy filię jednej z niemieckich firm. W tych miejscach z pewnością znajdą się ludzie, dla których język niemiecki będzie językiem ojczystym. Z uwagą należy śledzić także lokalne czy ogólnopolskie wydarzenia kulturalne, podczas których coraz częściej dochodzi do międzykulturowego dialogu, gdzie bardzo często jest prezentowany dorobek kultury niemieckiej (np. podczas dni kultur narodowych, które są organizowane przy ambasadach, konsulatach, ośrodkach kultury czy w szkołach). Ciekawą alternatywą może być wykupienie niemieckojęzycznego przewodnika w polskim muzeum lub poszukiwanie kontaktu z niemieckimi turystami odwiedzającymi polskie atrakcje turystyczne. Zachęcanie uczniów do korzystania z zasobów niemieckojęzycznej medioteki, do oglądania niemieckojęzycznej telewizji, słuchania niemieckojęzycznych audycji radiowych, a nawet grania w gry komputerowe z niemiecką ścieżką językową powinno być normą. Zapewne nie wszyscy uczniowie skorzystają z okazji, aby w takich nietypowych lekcjach uczestniczyć czy takie działania podejmować. Nie można im jednak takiej możliwości odbierać.

Problem organizacji zajęć językowych wymaga jeszcze jednego komentarza. **Nauczanie języka niemieckiego nie może być monotonne.** Uwaga ta dotyczy każdej sfery działalności dydaktycznej, a więc i sposobów prezentacji materiału nauczania. Nauczyciel powinien zwracać zatem uwagę na wyważoną dynamikę zajęć. To oznacza, że ćwiczenia statyczne należy przeplatać ćwiczeniami o charakterze dynamicznym, wymagającymi często fizycznej aktywności uczniów, ich ekspresji. W jednostce lekcyjnej powinien się znaleźć czas zarówno na pracę w parach czy grupach, jak i na aktywność stricte indywidualną. Nie można przy tym zapominać o wartości, jaką w proces kształcenia językowego może wnieść odwołanie się do otwartych form pracy, w tym do prac projektowych (zob. Karpeta-Peć, 2008). Planując poszczególne aktywności, warto rozważyć zmianę ustawienia ławek, tak aby proces komunikacji między uczniami oraz nauczycielem przebiegał bez zakłóceń, a przy tym by nie zostały naruszone warunki bezpieczeństwa uczestników lekcji.



3.1.4.

Uwagi na temat pracy z uczniem niepełnosprawnym lub o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym wybitnie uzdolnionym

Reforma polskiego systemu oświaty wyraża się nie tylko w rekonstrukcji i stałym dostosowywaniu treści programowych do nowych potrzeb wynikających z transformacji społeczno-kulturowych ostatnich kilkadziesiąt lat. Jednym z przejawów tej reformy jest zwrócenie uwagi na wyrównywanie szans edukacyjnych, które powinno dotyczyć zarówno uczniów z różnych sfer społecznych i o różnym statusie ekonomicznym, jak i uczniów o zróżnicowanym potencjale rozwojowym, a więc uczniów zdrowych i takich, których rozwój odbiega od normy ogólnospołecznej. Panujący rozdział na nauczanie powszechne oraz nauczanie specjalne, pod wpływem różnych czynników, ulega stopniowo częściowemu zatarciu. Rozdział ten jest poddawany krytyce, której towarzyszą postulaty ugruntowane na idei kształcenia integracyjnego czy też włączającego. Od kilku lat także w Polsce można zaobserwować tendencję do integrowania tych dwóch systemów (powszechnego i specjalnego). Jest to tym bardziej widoczne, że system kształcenia specjalnego pod względem proponowanych treści i kierunków nauczania – przynajmniej do niedawna – pozostawał znacząco uboższy. Dotyczyło to m.in. nauczania języków obcych, którym część uczniów z placówek specjalistycznych nie była po prostu objęta. **Współcześnie, na skutek nowych regulacji prawnych oraz pod wpływem nacisku opinii społecznej, coraz więcej uczniów o różnego typu zaburzeniach, deficytach i niepełnosprawnościach, często powodujących trudności w nauce lub przesądających o innej organizacji procesu dydaktycznego, ma dostęp do edukacji w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego.** To zaś niewątpliwie ma istotne znaczenie również dla nauczyciela języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej.

Do grupy uczniów niepełnosprawnych należy zaliczyć wszystkich uczniów z różnego typu deficytami, zaburzeniami i trudnościami, z orzeczeniem o niepełnosprawności/dysfunkcji lub bez takiego orzeczenia. Nauczyciel języka niemieckiego powinien być świadomy, że i w jego grupie mogą znaleźć się tacy uczniowie: z obniżoną sprawnością sensoryczną (niedowidzący i niedosłyszący)¹¹, z obniżoną sprawnością ruchową (z dysfunkcją narządów ruchu), z obniżoną sprawnością intelektualną (z upośledzeniem umysłowym), z obniżoną sprawnością komunikowania się (z zaburzeniami mowy, jękający się oraz z objawami autyzmu), z nadpobudliwością ruchową (z syndromem ADH/ADHD), ze specjalnymi trudnościami (z szeroko rozumianą dysleksją rozwojową), z obniżonym funkcjonowaniem społecznym (niedostosowani społecznie), a także z zaburzeniami równowagi nerwowej i zdrowia psychicznego, przewlekłe chorzy oraz z zaburzeniami sprzężonymi, a więc dotknięci kilkoma dysfunkcjami. W niniejszym programie nie przewidziano miejsca na szczegółowy opis ani tych grup uczniów, ani też zasad doboru metod i technik ich nauczania, gdyż nie brak jest na rynku wydawniczym podręczników i innych publikacji naukowych podejmujących tę problematykę (zob. np. Zawadzka-Bartnik, 2010). Niemniej jednak **zaleca się, aby nauczyciel właściwie przygotował się do sytuacji, w których będzie nauczał również uczniów w pewnym stopniu niepełnosprawnych.** Sukces w nauczaniu będzie bowiem uzależniony w tym przypadku od wielu różnych czynników. Z pewnością jednak **nauczyciel powinien umieć dokonać prawidłowego rozpoznania dysfunkcji ucznia. Na tej podstawie powinien także podjąć konkretne decyzje i działania w zakresie organizacji procesu dydaktycznego, w tym doboru właściwych metod i technik nauczania, aby w pełni wykorzystać potencjał ucznia, a tym samym zniwelować jego ograniczenia wynikające z dysfunkcji.** Rozeznanie w zakresie właściwości i pewnego rodzaju ograniczeń nie tylko w tempie i sposobie uczenia się języka obcego, lecz również i w rozwoju indywidualnym oraz społecznym ucznia, jest szczególnie ważne na etapie kontrolowania i oceniania wiedzy i kompetencji uczniowskich. Przy konstruowaniu sprawdzianów, testów czy nawet podczas kontroli ustnej lub prowadzonej na podstawie zapisów w zeszytcie ucznia należy stosować szczególnie kryteria, które będą uwzględniały zarówno zakres dysfunkcji, jak i zakres wzmożonego potencjału. Co więcej, istotne znaczenie należy przypisywać organizacji pracy na lekcji i samych form sprawdzających. **Główną zasadą, którą powinien kierować się nauczyciel mający w swojej klasie ucznia niepełnosprawnego lub o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jest zasada wyrównywania szansy.** Każde działanie, każda okoliczność powinna wspierać często nieodkryty jeszcze potencjał, stwarzać szansę na wykorzystanie tych sprawności czy funkcji intelektualnych, których przebieg nie uległ zaburzeniu, a często wykazuje wzmożoną wydajność. Jednocześnie ocena sprawności i funkcji zaburzonych powinna być podejmowana według ściśle ustalonych i indywidualnych kryteriów.

Powyższe uwagi w pewnym zakresie dotyczą także uczniów wybitnie uzdolnionych. Zarówno jedna, jak i druga grupa wymaga bowiem nie tylko indywidualnego podejścia (takie należy okazać wszyst-

¹¹ Uczniowie niewidzący i niesłyszący będą raczej kształcili się w placówkach specjalistycznych.



kim uczniom), **lecz przede wszystkim właściwie dobranej metodologii postępowania oraz odpowiednio dobranych i zdyktowanych materiałów nauczania.** Zakres materiału bardzo często może pozostawać ten sam (w przypadku uczniów uzdolnionych może być rozszerzany), różny będzie jednak sposób jego przekazu. Nauczanie języka niemieckiego w niejednorodnej grupie uczniów obliuguje zatem nauczyciela do przygotowywania zróżnicowanych w poziomie trudności ćwiczeń, zadań, form pracy na lekcji, prac kontrolnych itd. **Proces gradacji materiału nauczania oraz sposobu oceniania nie może jednak zaburzać procesu integrowania uczniów czy przyczyniać się do wewnątrzklasowych podziałów. Każdy uczeń zasługuje bowiem na uznanie i akceptację zarówno przez nauczyciela, jak i przez innych uczniów. Dlatego wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, należy dążyć do pielęgnowania otwartych postaw współpracy, a także tolerancji i akceptacji wobec inności. Inność, nawet pod postacią niepełnosprawności, może wnieść w życie klasy wiele pozytywnych wartości.**

3.2.

Wybór metody nauczania

Uznając argumenty różnych koncepcji teoretycznych na temat metod nauczania języków obcych (zob. Komorowska, 2002: 20 i n.), jak również będąc świadoma mnogości czynników determinujących wybór określonej metody nauczania, autorka niniejszego programu postuluje podejście eklektyczne w tym zakresie. **Niejednorodność kontekstów edukacyjnych, szeroki zakres celów nauczania, a przede wszystkim różnice w wiedzy, doświadczeniach i szeroko rozumianym potencjale intelektualnym uczniów implikują pluralizm metodyczny,** a więc odwoływanie się do różnych metod nauczania w zależności od bieżących potrzeb i okoliczności. Dlatego też ponownie należy podkreślić, że **nauczanie języka niemieckiego powinno być prowadzone w miarę możliwości w warunkach zbliżonych do naturalnych i z wykorzystaniem możliwie dużej liczby rzeczywistych źródeł języka i kultury niemieckiej. Ponadto zaleca się podmiotowy charakter kształcenia, korzystanie z nowych technologii i multisensoryczność podczas prezentacji treści kształcących. Warunkiem koniecznym dla osiągnięcia zamierzonych celów nauczania jest ograniczenie do minimum użycia języka polskiego na lekcji.** Rolą nauczyciela jest przy tym nie tylko przekazywanie wiedzy przedmiotowej, tj. dotyczącej języka niemieckiego oraz kultury niemieckiej, lecz także rozwijanie w uczniach postawy prospołecznej oraz motywacji do uczenia się i poznawania wartości przedmiotowych. Nie mniej ważne jest przygotowanie uczniów do samodzielnego uczenia się języka niemieckiego poprzez wdrożenie stosownej polityki ich oceny i ewaluacji, a także poprzez dostarczenie im szczegółowej wiedzy na temat technik uczenia się w określonych kontekstach sytuacyjnych.

3.3.

Techniki i strategie nauczania/uczenia się

Jednym z zasadniczych celów nauczania języka niemieckiego w szkole ponadgimnazjalnej jest rozwijanie u uczniów kompetencji w zakresie **czterech sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, mówienia, rozumienia tekstu pisanego (czytania) oraz sprawności pisania. Należy mieć świadomość, że nierozłączne od tych procesów jest także nauczanie słownictwa, gramatyki i wymowy.** Zasób wiedzy i kompetencje w tym właśnie zakresie przesądzają bowiem ostatecznie o poziomie biegłości komunikacyjnej uczącego się. Co więcej, **dla procesu nauczania/uczenia się języka obcego szczególne znaczenie ma również umiejętność wykorzystywania przez ucznia poszczególnych technik i strategii uczenia się.** Ta umiejętność, często określana mianem autonomii w uczeniu się, jest ważna zarówno z perspektywy samodzielnego uczenia się, jak i z perspektywy działań podejmowanych przez nauczyciela. Dlatego **nauczanie języka niemieckiego nie może ograniczać się tylko do rozwijania podstawowych sprawności językowych, lecz powinno stać się przede wszystkim procesem daleko wykraczającym poza te ramy.**

Przedstawione poniżej techniki nauczania/uczenia się mogą być wykorzystywane zarówno przez nauczyciela, jak i przez ucznia. Jednym z zadań stojącym przed nauczycielem w toku nauczania jest możliwe szczegółowe zapoznanie uczniów z tymi technikami.

3.3.1.

Techniki rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu

Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu jest ukierunkowane na realizację trzech podstawowych celów. Pierwszym celem jest nauczanie elementów języka (wyrazów, zwrotów, struktur) koniecznych do zrozumienia ogólnego sensu tekstu (rozumienie globalne). Drugim celem jest przekazanie takiej wiedzy i umiejętności oraz sprowokowanie takich sytuacji, które pozwolą uczniowi na słuchanie selektywne, a więc na wyszukiwanie w zasłyszonym tekście konkretnych, z pewnych względów interesujących lub ważnych informacji.



Za cel trzeci należy uznać zaktywizowanie ucznia do wysiłku i rozwoju w zakresie pozostałych sprawności językowych: mówienia, czytania i pisanie (Komorowska, 2002: 134).

Do ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu warto wykorzystać następujące teksty: komunikaty (np. radiowe, telewizyjne, na stacji kolejowej, na lotnisku, w środkach komunikacji miejskiej), sentencje reklamowe, prognozy pogody, ogłoszenia, zapowiedzi, informacje nagrane na sekretarce automatycznej, wiadomości, informacje udzielane np. przez przewodnika turystycznego lub przez internetowe chatboty, opisy hasęt encyklopedycznych w encyklopediach czy słownikach multimedialnych, rozmowy, krótkie wywiady, dialogi filmowe, audycje/relacje radiowe i telewizyjne, piosenki, recytowane wiersze, krótkie dyskusje, monologi oraz teksty narracyjne.

Techniki poprzedzające słuchanie:

- skupianie uwagi na określonym temacie, którego będzie dotyczył odtwarzany tekst,
- prowadzenie rozmowy na temat, który jest bezpośrednio powiązany z tekstem przeznaczonym do odsłuchania,
- wprowadzanie materiału leksykalnego oraz gramatycznego, którego znajomość jest niezbędna co najmniej do kontekstowego rozumienia poszczególnych fragmentów nowego tekstu,
- przedstawianie ilustracji na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem, którą uczniowie mogą opisać bądź na podstawie której mogą przygotować/zainicjować określoną scenkę czy dopowiedzieć ciąg dalszy historii,
- opracowywanie słownika wyrazów i zwrotów, które mogą wystąpić w tekście, np. na podstawie hasła/tytułu tekstu,
- wprowadzanie skojarzeń do zaproponowanego przez nauczyciela pojęcia kluczowego bezpośrednio odnoszącego się do tekstu,
- proponowanie przez nauczyciela ciągu składającego się z kilku wyrazów odnoszących się do tekstu, z których jeden, niepasujący do pozostałych, powinien zostać wychwycony przez uczniów,
- stosowanie poleceń, instrukcji, na podstawie których uczniowie mają podjąć określone działania po wysłuchaniu tekstu.

Techniki towarzyszące słuchaniu:

- reagowanie na polecenia zawarte w tekście,
- notowanie informacji według wcześniejszych instrukcji nauczyciela,
- wzbogacanie wypowiedzi nauczyciela mimiką oraz gestem, a także wykorzystywanie znaczenia kontekstu sytuacyjnego (podczas odczytywania tekstu),
- stosowanie dyktand, w których usłyszany tekst powinien być przez uczniów jednocześnie tłumaczony i zapisywany w języku ojczystym bądź przedstawiany w formie graficznej,
- tłumaczenie piosenek, treści audiobooków i innych audiotekstów użytkowych,
- rozpoznawanie usłyszanych dźwięków i opisywanie ich przez uczniów,
- przyporządkowywanie informacji rozmówcom/uczestnikom dialogu,
- podpisywanie ilustracji przy użyciu słów kluczy wynotowanych z tekstu,
- dopasowywanie ilustracji do poszczególnych fragmentów odtwarzanego tekstu,
- układanie historyjki obrazkowej w kolejności zgodnej z treścią odtwarzanego tekstu,
- zaznaczanie podczas odtwarzania tekstu na liście lub wynotowywanie, np. w tabeli, usłyszanych imion, nazwisk, adresów, numerów telefonów, nazw własnych, przedmiotów, zjawisk słów kluczy itp.,
- potwierdzanie bądź negowanie zdań zawierających informację zgodną bądź niezgodną z treścią usłyszanego tekstu (prawda/fałsz),
- sporządzanie notatek dotyczących treści usłyszanego tekstu,
- czytanie tekstu przez uczniów podczas odtwarzania jego zapisu audio,
- antycypowanie (przewidywanie) zakończenia zdań lub fragmentów tekstu podczas jego odsłuchiwania i ich dopisywanie/dopowiadanie zgodnie z logiką tekstu,
- uzupełnianie niekompletnej ilustracji na podstawie informacji podanych w odtwarzanym tekście,
- znajdowanie i wynotowywanie różnic pomiędzy ilustracją a usłyszonym tekstem stanowiącym opis tej ilustracji,
- uzupełnianie przez uczniów luk w tekście napisanym w trakcie jego odtwarzania z zapisu audio,



- wykorzystywanie podczas wypowiedzi rekwizytów bezpośrednio powiązanych z tą wypowiedzią (bądź z odtwarzanym tekstem),
- wprowadzanie pantomimy polegającej na przekładzie usłyszanych treści na język ciała,
- wynotowywanie z tekstu słów niezrozumiałych lub konstrukcji wymagających wyjaśnienia.

Techniki następujące po wysłuchaniu tekstu:

- powtarzanie wyrazów, zwrotów, struktur gramatycznych wykorzystanych w tekście,
- stawianie pytań dotyczących treści usłyszanego tekstu, na które uczniowie powinni odpowiedzieć, przy czym poszczególne odpowiedzi mogą być poprawiane i uzupełniane przez innych uczniów lub nauczyciela,
- udzielanie odpowiedzi na pytanie dotyczące tekstu przez wybór jednej z zaproponowanych odpowiedzi (prawda/fałsz),
- sporządzanie notatek na podstawie usłyszanego tekstu i rozwijanie ich w opowiadanie lub wypracowanie,
- wybieranie właściwego zakończenia zdania (spośród kilku możliwych) na podstawie usłyszanego tekstu (technika wielokrotnego wyboru),
- odgrywanie ról na podstawie usłyszanego tekstu,
- ustne lub pisemne streszczanie usłyszanego tekstu na podstawie notatek, ilustracji, słów kluczy,
- wyrażanie opinii na temat usłyszanego tekstu,
- konstruowanie szerszej wypowiedzi ustnej po wysłuchaniu określonego tekstu (np. opowiadanie o sobie w kontekście zdarzeń, sytuacji przedstawionych w tekście czy też wymyślanie innego zakończenia tekstu).

3.3.2.

Techniki rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem

Do ćwiczenia sprawności czytania ze zrozumieniem warto wykorzystać następujące teksty: listy, kartki pocztowe, telegramy, e-maile, ogłoszenia i artykuły prasowe, wywiady publikowane w prasie, książki, wiersze, teksty piosenek, opowiadania i inne teksty literackie, opisy hasel encyklopedycznych w encyklopediach czy słownikach multimedialnych lub tradycyjnych, tablice informacyjne, banery reklamowe, mapy, przewodniki turystyczne, formularze, ankiety, podania, katalogi i broszury reklamowe, instrukcje obsługi, katalogowe opisy przedmiotów, recenzje wydarzeń kulturalnych, jadłospisy, przepisy kulinarne, różnego typu programy (np. kulturalny, teatralny, telewizyjny), bilety, proste umowy, napisy filmowe, witryny internetowe, blogi, wpisy na forach internetowych, rozmowy przy użyciu komunikatora internetowego.

Techniki poprzedzające czytanie:

- skupianie uwagi na określonym temacie, którego dotyczy czytany tekst,
- przypominanie uczniom poznanego wcześniej materiału leksykalnego oraz gramatycznego, który wystąpi w tekście, jak również wprowadzanie nowego materiału,
- przedstawianie ilustracji na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem, którą uczniowie mogą opisać bądź na podstawie której mogą zaprojektować określoną scenkę czy dopowiedzieć ciąg dalszy historii,
- prowadzenie rozmowy na temat, który jest bezpośrednio powiązany z nieznanym tekstem,
- podawanie hasła określającego tematykę tekstu, do którego uczniowie powinni opracować i przećwiczyć słownik wyrazów i zwrotów,
- wypowiedzianie przez uczniów skojarzeń do zaproponowanego przez nauczyciela pojęcia kluczowego bezpośrednio odnoszącego się do tekstu,
- stosowanie zagadek leksykalno-gramatycznych,
- omawianie zadań, które uczniowie będą wykonywać po przeczytaniu tekstu.

Techniki towarzyszące czytaniu:

- czytanie tekstu podczas odtwarzania jego zapisu audio (indywidualnie bądź chóralnie za wzorem),
- odczytywanie tekstu na głos dla klasy (przez ucznia),
- wyszukiwanie słów kluczy, na których opiera się główna treść tekstu,
- ćwiczenie czytania globalnego lub ćwiczenie czytania selektywnego (rozumienie kontekstowe vs skupianie się na szczegółach),



- oznaczanie zdań zawierających informacje główne i o mniejszym znaczeniu,
- zaznaczanie w tekście szukanych wyrazów lub informacji,
- rozwiązywanie krzyżówek lub innych zagadek, rebusów językowych,
- odczytywanie niemieckojęzycznych listów/e-maili, blogów, wpisów na forach internetowych i reagowanie na nie lub uczestniczenie w dyskusjach o charakterze synchronicznym, np. przy wykorzystaniu różnego typu komunikatorów internetowych,
- czytanie instrukcji obsługi i na jej podstawie instruowanie o postępowaniu ze sprzętem/przedmiotem,
- wypełnianie ankiet, formularzy, kwestionariuszy osobowych, z wykorzystaniem dołączonego do nich instruktarzu czy też opisów poszczególnych rubryk,
- zaznaczanie na liście lub wynotowywanie, np. w tabeli, wyszukanych w tekście informacji, np. imion, nazwisk, adresów, numerów telefonów, nazw własnych, przedmiotów czy zjawisk,
- uzupełnianie przez uczniów luk w czytanim tekście,
- stosowanie antycypacji (przewidywania) polegającej na kończeniu przez ucznia zdań w odczytywanym tekście zgodnie z logiką tekstu (poprzez dopisywanie lub dopowiadanie brakującego wyrazu czy ciągu wyrazów),
- oddzielanie faktów od opinii podczas czytania tekstu.

Techniki następujące po przeczytaniu tekstu:

- sporządzanie planu treści przeczytanego tekstu,
- streszczanie przeczytanego tekstu na podstawie notatek, ilustracji, słów kluczy,
- wzajemne opowiadanie o przeczytanych tekstach lub też o ich fragmentach,
- wyrażanie opinii na temat przeczytanego tekstu,
- konstruowanie szerszej wypowiedzi po przeczytaniu określonego tekstu (np. opowiadanie/pisanie o sobie w kontekście zdarzeń, sytuacji przedstawionych w tekście lub wymyślanie nowego zakończenia),
- wybieranie właściwego zakończenia zdania (spośród kilku możliwych) na podstawie przeczytanego tekstu,
- układanie historyjki obrazkowej w kolejności zgodnej z treścią przeczytanego tekstu,
- układanie pomieszanych fragmentów tekstu w logiczną całość,
- dopasowywanie przemieszanych tytułów do poszczególnych fragmentów tekstu,
- dopasowywanie przemieszanych fragmentów zdań,
- uzupełnianie niekompletnej ilustracji na podstawie informacji podanych w tekście,
- rozdzielanie dwóch lub większej liczby przemieszanych tekstów,
- potwierdzanie lub negowanie zdania zawierającego informację zgodną lub niezgodną z treścią przeczytanego tekstu (prawda/fałsz),
- stawianie pytań dotyczących treści tekstu przeczytanego przez uczniów, na które uczniowie powinni odpowiedzieć (poszczególne odpowiedzi mogą być poprawiane i uzupełniane przez innych uczniów),
- wybieranie właściwego zakończenia zdania (spośród kilku możliwych) na podstawie przeczytanego tekstu,
- znajdowanie różnic pomiędzy ilustracją a przeczytanym tekstem stanowiącym jej opis,
- sporządzanie notatek na podstawie przeczytanego tekstu i rozwijanie ich w opowiadanie lub wypracowanie,
- odgrywanie ról na podstawie przeczytanego tekstu,
- wnioskowanie na podstawie przeczytanego tekstu i ustne bądź pisemne prezentowanie wniosków.

3.3.3.

Techniki rozwijania sprawności mówienia

Często zdarza się, że nawet na etapie kursu dla kontynuujących naukę języka obcego wdrożenie technik służących rozwijaniu sprawności mówienia w tym języku (niemieckim) wymaga czasu. Niezbędna jest przy tym sprzyjająca atmosfera w klasie, która będzie potęgowała poczucie bezpieczeństwa uczniów, jednocześnie obniżając ich lęk przed konwersacją. W grupie młodzieży licealnej poczucie takiego lęku może być szczególnie silne. Dlatego też przynajmniej w początkowej fazie kursu warto zrezygnować z ocen za wypowiedzi ustne. Warto natomiast stosować różne formy nagradzania za chęć mówienia oraz za aktywność na tym polu. Choć w tym przypadku istnieje zagrożenie zdominowania grupy przez uczniów szczególnie uzdolnionych, nieobawiających się ryzyka związanego z przekazem słownym. Należy temu przeciwdziałać,



podejmując się roli moderatora i równomiernie rozdzielając zadania pomiędzy wszystkich uczniów. Szczególnie ważne jest, aby dążyć do podtrzymania wypowiedzi ucznia, rezygnując tym samym z poprawiania błędów w trakcie jej trwania. Te należy zanotować i omówić po zakończeniu wypowiedzi w taki sposób, aby nie zniechęcić go do dalszych prób. Tym bardziej że celem priorytetowym jest tu nie tyle ćwiczenie sprawności gramatycznych, ile rozwijanie sprawności płynnego i swobodnego mówienia ukierunkowanego na realizowanie funkcji komunikacyjnej (zob. Komorowska, 2002: 148 i n.).

Istotnym elementem procesu rozwijania sprawności mówienia w ujęciu całościowym jest wdrożenie ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych o charakterze przedkomunikacyjnym, które powinny odwoływać się także do ćwiczeń z zakresu pozostałych sprawności językowych. Pożądany jest przy tym multisensoryczny charakter przekazu treści zachęcających do wypowiedzi lub po prostu tę wypowiedź ułatwiających. Do bodźców o działaniu najbardziej intensywnym z perspektywy pobudzenia ucznia do mówienia uznać należy obraz oraz dźwięk.

Wybrane techniki wspomagające mówienie i rozmawianie:

- stosowanie technik wspomagających rozwój sprawności słuchania i czytania (jako etap ćwiczeń przedkomunikacyjnych),
- pamięciowe bądź chóralne powtarzanie za wzorem dźwięków, słów, zwrotów i pełnych zdań,
- recytowanie, począwszy od alfabetu, poprzez wyliczanki i rymowanki, a skończywszy na krótkich fragmentach prozy,
- śpiewanie piosenek,
- łączenie nagrań audio z wypowiedziami uczniów,
- pamięciowe wyuczenie zwrotów wykorzystywanych podczas omawiania poszczególnych treści znajdujących się w tekście, na ilustracji czy przedstawionych w filmie,
- pamięciowe wyuczenie zwrotów służących inicjowaniu, podtrzymywaniu i kończeniu rozmowy,
- pamięciowe wyuczenie zwrotów, które mogą być wykorzystywane do wyrażania oceny, opinii, przyzwolenia bądź lub sprzeciwu itp.,
- zapoznawanie uczniów z tekstem pisanym lub z jego zapisem audio, na podstawie którego uczniowie będą się wypowiadać,
- przygotowywanie przez nauczyciela lub wspólnie z uczniami (np. metodą burzy mózgów) słownika tematycznego, na podstawie którego uczniowie będą mogli formułować swoje wypowiedzi,
- odgadywanie treści ilustracji, której część została zasłonięta,
- odgadywanie treści ilustracji, której uczeń nie widzi (na podstawie opisu słownego lub pantomimy innego z uczniów znającego treść ilustracji),
- wyszukiwanie, a następnie omawianie różnic pomiędzy ilustracjami,
- opisywanie ilustracji przez ucznia,
- stawianie pytań do ilustracji bądź sceny z filmu, na które uczeń powinien odpowiadać (autorami pytań mogą być również inni uczniowie),
- układanie pytań do gotowych odpowiedzi, jak również udzielanie odpowiedzi na postawione pytania,
- stosowanie pytań, w tym tzw. pytań naprowadzających ucznia na określony zakres tematyczny czy zasób słownictwa, który jest mu znany i może być wykorzystany do udzielania odpowiedzi,
- uzupełnianie pustych scen w komiksie (tworzenie scenariuszy),
- budowanie dialogów na podstawie zaproponowanego przez nauczyciela wzoru i wcielanie się w role rozmówców,
- udzielanie instrukcji oraz wydawanie poleceń,
- budowanie wypowiedzi na podstawie autentycznych dokumentów,
- konstruowanie wypowiedzi na podstawie usłyszanych dźwięków, np. sprzętu gospodarstwa domowego, środków komunikacji, gwaru ulicznego (twórcze kojarzenie),
- parafrazowanie usłyszanych wypowiedzi,
- przeprowadzanie wywiadu, jak również przygotowywanie wypowiedzi na podstawie informacji uzyskanych od rozmówcy,
- konstruowanie wypowiedzi na podstawie sporządzonych przez siebie bądź podanych przez nauczyciela podpunktów czy słów kluczy,
- konstruowanie opowiadania na podstawie krótkiej historyjki obrazkowej,



- wnioskowanie na podstawie ilustracji, filmu,
- dopowiadanie dalszego rozwoju wydarzeń do zatrzymanej sceny z filmu czy gry komputerowej (tworzenie scenariuszy),
- opisywanie sytuacji, a także streszczanie przeczytanych/usłyszanych tekstów, obejrzanych filmów itd.,
- odgrywanie ról, zarówno sytuacyjnych (dotyczących życia codziennego), jak również opartych na prostych scenariuszach sztuk teatralnych, skeczy bądź napisanych według znanych bajek/baśni (technika dramy),
- prowadzenie symulacji zdarzeń, które mogą się przytrafić uczniom w realnym kontakcie z przedstawicielami języka i kultury niemieckiej (np. podczas wycieczki zagranicznej).

3.3.4. Techniki rozwijania sprawności pisania

Pisanie jest kompetencją nie mniej użyteczną od pozostałych sprawności językowych. W naturalny sposób kompetencja ta okazuje się szczególnie istotna w procesie komunikacji obcojęzycznej, do jakiej może dochodzić zarówno w codziennym życiu ucznia, jak i okazjonalnie, np. podczas wakacyjnych wyjazdów zagranicznych. Rozwijanie sprawności pisania jest bardzo ważne także na etapie uczenia się języka obcego. Wprowadzanie ćwiczeń mających na celu doskonalenie tej sprawności znacząco wspomaga procesy kształcenia pozostałych sprawności językowych. Istotną rolę odgrywają w tym przypadku mechanizmy kojarzenia, analizowania i realnego użycia zasobów słownikowych i poznanych struktur gramatycznych, których graficzny zapis pozwala na znacznie dokładniejszą ocenę ostatecznego rezultatu podjętych działań, na pewnego rodzaju autorefleksję, która w przypadku wypowiedzi ustnej jest mocno ograniczona. Czynności pisania przypisać zatem należy charakter integrujący poszczególne sprawności językowe. Czynniki bodźca wzrokowego powiązany ze strategią wielokrotnych powtórzeń, które podczas pisania są po prostu nieuniknione, sprawia przy tym, że jest to czynność prawdopodobnie najmocniej wspierająca procesy zapamiętywania¹².

Pisząc o technikach rozwijania sprawności pisania warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden istotny aspekt, który wcześniej czy później będzie dotyczył większości uczniów. Chodzi tu o budowę egzaminów językowych, w tym egzaminu maturalnego. Nieodłącznym elementem systemu certyfikacji, niezależnie od poziomu nauczania, jest przecież sprawdzenie sprawności pisania. Tę sprawność można zweryfikować m.in. na podstawie krótkich oraz dłuższych tekstów użytkowych. Przygotowując uczniów do egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego (w tym przypadku niemieckiego), warto zapoznać się z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz.U. Nr 92 z 2001 r., poz. 1020, z późn. zm.), a także z *Informatorem o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012* (CKE, 2010), gdzie szczegółowo omówione zostały zarówno forma i tematyka tychże tekstów, jak również zasady ich oceniania.

Wybrane techniki rozwijania sprawności pisania:

- zapoznanie uczniów z alfabetem niemieckim,
- wprowadzanie materiału leksykalnego oraz gramatycznego do konstrukcji wypowiedzi pisemnej,
- odwoływanie się do wiedzy i doświadczeń uczniów na temat, którego będzie dotyczyła wypowiedź pisemna,
- sporządzanie tzw. banku słów i zwrotów na określony temat,
- dostarczanie wiedzy na temat łączników oraz skrótowców,
- zapoznanie z zasadami korzystania ze słowników i innych źródeł pisanych,
- zapoznanie z zasadami korzystania ze źródeł multimedialnych/internetowych,
- zapoznanie uczniów z zasadami doboru i budowania stylu pisarskiego (formalnego i nieformalnego) ze szczególnym uwzględnieniem podstawowych form krótkich tekstów użytkowych (KTU – pocztówka, ogłoszenie, zaproszenie, wiadomość, notatka, ankieta) oraz dłuższych tekstów użytkowych (DTU – np. list prywatny, e-mail prosty list formalny),
- zapoznanie z zasadami ortografii i interpunkcji w języku niemieckim,
- parafrazowanie wypowiedzi innego autora,
- przepisywanie liter, wyrazów, zwrotów, całych zdań i tekstów,
- podpisywanie i opisywanie ilustracji,

¹² Istotną rolę odgrywa w tym przypadku modalność ucznia.



- prowadzenie dyktand (korektę może prowadzić nie tylko nauczyciel, lecz także sami uczniowie),
- wypełnianie ankiet, formularzy, kwestionariuszy osobowych,
- kończenie rozpoczętych zdań,
- uzupełnianie luk w wyrazie/zdaniu/tekście,
- rozwiązywanie krzyżówek lub innych zagadek, rebusów językowych,
- tworzenie dialogów,
- uzupełnianie dymków do gotowych bądź przygotowanych przez uczniów komiksów, historyjek obrazkowych,
- udzielanie pisemnych odpowiedzi na pytania,
- samodzielne formułowanie wypowiedzi pisemnych na określony temat (dot. ucznia),
- pisanie sprawozdań z wakacji, z wycieczki szkolnej, z wyjścia do kina itp.,
- sporządzanie notatek na podstawie wysłuchanego/przeczytanego tekstu,
- pisanie streszczeń przeczytanych tekstów, obejrzanych filmów itp.,
- pisanie życzeń okolicznościowych, kartek z podróży, listów, wiadomości, e-maili, sms-ów, ogłoszeń itd.,
- pisanie podań formalnych,
- opisywanie ilustracji, realnych postaci, miejsc, zjawisk itp.

3.3.5.

Techniki nauczania/uczenia się słownictwa

Jednym z najistotniejszych składowych efektywnej komunikacji jest szeroki zasób słownikowy uczestników tego procesu. Oczywiście istnieje wiele innych kompetencji, które z zasobów tych pozwalają z sukcesem korzystać, jednak bez znajomości stosownej liczby słów i zwrotów niemieckojęzycznych uczeń z pewnością napotka duże trudności w zrozumieniu skierowanych do niego komunikatów i w przekazaniu komunikatów własnych. Nie można co prawda wykluczyć zdolności do porozumienia się nawet wówczas, gdy obydwie strony dialogu mają znikome zasoby słownikowe w ojczystym języku swojego rozmówcy (temu m.in. służą strategie kompensacyjne, z którymi uczeń powinien zostać zapoznany). Przyjmując za cel przygotowanie ucznia do dialogu międzykulturowego polegającego na możliwie pełnym zrozumieniu i wyrażeniu danego przekazu, nie można bagatelizować kwestii rozwijania zasobów słownikowych. Należy dążyć do tego, aby uczeń systematycznie poznawał nowe słowa i zwroty, jednocześnie utrwalając te już poznane. Warto zadbać o to, aby proces wykraczał poza nauczanie/uczenie się lekcyjne; by dokonywał się również poza murami szkoły, w ramach autonomicznego uczenia się.

Wybrane techniki nauczania/uczenia się słownictwa:

- wprowadzanie nowego słownictwa przy wykorzystaniu technik wizualizacji (zapis graficzny, przedmioty, ilustracje, gest i mimika, także dźwięk i projekcje wideo) lub w określonym kontekście sytuacyjnym,
- stosowanie techniki imitacji za wzorem (chóralnej oraz indywidualnej),
- wprowadzanie nowego słownictwa przy wykorzystaniu słownictwa synonimicznego, antonimów lub objaśnień i definicji pojęciowych w języku niemieckim,
- warunkowe stosowanie przekładu, np. słownictwa specjalistycznego, na język polski,
- porządkowanie słownictwa według kategorii semantycznych,
- grupowanie wyrazów według ich pisowni i wymowy,
- rozwiązywanie krzyżówek, rebusów i zagadek,
- wykorzystywanie takich aktywności, jak gra w scrable, memory,
- uzupełnianie luk w tekście pojedynczymi wyrazami/zwrotami lub kończenie rozpoczętych zdań,
- układanie wyrazów z podanych liter (tzw. rozsypanek lub ciągów literowych),
- układanie zdań z podanych wyrazów (tzw. rozsypanek lub ciągów wyrazowych),
- tworzenie tzw. map wyrazowych oraz słowników tematycznych,
- dopasowywanie wyrazów do ilustracji,
- podawanie synonimów i antonimów,
- sporządzanie prostych słowniczków obrazkowych,
- stosowanie zróżnicowanych skojarzeń tematycznych, łańcuchowych itp.,
- wyszukiwanie wyrazu bądź zdania niepasującego do pozostałych wyrazów/zdań,
- korzystanie ze słownika niemieckojęzycznego,
- wyszukiwanie w tekście słów kluczy lub definiowanie słów kluczy do określonego tematu/problemu.



3.3.6. Techniki nauczania/uczenia się gramatyki

Znajomość struktur gramatycznych umożliwia zagospodarowanie zasobów słownikowych i niewątpliwie przybliży uczącego się do sukcesu w procesie komunikacji w języku niemieckim. Dlatego też przekazywanie uczniom wiedzy o tych strukturach jest z perspektywy poprawnej komunikacji istotne. Nie zawsze jest to jednak łatwe. Dlatego też, podobnie jak w przypadku innych sprawności językowych, wiedza uczniów z zakresu gramatyki języka niemieckiego powinna być systematycznie kontrolowana i oceniana. Tylko takie podejście umożliwi weryfikację rzeczywistego stanu wiedzy uczniów, a więc pośrednio i ocenę skuteczności działań dydaktycznych podjętych przez nauczyciela. Nim jednak do tego dojdzie, warto zwrócić uwagę na dwa podstawowe modele przekazywania tej wiedzy, która, co ważne, powinna być przekazywana w określonej sytuacji. O zakresie wykorzystania tych modeli czy też metod decydował będzie nauczyciel, jednak zawsze po rozważeniu potencjału intelektualnego uczniów, w tym ich modalności psychofizjologicznej, a także okoliczności, w których nowy materiał gramatyczny ma zostać wprowadzony. **Metoda indukcyjna**, charakterystyczna dla naturalnej metody nauczania, wyraża proces często nieuświadomionej analizy myślowej opierającej się na zasadzie „od szczegółu do ogółu”. Polega ona na takiej organizacji procesu nauczania i na takiej prezentacji materiału leksykalno-gramatycznego, która umożliwia uczniom samodzielne (lub z pomocą nauczyciela) oraz stopniowe odkrywanie i formułowanie reguł gramatycznych na podstawie zaobserwowanych prawidłowości. **Metoda dedukcyjna**, charakterystyczna dla gramatyczno-tłumaczeniowej metody nauczania, wyraża proces analizy myślowej opierającej się na zasadzie „od ogółu do szczegółu”. Polega na wprowadzaniu gotowych reguł, które następnie są ćwiczone na przykładach.

Wybrane techniki nauczania/uczenia się gramatyki:

- wprowadzanie nowej struktury gramatycznej przy wykorzystaniu technik wizualizacji (połączenie wypowiedzi słownej z zapisem graficznym ukazującym strukturę gramatyczną np. na tablicy/planszy z wyszczególnieniem jej charakterystycznych elementów konstrukcyjnych; wykorzystanie właściwego dla niej kontekstu),
- wyszukiwanie i opisywanie w zdaniu/tekście znanych już uczniom reguł gramatycznych, jak również wyszukiwanie reguł dotychczas niepoznanych,
- wyszukiwanie w tekście reguł gramatycznych zbieżnych pod względem zasady konstrukcyjnej,
- ćwiczenie reguły gramatycznej po wcześniejszym jej objaśnieniu na przykładzie poprzez wykorzystanie techniki imitacji, substytucji (prostej i złożonej) oraz transformacji (zarówno w wypowiedzi pisemnej, jak i przy okazji wypowiedzi ustnej),
- powtarzanie reguły gramatycznej poprzez stosowanie techniki drylu językowego: najpierw mechanicznego, a następnie konstruktywnego i komunikacyjnego,
- inne ćwiczenia mające na celu powtórzenie, utrwalenie i kontrolę znajomości reguł gramatycznych, np. uzupełnianie luk w zdaniu brakującymi wyrazami lub zwrotami, uzupełnianie lub modyfikacja wyrazów i poprzedzających je rodzajników, stosownie do rodzaju, liczby, przypadku lub czasu, konstruowanie zdań z podanych wyrazów, łączenie odrębnych zdań, dopasowywanie przemieszanych fragmentów zdań, wybieranie właściwego wariantu odpowiedzi spośród kilku zaproponowanych,
- łączenie ćwiczeń gramatycznych z ćwiczeniami z zakresu pozostałych sprawności językowych.

3.3.7. Techniki nauczania/uczenia się wymowy

Zanikanie wrażliwości słuchowej na dźwięki mowy obcojęzycznej oraz stopniowa utrata plastyczności narządów artykulacyjnych u uczniów w wieku licealnym przesądzają o tym, że nauczanie wymowy na kursie językowym w szkole ponadgimnazjalnej nie jest procesem łatwym. Nie przebiega on już w sposób samoistny i podświadomy, jak to się dzieje w przypadku małych dzieci. Dlatego też ćwiczenie wymowy języka obcego (niemieckiego) staje się w czwartym etapie kształcenia szczególnie ważne. Aspekt ćwiczeń fonetycznych już w początkowej fazie kursu powinien być potraktowany poważnie, z takim jednak zastrzeżeniem, że świadomość samych uczniów w tym zakresie może okazać się niezwykle użyteczna.

Wybrane techniki nauczania/uczenia się wymowy:

- zwracanie uwagi na sposób wymowy poszczególnych głosek już na etapie nauczania alfabetu niemieckiego,
- graficzne lub werbalne prezentowanie materiału fonetycznego (także przy użyciu mimiki i gestu), a na-



- stępnie jego ćwiczenie poprzez podkreślanie, zaznaczanie kolorem odpowiednich głosek, grupowanie wyrazów według głosek, zaznaczanie usłyszanego słowa, zaznaczanie i wystukiwanie akcentu wyrazowego, zaznaczanie w zdaniu akcentowanego wyrazu, zaznaczanie melodii zdania,
- chóralne lub indywidualne ćwiczenie właściwej intonacji czy akcentu wyrazowego prowadzone według autentycznych bądź specjalistycznych nagrań audialnych lub wzoru dostarczonego przez nauczyciela, ewentualnie rodzimego użytkownika języka niemieckiego,
 - wykorzystywanie odpowiednio dobranych tekstów (odstuchiwanie ich, a następnie odczytywanie na głos),
 - rozwiązywanie zadań gramatyczno-leksykalnych,
 - ćwiczenie wymowy na podstawie piosenek, rymowanek, gier językowych,
 - osadzanie ćwiczeń fonetycznych w odpowiadającym im kontekście komunikacyjnym, przy czym – o ile jest to możliwe – łączenie ich z ćwiczeniami z zakresu innych sprawności językowych.

3.3.8. Techniki wdrażające do autonomii w uczeniu się

W zakres strategii uczenia się języka obcego włączyć należy dwie podstawowe grupy strategii uczenia się: **strategie bezpośrednie** oraz **strategie pośrednie**. Pierwsze są aktywizowane bezpośrednio podczas uczenia się oraz użycia języka. Drugie natomiast mają bezpośredni wpływ na naukę oraz użycie języka przez ucznia i są związane z planowaniem i monitorowaniem procesu uczenia się (Storch, 1999: 22). **Do grupy strategii bezpośrednich zalicza się: strategie mnemotechniczne, kognitywne oraz strategie kompensacyjne. Strategie mnemotechniczne** mają na celu ułatwienie uczącemu się kojarzenia związków pomiędzy wyrazami i kontekstami, a także powtarzanie zjawisk językowych w nowych kontekstach i perspektywie czasowej. Związane są z tworzeniem skojarzeń myślowych, używaniem obrazu i dźwięku, utrwalaniem materiału oraz jego zapamiętywaniem przez działanie. **Strategie kognitywne** polegają na tworzeniu hipotez na temat treści danego tekstu lub na jego streszczeniu. Do strategii kognitywnych zalicza się takie procesy, jak: ćwiczenie, otrzymywanie i przesyłanie informacji, analizowanie danych językowych czy organizowanie wiedzy. **Strategie kompensacyjne** polegają na opisie trudnej językowo treści, jak również zamierzonym użyciu w tym celu elementów niewerbalnych, np. mimiki lub gestu. Wśród strategii kompensacyjnych należy wymienić ponadto procesy inteligentnego zgadywania, współodczuwania, a także pokonywania ograniczeń w mówieniu i pisaniu. **Do grupy strategii pośrednich zaliczyć należy natomiast strategie: metakognitywne, afektywne i strategie społeczne. Strategie metakognitywne** polegają na organizowaniu, monitorowaniu i ewaluacji przez ucznia jego własnego procesu uczenia się. **Strategie afektywne** dotyczą działań zmierzających do redukcji stresu, który występuje w procesie komunikacji językowej. Mogą one przejawiać się w rozmowie z przyjaciółmi lub nauczycielem na temat wątpliwości, odczuć związanych z nauką i użyciem języka obcego. **Strategie społeczne** wyrażają się w prośbie ucznia o wyjaśnienie jakiegoś niezrozumiałego zagadnienia, która może być skierowana zarówno do nauczyciela, jak i do innych uczniów. Uczeń może również zwrócić się z prośbą o wskazanie ewentualnych błędów, które popełnił, albo też dążyć do współpracy z kimś w jego przekonaniu bardziej kompetentnym (Siek-Piskozub, 2001: 88 i n.; Strelau, 2002: 106; Szatek, 2004: 33 i n.; Drożdżał-Szelest, 2004: 32 i n.; Ekiert, 2005).

Techniki wdrażające ucznia do autonomii w uczeniu się:

- zapoznawanie uczniów z wiedzą na temat stylów uczenia się oraz skutecznych strategii uczenia się języka obcego, które mogą być w ramach poszczególnych stylów wykorzystane najefektywniej,
- udzielanie pomocy w zakresie określenia własnego stylu uczenia się preferowanego przez poszczególnych uczniów,
- nauczanie uczniów samodzielnego korzystania z różnych źródeł wiedzy: z podręcznika, z niemieckojęzycznego słownika bądź encyklopedii, z zasobów biblioteki (medioteki), z edukacyjnych serwisów internetowych czy multimedialnych programów do nauki języka niemieckiego itp.,
- nauczanie uczniów wyszukiwania treści czy zagadnień, które mogą zostać poddane dydaktyzacji i wykorzystane w procesie nauczania/uczenia się,
- kształtowanie umiejętności pracy samodzielnej oraz pracy w grupie, jak również zwracanie uwagi na różnice występujące na tym tle w zakresie nakładu pracy, podziału obowiązków, odpowiedzialności,
- włączanie uczniów do procesu decyzyjnego na lekcji języka niemieckiego, np. na etapie wyboru tematu lekcji, środków dydaktycznych czy przy okazji planowania wycieczki szkolnej,



- dopuszczanie autonomicznych decyzji uczniów w zakresie wyboru trudniejszego bądź łatwiejszego zadania spośród kilku zaproponowanych przez nauczyciela,
- zwiększanie zakresu współodpowiedzialności uczniów poprzez zlecenie im (indywidualnie lub grupowo) przygotowania określonych materiałów, zadań, opracowania konkretnych tematów, które będą później wykorzystane w toku lekcji,
- zwracanie uwagi na systematyczność oraz jakość odrabianych prac domowych, a także omawianie z uczniami problemów z tym związanych i wspólne poszukiwanie lepszych rozwiązań i efektywniejszych technik pracy w domu,
- wprowadzanie zróżnicowanych poziomem trudności prac projektowych, przy których realizacji uczniowie będą odwoływać się do własnych umiejętności (dopuszcza się możliwość koordynacji takich prac przez nauczyciela),
- wyznaczenie spośród chętnych uczniów tzw. asystentów nauczyciela czy opiekunów grup, którzy mają większy zakres obowiązków, ale także specjalne prawa,
- dążenie do tego, aby uczniowie zdolni pomagali uczniom mającym trudności w uczeniu się języka niemieckiego (dobrowolnie i pod kontrolą nauczyciela),
- zapoznavanie uczniów z katalogiem różnorodnych technik uczenia się w ramach rozwijania poszczególnych sprawności językowych,
- ćwiczenie technik skojarzeniowych oraz propagowanie korzystania z własnoręcznie wykonanych map pamięciowych, słowników tematycznych itp.,
- zapoznavanie uczniów z technikami kompensacyjnymi,
- kształtowanie umiejętności i nawyku sporządzania i późniejszego korzystania z notatek,
- wdrażanie uczniów do procesu oceniania innych uczniów, np. przez wzajemne poprawianie błędów, odpytywanie się z dotychczas przerobionego materiału, wspólne omawianie problemów klasy czy poszczególnych uczniów,
- umożliwianie uczniom uczestniczenia w zajęciach wyrównawczych oraz w kołach zainteresowań (związanych z nauczaniem języka niemieckiego bądź z propagowaniem kultury krajów DACHL),
- możliwie częste odwoływanie się do problemowych metod nauczania,
- wprowadzanie uczniów do samooceny, np. poprzez pracę z Europejskim Portfolio Językowym lub cykliczne analizy SWOT.



Metody i techniki oceniania

Procesy kontroli i oceniania uczniów stanowią nieodłączny element kształcenia. Przedmiot w tym przypadku nie jest ważny. **Nauczyciel powinien być świadomy znaczenia tych procesów zarówno dla realizacji ustalonych celów edukacyjnych, jak i dla dobra samych uczniów.** Na nauczyciela języka niemieckiego spoczywa jednak szczególnie duża odpowiedzialność. Wiąże się to z faktem, że jego przedmiot specjalizacyjny w IV etapie kształcenia jest dla ucznia przedmiotem stosunkowo nowym, a przy tym drugim (po języku angielskim). Czy stanie się stałym punktem w programie nauczania, np. na studiach wyższych, w dużej mierze będzie zależało właśnie od postawy nauczyciela, w tym od jakości przeprowadzanych przez niego ocen oraz wysnuwanych na ich podstawie wniosków. Niewątpliwie o jakości, a więc i o skuteczności oceniania, będą przesądzały przygotowanie merytoryczne nauczyciela oraz jego predyspozycje osobowościowe. Niemniej jednak proces oceniania powinien się opierać na jasno zdefiniowanym kanonie norm i zasad, także etycznych. Być może to właśnie dlatego Przedmiotowy System Oceniania (PSO) nie jest systemem w pełni autonomicznym, którego stosowanie leży w gestii wyłącznie jednej osoby, nauczyciela. **Procesy kontroli i oceny uczniów na lekcji języka niemieckiego powinny przebiegać w zgodzie z Wewnątrzszkolnym Systemem Oceniania (WSO).** To zasady w nim określone, opisane zazwyczaj w statucie szkoły, stanowią podstawę opracowania Przedmiotowego Systemu Oceniania (PSO). Warto pamiętać, że PSO nie może naruszać zapisów ministerialnego rozporządzenia z dnia 30 kwietnia 2007 r. regulującego kwestie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów (Dz.U. Nr 83 z 2007 r., poz. 562, z późn. zm.)¹³. W niniejszym programie nauczania zaleca się, aby formułując PSO, stosować się nie tylko do przepisów prawa, lecz jednocześnie wykorzystać wskazówki przedstawione w wielokrotnie już przywoływanym ESOKJ. Za równie cenną publikację należy uznać *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (2006).

Przywołane powyżej rozporządzenie wskazuje na konkretne cele oceniania:

- informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie,
- udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu własnego rozwoju,
- motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu,
- dostarczanie rodzicom/opiekunom prawnym i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz o specjalnych uzdolnieniach ucznia,
- umożliwianie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Na tej podstawie staje się możliwe określenie funkcji, które powinny z kolei pełnić autonomicznie bądź łącznie narzędzia przedmiotowego oceniania. Wśród najważniejszych należy wymienić **funkcje: diagnostyczną, kontrolną, informacyjną, wychowawczą, korekcyjną, motywacyjną, podsumowującą, klasyfikacyjną oraz prognostyczną.** Przedmiotowe rozporządzenie (Dz.U. Nr 83 z 2007 r., poz. 562, z późn. zm.) wskazuje ponadto na rodzaje ocen, które nauczyciel, w ramach swoich kompetencji, jest zobligowany stosować czy też wystawiać. Są to oceny bieżące, śródroczne i roczne (semestralne) oceny klasyfikacyjne. Mogą być wyrażone w zapisanych stopniach, symbolach i opisach. Mogą także przejawiać się w reakcjach słownych (np. pochwałach, pouczeniach, reprimendach, naganach) lub typowo fizycznych, tzn. w mowie ciała (np. uśmiech i wyraz uznania na twarzy bądź grymas rozczarowania, potakiwanie lub zaprzeczenie ruchem głowy, okłaski, uścisk dłoni). Oceny wystawiane przez nauczyciela mogą mieć przy tym charakter bezpośredni (skierowane bezpośrednio do ucznia) bądź pośredni (przekazane za pośrednictwem rodziców/opiekunów prawnych).

W procesie oceniania, zwłaszcza uczniów starszych i psychofizycznie ukształtowanych, istotne znaczenie przypisać trzeba samoocenie uczniów. Ten szczególny rodzaj oceny w dużym stopniu jest warunkowany osobowością ucznia, zasobami wiedzy na temat technik oceniania własnej osoby, a także modelem relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Innym, równie cennym źródłem informacji o uczniu jako podmiocie nauczania/uczenia się, które może mieć wpływ na kierunek i efektywność tych procesów, jest ocena wystawiana przez rówieśników uczących się w tej samej grupie. Także pozaszkolna aktywność ucznia, w tym jego udział w projektach edukacyjnych czy świadectwa potwierdzające jego szczególne kompetencje, np. w zakresie komunikacyjnej kompetencji w języku niemieckim, nie powinny być bagatelizowane.

¹³ Treść tego rozporządzenia w ostatnim czasie znacząco zmieniono, również w zakresie przedmiotu język obcy nowożytny. Szczególną uwagę należy zwrócić na zapisy dotyczące egzaminu maturalnego.



Nauczyciel języka niemieckiego dysponuje szeroką gamą metod i technik kontroli oraz oceny aktywności i postępów ucznia, dzięki którym może realizować wyznaczone rozporządzeniem cele. Ważne jest, aby i uczeń, i jego rodzice/opiekunowie prawni posiadali wiedzę o zasadach użycia tychże metod i technik. Tym bardziej że ta kwestia pozostaje również wymogiem prawnie ukonstytuowanym. Regulacje w zakresie stosowania systemu oceniania powinny stać się treścią powszechnie dostępnego Przedmiotowego Systemu Oceniania (PSO). Dokument ten nie może pozostawiać wątpliwości co do okoliczności użycia tej czy innej noty oceniającej. Choć odnosi się do różnych form aktywności (sprawności), powinien jednak zachowywać wewnętrzną spójność i logikę. O korelacji z WSO już napisano.

W odniesieniu do nauczania języka niemieckiego w katalog podstawowych metod i technik kontrolowania, oceniania oraz dokumentowania osiągnięć uczniów należy włączyć zatem metody i techniki ukierunkowane na analizę: 1. sprawności werbalnych, 2. form pisemnych oraz 3. innych aktywności, których ocena jest możliwa na gruncie rzetelnej obserwacji bądź analizy ocen już wystawionych. W grupie pierwszej ocenianiu podlegają kompetencje ucznia w zakresie szeroko pojętej konwersacji lub innego typu wypowiedzi ustnej (zakres słownikowy, gramatyczna, stylistyczna i fonetyczna poprawność, płynność, umiejętność interakcji, spójność). **W grupie drugiej** ocenianiu podlega poprawność i zakres treści bądź udzielonych odpowiedzi w różnego typu sprawdzianach pisemnych, kartach pracy, pracach domowych oraz w zeszytach ucznia. **W grupie trzeciej** ocenie podlegają: indywidualna praca na lekcji/praca domowa, umiejętność współpracy w grupie i postawy prospołeczne/proedukacyjne, umiejętność praktycznego wykorzystania nabytych kompetencji komunikacyjnych, udział w projektach o charakterze językowo-kulturowym, prace plastyczno-techniczne. W ocenie są wykorzystywane zapisy nauczyciela w dzienniku/arkuszach obserwacji ucznia, zapisy ucznia w arkuszach samooceny, np. w jego portfolio językowym, a także przedmiotowe oceny i certyfikaty wystawione przez inne wiarygodne osoby i instytucje.

Do najczęściej stosowanych wskaźników oceniania, niezależnie od rodzaju ocenianych kompetencji, zaliczyć należy: stopnie wyrażone w sześciostopniowej skali i odpowiadające im opisy słowne, piktogramy/symbole o pozytywnym/negatywnym zabarwieniu (np. +/–), punktacja z przypisaną oceną (ujęcie procentowe), wyrażenia opisujące wykorzystywane w ocenie opisowej.

Tabela 6. Proponowane wskaźniki oceniania

Proponowane wskaźniki oceniania			
Stopień w skali od 1 do 6	Opis słowny	Wskaźnik (%)	Wyrażenia opisujące
6	celujący	96–100	wybitny, wykraczający wiedzą i umiejętnościami poza obowiązujący materiał nauczania, w zakresie materiału nauczania praktycznie nie popełnia błędów, bardzo sprawnie/płynnie wykorzystuje nabyte kompetencje komunikacyjne w praktyce, wyjątkowo staranny, systematyczny, pilny, uczynny, pomocny, wrażliwy, o wysokiej kulturze osobistej, otwarty, tolerancyjny, akceptujący, wyrozumiały, bezkonfliktowy, nie stwarza problemów wychowawczych, umiejący rozwiązywać problemy, wykazujący się szczególnie wysoką aktywnością i kreatywnością na forum klasy, charyzmatyczny, ma duże zdolności planistyczne i organizatorskie, odpowiedzialny, podejmuje liczne inicjatywy, z sukcesami uczestniczy w pozaszkolnych formach aktywności edukacyjno-kulturalnej, charakteryzuje się wysoką autonomią w uczeniu się, ma szczególne zdolności językowe itp.



Proponowane wskaźniki oceniania			
Stopień w skali od 1 do 6	Opis słowny	Wskaźnik (%)	Wyrażenia opisujące
5	bardzo dobry	85–95	bardzo dobrze opanował materiał nauczania, bardzo rzadko popełnia błędy w zakresie przerobionego materiału nauczania, z powodzeniem wykorzystuje nabyte kompetencje komunikacyjne w praktyce, staranny, systematyczny, pilny, uczynny, pomocny, wrażliwy, aktywny, najczęściej samodzielny, kreatywny, niekiedy jest inicjatorem działań, czasami uczestniczy w pozaszkolnych formach aktywności edukacyjno-kulturalnych, w grupie często dominuje, odpowiedzialny, bezkonfliktowy, nie stwarza problemów wychowawczych, otwarty i tolerancyjny, podejmuje próby rozwiązywania problemów itp.
4	dobry	70–84	w stopniu dobrym opanował materiał nauczania, zdarza mu się popełniać błędy w zakresie przerobionego materiału nauczania, stara się wykorzystywać nabyte kompetencje komunikacyjne w praktyce, choć nie zawsze mu się to udaje, dość staranny, systematyczny, pilny, czasami uczynny, wykazuje się aktywnością, jednak rzadziej z własnej inicjatywy, w miarę samodzielny, choć wymagający kontroli, w zakresie samodzielnego uczenia się stosuje jedynie podstawowe strategie, raczej współodpowiedzialny niż odpowiedzialny, nie stwarza większych problemów wychowawczych, zazwyczaj otwarty i tolerancyjny itp.
3	dostateczny	50–69	materiał nauczania opanował w stopniu dostatecznym, często popełnia błędy w zakresie przerobionego materiału nauczania, raczej unika komunikacji w języku niemieckim, ogranicza się do udzielania się na lekcji w ramach poleceń i instrukcji nauczyciela, często niestaranny, mało systematyczny, raczej bierny, mało samodzielny i wymagający pomocy ze strony innych, wymagający częstej kontroli, zauważalne braki w zakresie samodzielnego uczenia się, niezbyt chętny do współpracy, niewykazujący inicjatywy, zdarza się, że stwarza problemy wychowawcze itp.
2	dopuszczający	36–49	w bardzo niewielkim stopniu opanował materiał nauczania, najczęściej popełnia błędy w zakresie przerobionego materiału nauczania, unika komunikacji w języku niemieckim, niestaranny, niechętny, wykazuje się zupełnym brakiem systematyczności, bierny, w pracy na lekcji uzależniony od pomocy innych, wymagający częstej kontroli, nie potrafi uczyć się samodzielnie, często stwarza problemy wychowawcze itp.
1	niedostateczny	0–35	nie opanował materiału nauczania, unika komunikacji w języku niemieckim, niechlujny, niechętny a nawet wrogo nastawiony, unikający jakiegokolwiek aktywności, całkowicie bierny, w pracy na lekcji uzależniony od pomocy innych, wymagający stałej kontroli, nie potrafi uczyć się samodzielnie, nie chce uczyć się w grupie, nie wnosi nic wartościowego do wspólnej pracy, dezorganizuje i zaburza porządek w klasie, zazwyczaj stwarza duże problemy wychowawcze itp.

4.2.

Zasady oceniania

Ocenianie powinno być jawne i zrozumiałe (dla ocenianego) oraz sprawiedliwe (trafne, rzetelne, obiektywne). Nie może być przy tym postrzegane jako kara, lecz powinno pełnić wiele innych, wymienionych powyżej funkcji. W Przedmiotowym Systemie Oceniania (PSO) należy określić szczegółowe zasady nie tylko przeprowadzenia oceny, ale także warunki czy wypadki odwołania się ucznia od wystawionej już oceny. Przecież nie zawsze musi się z nią zgadzać. O ile wystawieniu oceny pozytywnej sprzyja jej upublicznienie



na forum klasy, o tyle w przypadku oceny negatywnej należy zachować ostrożność. Niezadowolający wynik warto skonsultować z uczniem na osobności lub w obecności jego rodziców/opiekunów prawnych. Zarówno na dobrą, jak i na złą ocenę ucznia ma wpływ wiele czynników. Ich szczegółowa analiza jest bardzo ważna zwłaszcza dla drugiej z wymienionych tu kategorii (ocena negatywna). Choć oceny, a tym bardziej oceny podsumowujące dłuższy okres aktywności ucznia, są podstawą do wyrobienia zdania/opinii na jego temat, to nigdy nie powinny się przyczyniać do etykietowania czy faworyzowania uczniów. Każdy uczeń powinien mieć takie same szanse wyjściowe, jak gdyby nauczyciel nie miał o nim żadnych informacji. Ocena powinna być przy tym wypadkową różnych informacji o uczniu. Powinna uwzględniać zarówno jego możliwości i zgromadzone na tym potencjałe wiedzy oraz kompetencje merytoryczne i praktyczne, jak i poziom zaangażowania oraz postawę w procesie kształcenia.

Na zakończenie niniejszego programu warto kilka słów poświęcić nauczycielowi. Podobnie jak uczniowie, tak i on jest poddawany stałej ocenie. Warto, aby miał tego świadomość. Oceniają go przełożeni, koledzy nauczyciele, oceniają go również uczniowie i ich rodzice/opiekunowie prawni. Szeroki zakres jego obowiązków i złożoność podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych przesądza o tym, że i ta ocena do łatwych nie należy. Często w oczach samego nauczyciela może być postrzegana jako nierzetelna, mało obiektywna czy wręcz niesprawiedliwa. Dlatego też za istotne należy uznać prowadzenie przez nauczyciela arkuszy samooceny, w których będzie on sumiennie notował swoje sukcesy i porażki, zalety i wady, potencjał i wyraźne braki w zakresie kompetencji zawodowych. Ta forma samooceny powinna być w dalszej kolejności poddawana analizie porównawczej zarówno z wynikami osiąganymi przez prowadzonych uczniów, jak i z ich opiniami na temat nauczycielskiej pracy i postawy. Wieloźródłowość informacji na własny temat, jak również pewien dystans i uczciwość względem siebie samego, jest bowiem w tym przypadku gwarantem, jeśli nie sukcesu, to co najmniej profesjonalizmu w zakresie podejmowanych działań. Czym jest ów sukces? Trudno powiedzieć. Z pewnością może być miarą osiągniętych przez uczniów kompetencji komunikacyjnych, a więc być identyfikowany ze znaczną liczbą zrealizowanych celów nauczania. Jednak może także wyrażać się w satysfakcji z uczenia się języka niemieckiego (w przypadku uczniów) oraz z jego nauczania (w przypadku nauczyciela). Niezależnie od interpretacji tego terminu należy przyjąć za normę, że trudno byłoby mówić o powodzeniu czy sukcesie w nauczaniu/uczeniu się jakiegokolwiek języka obcego, jeżeli te procesy nie podlegałyby szczegółowej kontroli i ocenie. Dla ustalenia ram sukcesu niezbędnym jest bowiem punkt odniesienia.



- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 345–377.
- Bartczak E., Lis Z., Marciniek I., Pawlak M. (koordynator) (2006), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Bausch K-R., Krumm J-H. (red.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage*. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*. (1997), Raport Komisji Europejskiej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
- Boyd D., Bee H. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna i in. (2010), *Informator o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego od roku szkolnego 2011/2012*. Warszawa.
- Drożdźiał-Szelest K. (2004), *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*. [w:] Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Poznań–Kalisz, s. 31–43.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji Dwudziestego Pierwszego Wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa, 1998. W tłumaczeniu Wiktora Rabczuka z oryginału francuskiego: *L’Éducation: Un trésor est caché dedans*, UNESCO 1996.
- Ekiert M. (2005), *Strategie nauczania języków obcych*. „Edukacja i Dialog” 2005, nr 3, wydanie elektroniczne: www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2005/03/strategie.html.
- Elliott J., Place M. (2000), *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*. WSiP, Warszawa.
- Eysenck H., Eysenck M. (1996), *Podpatrywanie umysłu*. GWP, Gdańsk.
- Eysenck H., Eysenck M. (1996), *Podpatrywanie umysłu*. GWP, Gdańsk.
- Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Glaboniat M., Müller M., Schmitz H., Rusch P., Wertenschlag L. (red.) (2002), *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Langenscheidt, Berlin–München–Wien–Zürich–New York.
- Harwas-Napierata B., Trempała J. (red.) (2005), *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Herbert M. (2004), *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. GWP, Gdańsk.
- Huneke H. W., Steinig W. (2002), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Jaroszewska A. (2004), *Neuropsychologiczne aspekty nabywania/uczenia się języka w młodszym wieku szkolnym a hipoteza wieku krytycznego*. [w:] Białek E., Tomiczek E. (red.) *Orbis Linguarum*, Vol. 26, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, ISSN 1426–7241, s. 287–301.
- Jaroszewska A. (2009a), *Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych*. [w:] Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań–Kalisz, s. 83–93.
- Jaroszewska A. (2009b), *Program nauczania języka niemieckiego. Gimnazjum. Kurs podstawowy i Kurs kontynuacyjny* (ISBN 978-83-7409-881-6; ISBN 978-83-7409-882-3). Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.
- Jaworska M. (2009), *Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Zastosowanie Europejskiego portfolio językowego w kształceniu nauczycieli*. Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Karpeta-Peć B. (2008), *Otwarty, Aktywny, Samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.



- Komisja Wspólnot Europejskich (2008), Komunikat Komisji: *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*. Bruksela dn. 18.09.2008 r. (COM(2008) 566 FINAL).
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (2006), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (red.) (2007), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Wydawnictwo Academica, Warszawa.
- Kruszewski K. (red.) (2005), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Maslow A. (2007), *Motywacja i osobowość*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Meirieu P. (2003), *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia. Praktyczny poradnik dla pedagogów i nauczycieli*. GWP, Gdańsk.
- Mika S. (1998), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *PWN Leksykon. Pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Myczek K. (2004), *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych*. [w:] Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Poznań–Kalisz, s. 19–30.
- Myczek K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*. [w:] Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań, s. 27–35.
- Nikitorowicz J. (2001), *Pogranicze, Tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Trans Humana, Białystok.
- Noltind H-P. (2004), *Jak zachować porządek w klasie*. GWP, Gdańsk.
- Obuchowska I. (2005), *Adolescencja*. [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2005), *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 163–201.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Ornstein A., Hunkins F. (1998), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. WSiP, Warszawa.
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (2006), *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 394 z dnia 30.12.2006 r., s. 10–18.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Wagros, Poznań.
- Pomykało W. (red.) (1997), *Encyklopedia Pedagogiczna*. Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Wydawnictwo CODN, Warszawa. Tłumaczenie z oryginału: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe, 2001.
- Rada Unii Europejskiej (2008a), *Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie wielojęzyczności*. (2008/C 140/10), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 6 czerwca 2008 r.
- Rada Unii Europejskiej (2008b), *Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności* (2008/C 320/01), Dziennik Urzędowy C 320, 16/12/2008 P. 0001–0003.
- Reber A.S., Reber E.S. (2005), *Słownik psychologii*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Siek-Piskozub T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Storch G. (1999), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Wilhelm Fink, München.
- Strelau J. (2002), *Psychologia różnic indywidualnych*. Seria: Wykłady z psychologii pod red. J. Brzezińskiego, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J. (red.) (2007), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Wydawnictwo eMPI², Poznań.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Wydaw-



nictwo Wagros, Poznań.

Szpotowicz M., Sikorzyńska A., Szulc-Kurpaska M., Trzcńska B., Gregorczyk J., Czarnecka-Cicha B. (2009), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny*. [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, s. 61–72.

Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Tomaszewska B. (2009), *Lekcja w szkole ponadpodstawowej i ponadgimnazjalnej*. [w:] Komorowska H. (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Wydawnictwo CODN, Warszawa, s. 142–158.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C111/01).

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Ziółkowska B. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 379–422.

NETOGRAFIA:

<http://www.basel.ch>

<http://www.berlin.de>

<http://www.blinde-kuh.de>

<http://www.cke.edu.pl>

<http://www.geo.de>

<http://www.goethe.de>

<http://www.groenemeyer.de>

<http://www.hamburg.de>

<http://www.jugendfahrten.de>

<http://www.jugendpresse.de>

<http://www.lehrer-online.de>

<http://www.luzern.ch>

<http://www.men.gov.pl>

<http://www.mojaszwajcaria.pl>

<http://www.muenchen.de>

<http://www.oei.org>

<http://www.ore.edu.pl>

<http://www.schule.de>

<http://www.tagesanzeiger.ch>

<http://www.wien.gv.at>



- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. Nr 97 z 2006 r., poz. 674, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty 6 (Dz.U. Nr 256 z 2004 r., poz. 2572, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 207 z 2004 r., poz. 2110, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2000 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. Nr 98 z 2000 r., poz. 1066, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. Nr 61 z 2001 r., poz. 624, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz.U. Nr 92 z 2001 r., poz. 1020, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 15 z 2002 r., poz. 142, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych (Dz.U. Nr 128 z 2006 r., poz. 897, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 83 z 2007 r., poz. 562, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 0 z 2012 r., poz. 977).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 50 z 2009 r., poz. 400, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (Dz.U. Nr 4 z 2009 r., poz. 18, z późn. zm.).