

zakres podstawowy /  
zakres rozszerzony

# JĘZYK NIEMIECKI

Program nauczania języka niemieckiego  
dla liceum ogólnokształcącego,  
liceum profilowanego  
i technikum

## Kurs kontynuacyjny

Ewa Brewińska  
Dorota Obidniak  
Elżbieta Świerczyńska

szkoły ponadgimnazjalne

Georg-Eckert-Institut BS78



1 064 924 7

# JĘZYK NIEMIECKI

Program nauczania języka niemieckiego  
dla liceum ogólnokształcącego,  
liceum profilowanego  
i technikum

## **Kurs kontynuacyjny**

*szkoły ponadgimnazjalne*  
*zakres podstawowy / zakres rozszerzony*

Ewa Brewińska  
Dorota Obidniak  
Elżbieta Świerczyńska



Wydawnictwo Szkolne PWN  
Warszawa 2002

**Projekt okładki:**  
Karolina Lijklema

**Redaktor:**  
Małgorzata Krajewska

**Redaktor techniczny:**  
Krystyna Gronowska

**Konsultacja metodyczna:**  
Grażyna Migdalska

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
-Schulbuchbibliothek -  
2005/703

Program dopuszczony do użytku szkolnego  
przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu  
pod numerem DKOS-4015-74/02

PL  
Z-62  
(1,2002)2

Copyright © by Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o.o.  
Warszawa 2002

ISBN 83-7195-548-0

# SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	5
I. Założenia programu	6
I.1. Historia i specyfika programu	6
I.2. Koncepcje pedagogiczne leżące u podstaw programu	7
I.2.1. Program szkoły jako punkt odniesienia dla programów przedmiotowych	7
I.2.2. Podstawa programowa a zadania nauczyciela języka obcego	8
I.3. Program nauczania a prawo oświatowe	9
I.4. Współczesna metodyka nauczania języka obcego a rozwiązania programowe	10
II. Cele nauczania i cele wychowawcze	11
II.1. Ogólne cele nauczania języka obcego	11
II.2. Wychowawcze cele kursu językowego	12
II.3. Kierunkowe cele przedmiotowe	14
II.4. Cele szczegółowe	15
II.4.1. Zakładane osiągnięcia – poziom rozszerzony	16
II.4.2. Zakładane osiągnięcia – poziom podstawowy	16
II.5. Cele operacyjne	17
III. Warunki realizacji programu	18
III.1. Charakterystyka użytkowników programu	18
III.1.1. Uczeń	18
III.1.2. Nauczyciel	19
III.1.3. Rodzice	20
III.2. Warunki organizacyjne realizacji programu	22
III.2.1. Czas realizacji programu	22
III.2.2. Liczebność grup językowych	23
III.2.3. Przygotowanie sali lekcyjnej	23
III.2.4. Wyposażenie sali lekcyjnej	24
IV. Materiał nauczania	25
IV.1. Treści nauczania	25
IV.2. Hasła tematyczne a treści sytuacyjne	27
IV.3. Akty mowy	29
IV.4. Zagadnienia gramatyczne	30
IV.5. Zagadnienia leksykalne	35
IV.6. Zagadnienia fonetyczne	35
IV.7. Zagadnienia ortograficzne	36
V. Procedury osiągnięcia celów nauczania	37
V.1. Strategie uczenia się	37
V.2. Techniki nauczania – rozwijanie sprawności językowych	38
V.2.1. Czytanie ze zrozumieniem	39
V.2.2. Sprawność rozumienia ze słuchu	40
V.2.3. Sprawność mówienia	40
V.2.4. Sprawność pisania	41
V.2.5. Nauczanie gramatyki	42
V.2.6. Nauczanie słownictwa	42
V.2.7. Nauczanie pisowni	43
V.2.8. Nauczanie wymowy i intonacji	43
V.3. Praca z tekstem	43

V.4. Aktywne metody nauczania	47
V.5. Formy pracy	48
V.6. Technologie informacyjne w nauczaniu języka niemieckiego	48
V.7. Materiały edukacyjne	51
V.8. Planowanie pracy dydaktycznej	52
V.8.1. Ocena umiejętności uczniów	53
V.8.2. Indywidualizacja pracy z uczniem	53
V.8.3. Rozkłady materiału	54
V.8.4. Planowanie jednostki dydaktycznej. Scenariusze lekcji	56
VI. Ocenianie osiągnięć uczniów	58
VI.1. Opis założonych osiągnięć	58
VI.2. Zasady oceniania	59
VI.3. Przykłady technik oceniania	60
VI.3.1. Ocena ważona	60
VI.3.2. Symulacja egzaminu ustnego. Kryteria oceny wypowiedzi ustnej	61
VI.4. Przygotowanie ucznia do samooceny	62
VI.4.1. Metryczki	62
VI.4.2. Praca z kopią	63
VI.4.3. Testy partnerskie	65
VI.5. Portfolio	65
VII. Warianty pracy z programem	67
VIII. Informacja o autorach programu	69
Bibliografia	70
Załącznik 1	73
Załącznik 2	74
Załącznik 3	75
Załącznik 4	80

# Wprowadzenie

Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum powstał jako odpowiedź na inne posunięcia programowe, które prowokują, by nie powiedzieć wymuszają, zmiany w metodach, treściach, a nawet podejściu do rozwiązań stosowanych dotychczas w nauczaniu języka obcego na poziomie licealnym. Zadaniem programu jest więc zdefiniowanie celów nauczania języka niemieckiego w nowej sytuacji edukacyjnej, jaką tworzy reforma szkolnictwa ponadgimnazjalnego oraz zinterpretowanie dokumentów, które determinują dobór form i sposobów nauczania wszelkich przedmiotów szkolnych na określonym etapie nauki.

Realizując to zadanie, nie sposób pominąć kwestii związanych z nowoczesnymi koncepcjami nauczania języka obcego. Program nauczania jest swoistą wykładnią metod nauczania, które jego autorzy uznają za efektywne. Można w nim znaleźć wiele wskazówek dydaktycznych i metodycznych, co nie oznacza, że należy traktować program jak podręcznik metodyczny. Związek między programem nauczania a koncepcjami metodycznymi polega na tym, że każdy program stanowi próbę przełożenia założeń teoretycznych (w tym wypadku metodycznych) na język praktyki, dalszym krokiem w przechodzeniu od teorii do praktyki jest podręcznik, który powinien stanowić spójną całość z programem nauczania.

Generalnie można powiedzieć, że każdy program nauczania jest również opisem zmian w nauczaniu danego przedmiotu, będących konsekwencją przemian w funkcjonowaniu systemu edukacyjnego. Te z kolei wprowadzane są w związku ze stawianiem szkole nowych wymagań i oczekiwań będących odbiciem dokonujących się przemian społecznych i cywilizacyjnych. Z tego powodu program nauczania każdej ze szkolnych dyscyplin jest przedsięwzięciem kompleksowym, dotyczącym różnych dziedzin wiedzy i życia. Stanowi to poważne wyzwanie dla autorów, którzy kończąc pracę, nie są wolni od wątpliwości i niepokojów, czy udało im się uwzględnić wszelkie czynniki zmieniającej się rzeczywistości cywilizacyjnej i oświatowej. Te nastroje towarzyszyły także powstawaniu tego programu.

Jeśli więc użytkownicy dostrzegą pewne niedostatki w proponowanym opisie rozwiązań programowych, uprzejmie prosimy o potraktowanie ich jako zachęty do uzupełniania i modyfikowania. Samodzielność nauczyciela w podejmowaniu decyzji programowych stanowi wszak jeden z wyznaczników całej reformy i awansu zawodowego nauczycieli.

Układ programu jest spójny z wypracowaną przez Wydawnictwo Szkolne PWN koncepcją programów nauczania języków obcych. Koncepcja ta powstała jako efekt współpracy konsultantów wydawnictwa, przedstawicieli środowisk akademickich o wybitnym dorobku oraz doświadczonych nauczycieli – mistrzów i autorów podręczników. Przyjęty przez wydawnictwo ogólny układ programu zyskał też uznanie bezpośrednich odbiorców programów – nauczycieli oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu – urzędu dopuszczającego program do użytku szkolnego.

# I. Założenia programu

## I.1. Historia i specyfika programu

Każdy program jest produktem indywidualnym, w określonym zakresie odzwierciedla on doświadczenie i wiedzę autorów, ich przekonania i poglądy na edukację oraz na nauczanie języka niemieckiego. Wszystkie autorki programu są nauczycielkami od wielu lat pracującymi z młodzieżą licealną. Zanim trafiły do liceum, pracowały także w szkole podstawowej, co pozwala im lepiej zrozumieć problemy związane z nauczaniem i uczeniem się języka obcego w całym, wieloletnim procesie nabywania umiejętności językowych. Autorki mają na swoim koncie innowacje pedagogiczne, które uświadomiły im znaczenie własnych prac programowych dla rozwoju zawodowego i w pewnym stopniu przygotowały je do przyjęcia nowych, wprowadzonych przez reformę, rozwiązań. Od wielu lat autorki nauczają również w klasach z poszerzonym programem języka obcego. Ich uczniowie od 1994 zdają z sukcesem egzaminy dojrzałości według nowej, dawniej eksperymentalnej, a dziś powszechnie wprowadzanej formuły matury. Doświadczenie zawodowe autorek wzbogaciła również długoletnia praca z nauczycielami na kursach doskonalących oraz współpraca z uczelniami kształcącymi nauczycieli – opieka nad przygotowującymi się do zawodu lub startującymi w zawodzie. Wyjątkowe znaczenie dla kształtowania własnej „świadomości programowej” autorek ma również praca nad podręcznikiem do nauki języka niemieckiego *Partnersprache*. Ważną rolę w poszerzaniu spojrzenia na nauczanie języka obcego i funkcjonowanie współczesnej szkoły odegrały dyskusje z Moniką Joras, niemiecką koleżanką, od trzech lat pracującą w Polsce, współautorką tego podręcznika. Autorki programu zawdzięczają jej, między innymi, lepsze zrozumienie zasad stosowania technik informacyjnych w nauczaniu języka obcego w codziennych warunkach szkolnych oraz podobieństwa pomiędzy reformą systemu oświaty w Polsce a reformami edukacyjnymi w innych krajach europejskich.

Efektom tych doświadczeń jest położenie nacisku na rolę programu nauczania języka niemieckiego:

- **w przygotowaniu uczniów do świadomego uczestnictwa w procesie komunikacyjnym.** W programie uwzględniona została znajomość czynników wspierających i utrudniających komunikację, zasad organizacji procesu komunikowania się, opracowywania reguł dotyczących komunikacji językowej;
- **w kształtowaniu odpowiedniej atmosfery dla wspólnego uczenia się.** W programie znalazła się tematyka dotycząca organizacji pracy w małych grupach, pracy metodą projektu oraz odpowiedzialności za realizację wspólnych celów;
- **w przygotowaniu do pogłębionej refleksji na temat stosunków z krajami niemieckojęzycznymi, ze szczególnym uwzględnieniem RFN.** W programie wskazuje się na rolę nauczyciela języka niemieckiego w kształtowaniu postaw umożliwiających lepsze poznanie i zrozumienie wspólnej historii oraz stereotypów;
- **w świadomym posługiwaniu się językiem.** W programie występują elementy umożliwiające pogłębioną refleksję na temat treści kulturowych, jakich nośnikiem jest język;
- **w przygotowaniu do przyszłej współpracy z zagranicznymi partnerami gospodarczymi i politycznymi.** W programie zaleca się pracę z tekstami fachowymi oraz przedstawia zasady pracy z tekstem fachowym;
- **w przygotowaniu do dalszej samodzielnej nauki języka obcego.** W programie omawiane są zagadnienia dotyczące technik uczenia się, wskazuje się na związki między pracą umysłu a stosowaniem określonych technik oraz systematycznie proponowane jest korzystanie z prac długoterminowych (np. projekt) i z pozaszkolnych źródeł wiedzy (media – komputery).

Kwestie te ściśle wiążą się z koncepcjami pedagogicznymi, które autorki uznały za podstawę opracowywanego programu nauczania.

## 1.2. Koncepcje pedagogiczne leżące u podstaw programu

*„Czegokolwiek dotyczyć by miały spory edukacyjne, nader często ciąży nad nimi to, że nie dość uwagi zwracają na kontekst społeczny, w którym przedmiot sporu nabiera znaczenia. Skłonni jesteśmy przeoczyć czynniki społeczne, polityczne i kulturowe, które wytworzyły daną sytuację i które stwarzają nauczycielom i szkołom szansę rozwiązania problemu, a zarazem szansę tę lokują w określonych granicach. Wraz ze zmianą kontekstu zmieniają się zadania. (...) Jeśli nie zrozumiemy, co spowodowało tę zmianę, jeśli nie potrafimy przyczyn tych przeanalizować, możemy łatwo paść ofiarą frustracji, rozczarować się, poczuć się obco.”* (Feinberg, Soltis, 18:2000)

Nowe koncepcje pedagogiczne są próbą rozwiązania problemów, które powstały w związku z pojawieniem się nowego typu społeczeństwa, zwanego społeczeństwem wiedzy. Cechy charakteryzujące nową cywilizację to:

- globalizacja,
- powszechne stosowanie we wszystkich dziedzinach życia technologii informacyjnych,
- dynamicznie zmieniający się rynek pracy,
- szybki postęp naukowy i technologiczny,
- dysproporcje w poziomie życia i dostępie do wiedzy.

Od współczesnej szkoły oczekuje się, że jej absolwenci będą przygotowani do życia w nowoczesnej cywilizacji, do korzystania z możliwości, jakie ona tworzy, oraz do radzenia sobie z problemami, które są jej konsekwencją. Generalnie uważa się więc za niezbędne przygotowanie uczniów do:

- skutecznego komunikowania się, które rozumie się także jako umiejętność negocjowania i dochodzenia do porozumienia;
- korzystania z technologii informacyjnych oraz rozumienia zagrożeń, jakie wiążą się z ich stosowaniem;
- uczenia się przez całe życie, samooceny własnego rozwoju i jego planowania;
- rozwiązywania problemów;
- współpracy, rozumianej jako wzbogacenie wiedzy i umiejętności jednostki oraz jako szansa znalezienia lepszych i efektywniejszych rozwiązań.

Odpowiedzią na społeczne potrzeby jest nie tylko pojawienie się nowych programów, ale także nowego szczebla w projektowaniu edukacyjnym, co pociąga za sobą zmianę struktury szkoły. Wyraźnie nowym elementem wśród dokumentów programowych jest **program szkoły**.

### 1.2.1. Program szkoły jako punkt odniesienia dla programów przedmiotowych

Program szkoły określa się często mianem społecznej umowy, zawartej pomiędzy zainteresowanymi stronami (nauczycielami, uczniami, rodzicami, instytucjami prowadzącymi szkołę i ją nadzorującymi), co do celów, konkretnych form działania oraz ewaluacji, czyli obserwowania i oceniania podejmowanych działań. Procesowi jego powstawania towarzyszy dyskusja na temat zadań edukacyjnych. Chodzi w niej nie tylko o określenie pewnego wspólnego kanonu przekonań i zachowań pedagogicznych, ale również o **poznanie i zaakceptowanie potrzeb oświatowych lokalnego środowiska**.

Program szkoły zapewnia jej indywidualność oraz wysoką jakość dzięki odejściu od centralnego sterowania w przekonaniu, że prawdziwym motorem rozwoju szkoły i gwarantem jej dobrego funkcjonowania są same szkolne społeczności, którym należy stworzyć warunki do samodzielności i pole do działania oraz dać prawo do określania celów edukacyjnych i wyboru sposobów ich realizacji.

**Program szkoły spełnia funkcję narzędzia ewaluacji**, zapewnia **jakość edukacji** poprzez nadanie procesowi kształcenia i wychowania spójności oraz poprzez określenie relacji pomiędzy poszczególnymi elementami, które składają się na program szkoły, a do których należą programy:

- wychowawczy,

- nauczania przedmiotowego i ścieżek międzyprzedmiotowych,
- zajęć prowadzonych w świetlicy szkolnej i po lekcjach,
- wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli,
- oceniania, nazywany wewnątrzszkolnym systemem oceniania,
- oraz plany i harmonogramy ich realizacji, zawierające również propozycje uzupełniania zasobów w poszczególnych obszarach.

Tworzenie programu szkoły pomaga jej zarówno w dokonaniu bilansu tego, co udało się jej osiągnąć, jak i zachęca do wypróbowania nowych rozwiązań oraz odkrywania własnych celów.

Johannes Bastian w artykule *W drodze ku programowi szkoły* nazywa program pedagogiczną mapą, na której zaznaczone zostały wszystkie ważne punkty:

- miejsce, w którym jesteśmy,
- kierunki, dokąd chcemy dotrzeć,
- miejsca trudne,
- trasy, umożliwiające ominięcie niebezpieczeństw.

Program szkoły, który w literaturze pedagogicznej nosi także nazwę: *koncepcji pedagogicznej szkoły, profilu szkoły lub kultury szkolnej*, powstaje we współpracy, wymaga więc od nauczycieli woli i umiejętności:

- dzielenia się doświadczeniami pedagogicznymi,
- zawierania kompromisów,
- traktowania się po partnersku,
- ponoszenia odpowiedzialności i samokontroli.

Od nauczyciela języka niemieckiego, podobnie jak od każdego innego członka rady pedagogicznej, oczekuje się dzisiaj, iż stanie się on uczestnikiem procesu budowania programu szkoły. Uczestnikiem nie tylko gotowym do współpracy i twórczym, ale również kompetentnym merytorycznie. Dowodem posiadania tych kompetencji są, między innymi:

- świadomość relacji między celami przedmiotowymi – celami nauczania języka niemieckiego a celami ogólnymi – zadaniami szkoły;
- umiejętność tworzenia własnych rozwiązań w zakresie oceniania, spójnych z koncepcją przyjętą przez szkołę;
- umiejętność planowania i kierowania projektami interdyscyplinarnymi, tworzonymi we współpracy z nauczycielami innych dyscyplin.

### 1.2.2. Podstawa programowa a zadania nauczyciela języka obcego

Tworzenie programu szkoły nie byłoby możliwe, gdyby nie doszło do zasadniczych zmian w strukturze dokumentów programowych. Ich sednem jest wprowadzenie **Podstawy programowej**.

Podstawę programową (*basic curriculum, core curriculum, Richtlinien*) charakteryzuje nie tylko przesunięcie akcentów z treści na umiejętności, ale także widoczny podział na części: **przedmiotową, międzyprzedmiotową i zadania ogólne**, które opisują *umiejętności kluczowe i postawy*.

Poziom ogólności zapisanych w podstawie celów edukacyjnych pozwala na swobodę w wyborze metod ich osiągania. Z kolei ograniczona liczba obowiązkowych treści umożliwia ich uzupełnienie o zagadnienia ważne dla lokalnej społeczności. To dzięki temu układowi stworzyć można podwaliny pod indywidualny program szkoły i różnorodne programy nauczania, z których nauczyciel wybrać może ten najlepiej odpowiadający potrzebom jego uczniów.

Realizacja zadań i celów ujętych w podstawie programowej określa obszar działania szkoły, który upodabnia ją do innych w kraju. Stanowi to pomost pomiędzy szkołą a państwem. Gwarantuje istnienie spójnego, jednorodnego systemu edukacji, umożliwia porównywalność.

Zadania i cele specyficzne, przedstawione w programie szkoły, zapewniają jej natomiast więź z lokalną społecznością.

**Zapisane w podstawie zadania ogólne realizują wszyscy, bez wyjątku, nauczyciele, pedagodzy, psychologowie, instruktorzy, których zatrudnia szkoła. Oznacza to, że**

wszyscy nauczyciele powinni wzbogacić swój warsztat zawodowy o znajomość i umiejętność stosowania technik rozwijających nowe kompetencje, takie jak: praca w grupie, planowanie własnej pracy, skuteczne komunikowanie się.

### I.3. Program nauczania a prawo oświatowe

Polskie prawo oświatowe rozróżnia kilka kategorii dokumentów programowych: *Podstawę programową*, programy nauczania rejestrowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu oraz programy nauczania opracowywane na poziomie szkoły i przez szkołę akceptowane. Programy mogą więc powstawać w różnych miejscach. Mamy programy firmowane przez wydawnictwa i przez szkoły; programy tworzone przez pojedyncze osoby, programy opracowywane przez zespoły – ze wsparciem lub bez – przedstawicieli świata akademickiego.

Dodatkowo prawo oświatowe dopuszcza modyfikowanie istniejących, czytaj zatwierdzonych programów. Mamy zatem różnorodność i swobodę działania, której cechy spójności nadaje zapis, co program ma bezwzględnie zawierać. Najważniejszą jego część stanowi konkluzja, iż **program ma umożliwić realizację wszystkich zadań ogólnych i przedmiotowych zapisanych w Podstawie programowej kształcenia ogólnego.**

Przepisy zobowiązują nauczycieli do wyboru jednego programu nauczania. Jego numer zapisany zostanie w zestawie programów szkolnych. Zestawy (listy programów) tworzone są dla poszczególnych oddziałów.

Nauczycielom zaleca się współpracę przy wyborze programu, tak by koncepcje programów przyjętych w konkretnej klasie były ze sobą spójne. Ma to szczególne znaczenie w sytuacjach, gdy realizacja treści jednego przedmiotu wiąże się z przyswojeniem określonej wiedzy i umiejętności z innej dyscypliny. W wypadku programów nauczania języka niemieckiego ważne jest porozmawianie z osobą uczącą innego języka obcego w tej samej klasie, ustalenie, jaki wybiera program i jakimi przesłankami merytorycznymi się przy tym kieruje.

Odpowiedź na pytanie, który program jest lepszy, nie zawsze jest prosta i jednoznaczna, ponieważ zależna jest od:

- potrzeb konkretnej grupy uczniów,
- warunków (zasobów), jakimi dysponuje szkoła,
- założeń programu szkoły.

Hanna Komorowska, autorka książki *O programach prawie wszystko*, wskazuje na pięć obszarów, które można wziąć pod uwagę, badając przydatność programu nauczania:

- (...) ogólne informacje o programie, np. *Czy dokument programowy jasno informuje o tym, czy dotyczy jednego przedmiotu nauczania, czy też bloku?*;
- cele nauczania, np. *Czy dokument programowy prezentuje cele ogólne programu, czyli tzw. Kompetencje uczenia się, myślenia, poszukiwania, działania, doskonalenia się, komunikowania się i współpracy?*;
- treści nauczania, np. *Czy dokument programowy uwzględni wszystkie treści wskazane w Podstawie programowej?*;
- procedury osiągania celów, np. *Czy dokument programowy rekomenduje określone metody?*;
- procedury oceny, np. *Czy dokument programowy określa minimalne wymagane kompetencje ucznia po zakończeniu danego etapu nauczania?*;
- inne informacje dotyczące metodyki pracy, np. *Czy dokument programowy zawiera przykładowe scenariusze lekcji ilustrujące metodę pracy?(...)*

Przytoczone w tym miejscu pytania, to pięć z 37 zagadnień, które można, zdaniem autorki, rozpatrywać, przystępując do oceny programu, ale także do opracowywania własnych rozwiązań programowych. Każde z pytań mogłoby się znaleźć w kwestionariuszu ułatwiającym porównanie kilku analizowanych programów lub stanowić podstawę do opracowania kilku punktów w takim formularzu. Lista pytań nie jest zresztą zamknięta, możliwe jest dodanie nowych obszarów analizy, zależnie od funkcji i zainteresowań osób dokonujących oceny.

Istotnym problemem jest więc nie tyle brak kryteriów, co ich nadmiar. Spośród wielu ważnych wyróżników, trzeba dokonać wyboru, w danym momencie najważniejszych.

Nauczycielom zaleca się zapoznanie z różnymi kryteriami oceny programu, aby swego wyboru mogli oni dokonać świadomie. Jest to podyktowane przede wszystkim troską o uczniów, o jakość nauczania, wyboru programu nauczania dokonuje się bowiem na cały, trzyletni etap kształcenia.

#### I.4. Współczesna metodyka nauczania języka obcego a rozwiązania programowe

Nauczycielom języków obcych łatwo jest uwzględnić zadania ogólne szkoły przy realizacji celów nauczania języka niemieckiego. Sytuację tę zawdzięczają oni nowym trendom w nauczaniu języków obcych nowożytnych oraz redefinicji celów ich nauczania, która dokonała się w ciągu minionych trzydziestu lat.

Najogólniej można by stwierdzić, iż nauczaniu języka obcego przypisuje się dziś następujące funkcje:

- zapewnianie możliwości skutecznego komunikowania się,
- rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem jako systemem znaków, np. analizy językowej,
- poznawanie innej kultury,
- kształtowanie postawy otwartości i zrozumienia dla przedstawicieli innych narodowości,
- identyfikowanie własnej odmienności,
- rozwijanie umiejętności uczenia się.

Metoda komunikacyjna wyrosła z teorii komunikowania się, analizowania aktów mowy, zjawisk towarzyszących komunikacji oraz nowoczesnych badań lingwistycznych. Nauczyciel języka obcego nie powinien więc mieć problemów ze zrozumieniem przestanek, jakie spowodowały zapewnienie komunikowaniu się ważnego miejsca wśród umiejętności kluczowych oraz z samym określeniem, czym jest ta umiejętność. Cele nauczania języka obcego są od dawna tak formułowane, iż odnoszą się wprost do umiejętności, a planowanie działań i sytuacji służących rozwijaniu umiejętności stanowi klucz do prawidłowego projektowania lekcji. Wystarczy, że nauczyciel języka wprowadzi do swojego planu pracy sekwencje poświęcone refleksji na temat komunikowania się na poziomie meta, a już, niejako automatycznie, przyczynia się do realizacji nie tylko celów edukacji przedmiotowej, ale i jednego z ważniejszych zadań ogólnych szkoły.

Podobnie rzecz się ma z rozwijaniem umiejętności współpracy. Ćwiczenie kompetencji językowej musi odbywać się w sprzyjających warunkach, które stwarza wykorzystanie różnych form socjalnych, w tym pracy w małej grupie.

Nauczycielom języków obcych na ogół znane są strategie uczenia się, coraz powszechniej uwzględniane przez autorów nowoczesnych podręczników i traktowane nie tylko jako techniki podnoszenia efektywności uczenia się, ale także jako przysposobienie do kontynuowania nauki języka obcego w przyszłości, po zakończeniu szkoły. Wzbogacenie metody komunikacyjnej przez dodanie do niej elementów wynikających z podejścia interkulturowego oraz postulowane w nauczaniu języka obcego rozwijanie świadomości językowej (*language awareness*) wpłynęło nie tylko na dookreślenie celów nauczania języka obcego, poszerzenie repertuaru technik i form pracy stosowanych na lekcji języka obcego, ale także do uzupełnienia programów nauczania o nowe treści.

W pewnym sensie nowoczesne programy nauczania języków obcych stanowią przyczynek do nauczania zintegrowanego. Osiągnięcie kompetencji językowej łączy bowiem w sobie opanowanie umiejętności kluczowych z wiedzą o szeroko rozumianej kulturze i o społecznościach, które posługują się danym językiem. Bez tej wiedzy nie jest możliwe dobre zrozumienie warstwy znaczeniowej języka obcego. Język jako narzędzie komunikacji służy też przekazywaniu informacji z wielu dziedzin, stąd w treściach nauczania języka obcego znaleźć można wiele odwołań do innych dyscyplin: socjologii, geografii, historii, matematyki, etc.

Istotnym nowym elementem w nauczaniu języków obcych jest uwzględnienie technologii informacyjnych.

## II. Cele nauczania i cele wychowawcze

Od współczesnego nauczyciela oczekuje się stałego i kompetentnego analizowania celów nauczania i informowania o nich wszystkich zainteresowanych: innych nauczycieli skupionych w zespole przedmiotowym, przełożonych, rodziców, a przede wszystkim uczniów. Nauczyciel powinien rozmawiać z uczniami zarówno o ogólnych celach edukacyjnych, jak i o celach poszczególnych jednostek lekcyjnych. Cele te powinien on przedstawiać w sposób zrozumiały dla uczniów, posługując się w razie potrzeby przykładami. By ułatwić spełnienie tego wymagania, wielu doradców metodycznych zaleca podawanie tematów lekcji w formie celów. Zamiast niewiele znaczącego hasła: *Wizyta w ZOO*, proponują oni: *Formułujemy argumenty za i przeciw zakładaniu ogrodów zoologicznych; opisujemy zwierzęta i ich zwyczaje*. Wskazują przy tym nie tylko na wartość informacyjną tak zapisanych tematów lekcji, ale także na ich znaczenie motywacyjne oraz znaczenie dla ewaluacji i samoewaluacji. W podobny sposób proponują przedstawianie celów językowych nie tylko w odniesieniu do sprawności językowych, ale także do podsystemów językowych, np. gramatyki. Przykładem sformułowania tematu lekcji poświęconego zagadnieniom gramatycznym może być: *Opowiadamy o zdarzeniach z przeszłości, stosując odpowiednią formę czasu (Perfekt) lub: Opisujemy zwierzęta, posługując się właściwym typem deklinacji*.

W aktualnym spojrzeniu na cele edukacyjne ważną rolę odgrywa także podkreślanie sprawczej roli ich adresata – ucznia, stąd obecna w przytaczanych zapisach pierwsza osoba. Taka forma sprzyja identyfikowaniu się z celami edukacyjnymi oraz ułatwia samoocenę, samodzielne określenie na ile, ja uczeń, radzę sobie ze stosowaniem reguł gramatycznych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych lub czy potrafię formułować argumenty.

Wspomniana tendencja do eksponowania celów edukacyjnych i podkreślenia ich znaczenia widoczna jest też w nowoczesnych podręcznikach do nauki języka niemieckiego, także w prezentowanych tu sekwencjach podręcznika *Partnersprache*.

### II.1. Ogólne cele nauczania języka obcego

Cele kształcenia ujmuje się zwykle w strukturze hierarchicznej, poczynając od celów ogólnych, kończąc na szczegółowych lub operacyjnych. Cele ogólne pojawiają się w dokumentach programowych dotyczących procesu kształcenia jako całości. Cele te często odnoszą się do umiejętności kluczowych, których nazwa wynika z faktu, iż traktuje się je jako podstawowe dla całego procesu poznania.

Cele ogólne umieszcza się w takich dokumentach programowych jak *Podstawa programowa*.

Przekładając zapisane w *Podstawie programowej* cele ogólne dotyczące umiejętności kluczowych na terminologię, którą posługuje się metodyka nauczania języka obcego, można powiedzieć, że nauczanie języka obcego ma prowadzić do rozwijania kompetencji:

- komunikacyjnej,
- lingwistycznej,
- społecznej,
- strategicznej,
- dyskursu,
- socjokulturowej,
- socjolingwistycznej.

Uczeń powinien mieć również świadomość wzajemnych zależności pomiędzy tymi kompetencjami zarówno w odniesieniu do języka obcego, jak i do kompetencji kluczowych.

Opis poszczególnych kompetencji językowych znaleźć można w *Metodyce nauczania języków obcych* H. Komorowskiej.

## II.2. Wychowawcze cele kursu językowego

Postępująca integracja krajów europejskich i procesy towarzyszące globalizacji prowadzą do wzrastającej zawodowej i osobistej mobilności, co z kolei owocuje coraz silniejszą potrzebą posługiwania się językiem obcym. Wszechstronna współpraca międzynarodowa oznacza częste i różnorodne spotkania z obcokrajowcami, z którymi trzeba się porozumieć, by załatwić sprawy, rozwiązać problemy etc. Komunikacja ta odbywa się na podstawie języka jednego z partnerów lub innego, trzeciego języka, będącego językiem komunikowania się. Jednym z nadrzędnych celów nauczania języka obcego jest więc stworzenie uczniom warunków do rozwijania umiejętności komunikacyjnych, brania udziału w projektach międzynarodowych, programach wymiany młodzieży.

Znajomość języka obcego ułatwia nawiązywanie kontaktów międzynarodowych, budowanie więzi i tworzenie klimatu zrozumienia. Osiągnięcie takich efektów jest zależne od postawy wobec innych narodów i ich kultur, którą cechować powinny: otwartość, tolerancja wobec odmiennych poglądów i wrażliwość. Wykształceniu takiej postawy sprzyja posiadanie kompetencji interkulturowej, dlatego w ostatnich latach tak duży nacisk kładzie się na jej świadome i wszechstronne pogłębianie w procesie uczenia się języka obcego.

Każdy język jest nośnikiem informacji i doświadczeń ściśle powiązanych z tradycją i kulturą. Uczenie się języka obcego oznacza więc swoistą konfrontację z odmiennymi wzorcami kulturowych zachowań. Ich stopniowe przyswajanie sobie w procesie nabywania języka obcego:

- przygotowuje uczniów do kontaktu z przedstawicielami społeczności, dla której język ten jest językiem ojczystym;
- poszerza horyzonty;
- pozwala spojrzeć na własne doświadczenia z innej perspektywy;
- zachęca do poddania refleksji zjawisk i zachowań, znanych z najbliższego otoczenia lub narodowej tradycji.

Konfrontacja: my – inni, intelektualna i emocjonalna, umożliwi uczniom nabranie dystansu do samych siebie.

Aby przyszli obywatele Europy i świata mogli porozumiewać się ze sobą i współpracować, konieczne jest intensywniejsze zajęcie się kulturą danego obszaru językowego. Służą temu autentyczne teksty: literackie, fachowe, druki codziennego użytku etc. oraz obrazy: zdjęcia, ideogramy, obrazy symboliczne, np. reprodukcje dzieł sztuki.

Opracowywanie tych treści i zawartych w nich informacji powinno odbywać się nie tylko poprzez analizowanie, porównywanie, systematyzowanie. Istotnym walorem w obcowaniu z obrazami odmiennej rzeczywistości jest ich emocjonalne i twórcze przetwarzanie. Dopiero takie wszechstronne poznawanie specyficznych kulturowo zjawisk sprzyja rozwijaniu umiejętności refleksyjnego postrzegania świata. Pozwala bowiem doświadczyć ich, jednocześnie, subiektywnie i obiektywnie.

Ostatnie lata kształcenia powinny prowadzić do rozwoju samodzielnego, odpowiedzialnego za własne losy i losy innych, człowieka. Jednostki gotowej do podjęcia zadań społecznych, uczestnictwa w życiu kulturalnym, politycznym i zawodowym. Stąd praca z dorastającymi uczniami ukierunkowana jest także na rozwój umiejętności, które pozwolą przyszłym absolwentom liceum na swobodne i bezpieczne funkcjonowanie w społeczeństwie. Należą do nich:

1. rozwijanie własnej osobowości;
2. odpowiedzialność za siebie;
3. budowanie własnego światopoglądu, prezentowanie i obrona własnych przekonań;
4. poczucie tożsamości społecznej i solidarności ze współobywatelami;
5. włączanie się we wspólne działania oraz uczestnictwo w procesach demokratycznego kierowania i decydowania;
6. zdolność do wzbogacania swoich kompetencji poznawczych;
7. korzystanie z informacji;
8. zdolność do uczenia się przez całe życie;
9. postrzeganie siebie, jako części natury;
10. zdolność wyrażania własnych odczuć i przyjmowania opinii o sobie,

11. uczestnictwo w życiu kulturalnym;
12. zdolność do twórczego przetwarzania rzeczywistości;
13. umiejętność wyboru zawodu;
14. zdolność dostosowania się do wymagań zawodowych i warunków pracy.

Odpowiedni dobór treści i form pracy w istotny sposób wspiera rozwój tych umiejętności również na lekcjach języka niemieckiego. Praca w grupie, przyjmowanie różnych ról i zadań, aktywne metody uczenia się, nauczanie wielokanałowe, gry i zadania kreatywne, ponadprzedmiotowość, wyrażająca się poprzez dobór tematyki – wszystkie te elementy nowoczesnej metodyki nauczania języka obcego zostały omówione szerzej w kolejnych rozdziałach programu.

W tym miejscu warto jednak przypomnieć, jakie znaczenie dla realizacji nakreślonych celów wychowawczych mają zagadnienia, które dla uczącego się są:

- bliskie, odwołują się do jego doświadczeń,
- realne,
- i mają znaczenie praktyczne.

Z drugiej strony zaś dotyczą takich kluczowych problemów współczesnego świata, jak: ochrona środowiska, konflikty zbrojne, ubóstwo, przemoc, równouprawnienie, uzależnienia.

Wśród tych tematów na lekcji języka niemieckiego nie powinno zabraknąć problematyki stosunków polsko-niemieckich, które w różnych okresach historycznych prowadziły do wzmacniania polskiego państwa (przejmowanie zasad lokacji miast, rozwój rzemiosła, nowoczesne struktury zarządzania) lub do niszczenia i wrogości. Ślady i skutki zdarzeń historycznych obecne są zarówno wśród zabytków kultury materialnej, jak i w pamięci. Trudno wyobrazić sobie nowoczesną lekcję języka obcego, stawiającą tak mocno na refleksję interkulturową, bez odwołania się do polsko-niemieckich doświadczeń i przeżyć. Wśród treści omawianych na zajęciach powinny więc znaleźć się takie zagadnienia, jak: stereotyp Niemca i Polaka, wpływy języka niemieckiego na język polski, ślady niemieckiej obecności w najbliższej okolicy. Do opracowania tych kwestii bardzo dobrą formułą jest metoda projektu, dzięki której do wspólnego działania zaprosić można nauczycieli innych przedmiotów, specjalistów spoza szkoły, np. pracowników muzeów lub archiwów, rodziny uczniów i szeroko rozumianą społeczność lokalną.

Odpowiednio zaplanowana lekcja języka niemieckiego powinna służyć nie tylko nabywaniu kompetencji językowej, ale przyczyniać się również do realizacji wychowawczych zadań szkoły, zapisanych w *Podstawie programowej*. W dokumencie tym wskazane zostały zadania szkoły i nauczycieli, które są warunkiem osiągnięcia pożądanych efektów wychowawczych.

(...)W swojej pracy wychowawczej nauczyciele powinni wspierać zadania wychowawcze rodziców tak, by umożliwić uczniom przejmowanie odpowiedzialności za własne życie i rozwój osobowy. Nauczyciele oferują uczniom pomoc w realizacji specyficznych dla wieku wymienionych niżej zadań:

1. tworzenie w szkole środowiska sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi osobowemu w wymiarze fizycznym (w tym zdrowotnym), psychicznym, intelektualnym, moralnym i duchowym, a także rozwojowi społecznemu uczniów,
2. rozwijanie w sobie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie,
3. uzyskanie świadomości życiowej użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów szkolnych, jak i całej edukacji na danym etapie,
4. dążenie do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, umiejętne godzenie dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialności za siebie z odpowiedzialnością za innych, wolności własnej z wolnością innych,
5. poszukiwanie, odkrywanie i dążenie na drodze rzetelnej pracy do osiągnięcia wielkich celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie,
6. przygotowywanie się do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie, w duchu przekazu dziedzictwa kulturowego,
7. przygotowywanie się do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości,
8. kształtowanie w sobie postawy dialogu, umiejętności słuchania innych i rozumienia ich poglądów.

Uczniowie liceów profilowanych powinni w szczególności przygotowywać się do odpowiedzi na wyzwania współczesnego świata. Do wyzwań tych należą m.in.: tendencja do integracji i globalizacji życia społecznego, wzrastanie roli wiedzy i wymiany informacji oraz coraz szybszy postęp naukowo-techniczny.

Wszechstronny osobowy rozwój ucznia oraz zrównoważony rozwój kraju wymagają, aby osnowę programów nauczania i wychowania w liceach profilowanych stanowiły równocześnie: otwartość na świat, ale i tożsamość oparta na dziedzictwie kultury własnej ojczyzny; wiedza ogólna i umiejętność jej praktycznego wykorzystywania, ale także zdolność rozumienia i definiowania zmiennej rzeczywistości; śmiałość poszukiwania wśród tego, co nowe i nieznanne, ale i wierność zasadom etycznym.

Podział zajęć na zajęcia realizowane w ramach kształcenia ogólnego i zajęcia realizowane w ramach kształcenia w profilach, możliwość wytyczania przez ucznia swojej indywidualnej ścieżki kształcenia oraz inne działania szkoły poszerzające pole wyboru uczniów służą większemu upodmiotowieniu młodych ludzi, a przez to osiągnięciu pożądanego dla ich wieku samodzielności i dojrzałości.

Nauczyciele powinni w pracy wychowawczej wskazywać ideał, zgodnie z którym uczeń dojrzały, dobrze przygotowany do życia w społeczeństwie, to człowiek uczciwy umiejący żyć z innymi i dla innych.(...)

*Podstawa programowa z dnia 21 maja 2001 r. (Dz.U. Nr 61, poz. 625)\**

### II.3. Kierunkowe cele przedmiotowe

*Podstawa programowa* zawiera również opis celów kierunkowych, jakie osiągnąć powinien uczeń podczas nauki języka obcego w liceum.

Cele edukacyjne określone w niej zostały następująco:

<b>Dotyczy nauki języka obcego nowożytnego jako pierwszego języka, stanowiącego kontynuację nauczania tego języka w gimnazjum</b>	<b>Dotyczy nauki języka obcego nowożytnego jako drugiego, gdy nauczanie tego języka stanowi kontynuację nauczania w gimnazjum</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>Osiągnięcie umiejętności językowych na poziomie zaawansowanym, zapewniających swobodne porozumiewanie się w kraju nauczanego języka lub w kontaktach z dość wymagającymi użytkownikami, a także w przyszłej nauce i pracy.</li> <li>Przygotowanie się ucznia do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Opanowanie języka na poziomie zapewniającym w miarę sprawną komunikację w odniesieniu do spraw życia codziennego.</li> <li>Przygotowanie do egzaminu maturalnego z języka na poziomie podstawowym</li> </ol>
<b>Osiągnięcie tych celów zapewnia wypełnienie przez szkołę następujących zadań:</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>Pomoc uczniom w rozwijaniu poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości, między innymi przez pozytywną informację zwrotną, dotyczącą indywidualnych umiejętności językowych.</li> <li>Zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych, w tym, w miarę możliwości, multimedialnych, których wybór odpowiada obowiązującym normom wychowawczym.</li> <li>Dążenie do zapewnienia uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym, np. poprzez wymianę ze szkołami z innych krajów lub uczestnictwo w programach międzynarodowych.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Pomoc uczniom w rozwijaniu poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości, między innymi przez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych kompetencji językowych.</li> <li>Zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych, których wybór odpowiada obowiązującym normom wychowawczym.</li> <li>Zapewnienie uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym oraz możliwość aktywnego używania języka mówionego i pisanego.</li> </ol>

\* Kolejne rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie *Podstawy programowej* z dnia 26 lutego 2002 r. ukazało się w Dz. U. Nr. 51, poz. 458 (przyp. red.).

<p>4. Wdrażanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego.</p> <p>5. Zapewnienie uczniom możliwości wykorzystywania znajomości języka przy wykonywaniu zespołowych, zwłaszcza interdyscyplinarnych projektów.</p> <p>6. Wspieranie uczniów w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.</p>	<p>4. Wspieranie uczniów w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.</p> <p>5. Umożliwienie uczniom wykorzystywania znajomości języka przy wykonywaniu różnorodnych projektów, w tym pozajęzykowych.</p> <p>6. Wdrażanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego.</p>
---	--

Jak wynika z porównania zapisów *Podstawy programowej*, do osiągnięcia celów edukacyjnych zarówno na poziomie rozszerzonym, jak i podstawowym służy realizacja tych samych lub zbliżonych zadań.

## II.4. Cele szczegółowe

Cele szczegółowe stanowią najlichnieszą grupę, odnoszą się bowiem do konkretnych umiejętności lub elementów wiedzy, składających się na poszczególne kompetencje.

Wyraźniej zaznacza się tu również zróżnicowanie treści nauczania, przewidziane dla uczniów realizujących program rozszerzony i podstawowy.

Treści nauczania – poziom rozszerzony	Treści nauczania – poziom podstawowy
<p>1. Ugruntowanie wiadomości i umiejętności nabytych na poprzednich etapach nauki.</p> <p>2. Rozwijanie integracji sprawności językowych.</p> <p>3. Uzyskanie szerokich umiejętności językowych, pozwalających na swobodne operowanie językiem w bogatym repertuarze sytuacyjno-tematycznym, z uwzględnieniem tematyki kraju ojczystego.</p> <p>4. Nabywanie umiejętności językowych poprzez kontakt z autentycznymi wypowiedziami ustnymi i pisemnymi, z uwzględnieniem różnych rejestrów językowych, stylu formalnego i nieformalnego, fragmentów tekstów literackich obszaru języka nauczanego.</p> <p>5. Zapoznanie z głównymi odmianami nauczanego języka.</p> <p>6. Poszerzenie komponentu kulturowego obszaru języka nauczanego, z uwzględnieniem tematyki integracji europejskiej.</p> <p>7. Korzystanie z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innego języka obcego oraz pozostałych przedmiotów.</p> <p>8. Zapoznanie z elementami języka i normami socjokulturowymi, które pozwalają funkcjonować na rynku pracy.</p>	<p>1. Struktury morfosyntaktyczne umożliwiające formułowanie prostych wypowiedzi w odniesieniu do teraźniejszości, przeszłości i przyszłości oraz relacji przestrzennych.</p> <p>2. Funkcje językowe umożliwiające posługiwanie się językiem w sytuacjach życia codziennego.</p> <p>3. Słownictwo dotyczące życia codziennego, uwzględniające realia kraju/obszaru języka nauczanego oraz kraju ojczystego.</p> <p>4. Ogólne wiadomości kulturowo-cywilizacyjne na temat kraju/obszaru języka nauczanego.</p> <p>5. Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, opanowanie zasad wymowy.</p> <p>6. Rozwijanie sprawności czytania i pisania, opanowanie zasad ortografii.</p> <p>7. Rozwijanie integracji sprawności językowych.</p> <p>8. Nabywanie umiejętności językowych poprzez kontakt z autentycznymi wypowiedziami ustnymi i pisemnymi.</p> <p>9. Rozróżnianie formalnego i nieformalnego stylu języka.</p> <p>10. Korzystanie z technik kompensacyjnych.</p> <p>11. Korzystanie z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innego języka obcego oraz pozostałych przedmiotów.</p> <p>12. Rozwijanie indywidualnych strategii uczenia się, korzystanie z różnych źródeł informacji.</p>

## II.4.1. Zakładane osiągnięcia – poziom rozszerzony

1. Praktyczne posługiwanie się językiem na poziomie zaawansowanym.
2. Ogólne rozumienie autentycznych przekazów słownych, odbieranych za pośrednictwem mediów (np. audycja radiowa, telewizyjna, film) oraz tekstowych (prasa, opracowania popularnonaukowe, fragmenty tekstów literackich, wybrane przekazy internetowe).
3. Umiejętność wyszukiwania, selekcji, porządkowania szczegółowych informacji w autentycznych przekazach słownych oraz tekstowych.
4. Umiejętność uczestniczenia w dyskusji, w tym argumentowanie, wyrażanie opinii, uzasadnianie i obrona własnych sądów.
5. Rozumienie i stosowanie środków językowych, służących wyrażaniu różnorodnych intencji oraz stanów emocjonalnych (np. hipoteza, wątpliwość, zakłopotanie).
6. Posługiwanie się wybranymi środkami stylistycznymi dla wyrażania ironii, żartobliwego charakteru wypowiedzi itd.
7. Dokonywanie kompozycji tekstów usłyszanych i przeczytanych.
8. Przetwarzanie przeczytanych lub usłyszanych informacji, z uwzględnieniem zmiany rejestru, stylu lub formy.
9. Rozumienie i umiejętność skomentowania faktów socjokulturowych, typowych dla obszaru języka nauczanego, w tym zwyczajów, tradycji i literatury.
10. Pisanie typowych sformalizowanych tekstów (np. curriculum vitae, podanie o pracę czy stypendium).
11. Pisanie wybranych tekstów niesformalizowanych (np. list, komentarz, esej).
12. Stosowanie odpowiednich dla języka pisanego środków leksykalnych i morfosyntaktycznych w zakresie określonego typu wypowiedzi pisemnych.
13. Rozpoznawanie standardowych odmian języka nauczanego.
14. Dostrzeganie błędów oraz dokonywanie autokorekty.
15. Opanowanie indywidualnych strategii uczenia się, korzystanie z różnych źródeł informacji (m.in. leksykonów, encyklopedii, słowników specjalistycznych oraz źródeł elektronicznych).

## II.4.2. Zakładane osiągnięcia – poziom podstawowy

### W zakresie słuchania:

1. rozumienie ogólnego sensu oraz intencji prostych wypowiedzi osób posługujących się tym językiem jako macierzystym,
2. rozumienie sensu prostych, autentycznych wypowiedzi w różnych warunkach odbioru (np. rozmowa przez telefon, komunikat na dworcu),
3. wyszukiwanie informacji szczegółowych w nieskomplikowanych wypowiedziach i dialogach,
4. rozumienie ogólnego sensu prostych wypowiedzi zawierających niezrozumiałe elementy, których znaczenia uczeń może się domyślić (np. z kontekstu).

### W zakresie mówienia:

1. uzyskiwanie i udzielanie informacji dotyczących życia codziennego,
2. formułowanie w miarę płynnych, krótkich i spójnych wypowiedzi na określone tematy, z zastosowaniem form gramatycznych odpowiednich do wyrażania teraźniejszości, przeszłości i przyszłości oraz relacji przestrzennych,
3. posługiwanie się odpowiednimi środkami językowymi dla wyrażenia intencji, uczuć, emocji w sytuacjach życia codziennego,
4. poprawne językowo i logiczne wyrażanie myśli i opinii na określone tematy,
5. relacjonowanie wypowiedzi innych osób,
6. właściwa reakcja językowa na wypowiedź rozmówcy oraz stosowanie rutynowych zachowań językowych,
7. inicjowanie i podtrzymywanie prostej rozmowy,
8. prowadzenie prostych negocjacji w sytuacjach życia codziennego,
9. opanowanie wymowy w stopniu zapewniającym zrozumiałość wypowiedzi osób posługujących się tym językiem jako macierzystym.

### W zakresie czytania:

1. rozumienie powszechnie spotykanych dokumentów i tekstów autentycznych, takich jak: rozkłady jazdy, ogłoszenia, reklamy, menu, listy i instrukcje,

2. rozumienie prostego tekstu narracyjnego,
3. rozumienie ogólnego sensu prostego tekstu przy czytaniu pobieżnym,
4. rozumienie ogólnego sensu tekstu, który zawiera fragmenty niezrozumiałe,
5. wyszukiwanie konkretnych informacji z częściowo niezrozumiałego tekstu.

#### **W zakresie pisania:**

1. sformułowanie i zapisanie własnego oraz otrzymanego prostego komunikatu,
2. napisanie prostego tekstu użytkowego (np. zaproszenia, rezerwacji, podania, curriculum vitae, ogłoszenia) oraz wypełnianie formularzy,
3. napisanie streszczenia prostego tekstu,
4. stosowanie właściwego słownictwa, struktur morfosyntaktycznych i zasad ortografii w prostych tekstach.

**Inne umiejętności** – korzystanie ze słownika jedno- i dwujęzycznego oraz innych źródeł informacji, w tym również elektronicznych.

## **II.5. Cele operacyjne**

W dobie reformy szczególny nacisk położono na konieczność formułowania celów operacyjnych. W literaturze metodycznej znaleźć można świadectwo dyskusji, która od kilkudziesięciu lat towarzyszy problemowi wyrażania intencji edukacyjnych i temu, jakich należy używać czasowników dla poprawnego sformułowania celu operacyjnego, czy cel taki powinien zawierać w sobie kryteria i na ile precyzyjnie powinny być one określone. Czy cel: *Uczniowie opisują swój rozkład dnia, stosując poprawne formy czasu czasowników zwrotnych oraz wykorzystując 8 z 10 nowo poznanych zwrotów*, jest przedstawiony doskonale, czy brzmi śmiesznie?

Twórcy i zwolennicy celów operacyjnych dążą do jednoznaczności. Chcą, aby cel nie tylko wskazywał na oczekiwany efekt, ale jednocześnie umożliwiał udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy efekt ów uzyskano. Dla Skinnera, Tylera i innych teoretyków niezwykle istotne są więc kryteria obserwowalności i mierzalności. Cel operacyjny ma być zarazem opisem osiągnięcia. Stąd jego wartość kontrolna jest niezaprzeczalna.

To, co jest siłą celów operacyjnych, stanowi jednocześnie ich słabość. Przedstawiają one proces edukacji w ogromnym rozdrobnieniu, rozbiciu na pojedyncze czynności i działania, nie wskazują na wzajemne powiązania poszczególnych elementów i faz procesu, są nieelastyczne, ograniczają swobodę ucznia i nauczyciela. Trudno zastosować tego typu formuły do opisu postaw i emocji. Nic nie mówią one o istnieniu celów ukrytych. Z powodu swojej schematyczności cele operacyjne nie oddają całej złożoności sytuacji edukacyjnych, jakie kreuje życie.

Nauczyciel powinien wiedzieć, jakie ograniczenia tkwią w zasadach formułowania celów operacyjnych. Powinien również mieć świadomość ich zalet, z powodu których tak silnie postuluje się ich formułowanie teraz także w naszym kraju. Cele operacyjne są praktyczne jako narzędzia planowania i ewaluacji. Doświadczony nauczyciel wie, jak i kiedy cel operacyjny stosować.

Formułowanie celów operacyjnych jest również ćwiczeniem intelektualnym, próbą dotarcia do sedna ogólnikowo wyrażanych wobec ucznia oczekiwań, poszukiwaniem odpowiedzi, co znaczy, że ktoś wie, rozumie, analizuje, stosuje.

## III. Warunki realizacji programu

### III.1. Charakterystyka użytkowników programu

#### III.1.1. Uczeń

Uczniowie w wieku 16-19 lat z poznawczego punktu widzenia osiągają fazę operacji formalnych, co oznacza, że są zdolni do wnioskowania abstrakcyjnego. Wiele pojęć związanych z polityką, społeczeństwem, kulturą czy religią nabiera dla nich znaczenia. Zaczynają oni postrzegać ich złożoność, wzajemne zależności oraz ich wpływ na jednostki takie jak oni. Jest to również okres poddawania w wątpliwość zastanych, na ogół bardzo niedoskonałych, rozwiązań. Dlatego wiek ten wielu osobom kojarzy się z okresem buntu, niezgody na półśrodki, poszukiwaniem bardziej sprawiedliwej praktyki, zainteresowaniem idealistycznymi koncepcjami. Pragmatyzm starszego pokolenia młodzi traktują jako przejaw godzenia się z losem, konformizmu. Często nie mogą zrozumieć, dlaczego dorośli nie przejawiają większej inicjatywy, nie dzielą ich zapału, nie chcą z nimi współpracować. Młodzież w tym okresie jest dość kategoryczna w swoich poglądach, co robi wrażenie nadmiernej pewności siebie, a czasem nawet braku szacunku dla wiedzy i umiejętności starszych. Ten kryzys zrozumienia powoduje, że wielu dorosłych nie potrafi rozpoznać, iż wbrew pozorom pewności, młodzi są ofiarami braku poczucia bezpieczeństwa. Znajdują się oni na etapie poszukiwania tożsamości i naprawdę nie są pewni, czy sprawdzą się w dorosłym świecie – znajdują w nim akceptację, osobiste szczęście, odniosą sukces. Ten okres jest dla nich czasem zdobywania pierwszych doświadczeń, na ile poradzą sobie z byciem dorosłymi. W gruncie rzeczy oczekują wsparcia, pragną zaskarżyć sobie dobrą opinię, są otwarci na wskazówki.

Nauczyciel pracujący z szesnasto- czy dziewiętnastolatkami powinien zdawać sobie sprawę z silnych niepokojów, jakich oni doświadczają, z ich skłonności do fascynacji, mód i z ich potrzeby konfrontowania różnych wyobrażeń o świecie.

Młodzieży w tym wieku należy dostarczać inspiracji do analizowania ważkich problemów, których źródłem mogą być zarówno treści nauczania, jak i formy pracy. Usprawnieniem dla rezygnacji z prezentacji na lekcji języka obcego tak zwanych trudnych tematów nie może być niedostateczny poziom umiejętności językowych. Doświadczeni nauczyciele wiedzą bowiem, że pracę ze skomplikowanym w warstwie leksykalnej czy gramatycznej tekstem mogą ułatwić zadania wspomagające rozumienie czy formułowanie własnych opinii na temat przedstawionego materiału. Z lekcji języka niemieckiego przypadających na ostatni etap kształcenia, uczniowie powinni wynieść przeświadczenie, że są zdolni do podjęcia w języku niemieckim rozmowy o takich zjawiskach społecznych czy kulturowych, jak: bezrobocie, stosunek do obcokrajowców, ekologia, zasady etyczne etc., oraz że nie muszą obawiać się kontaktu z niemieckojęzyczną prasą, literaturą piękną czy fachową.

Planując lekcje języka obcego dla uczniów liceum i technikum, nauczyciel powinien:

- być świadomy, że młodzież dysponuje już znaczną wiedzą uprzednią i wiedzą o świecie oraz stwarzać okazje do częstego odwoływania się do niej;
- umożliwiać poznanie obcej kultury i rzeczywistości, pobudzać do refleksji;
- poprzez prezentowanie różnych opinii tworzyć warunki do spojrzenia z dystansu na własne poglądy, rozbudzać krytycyzm i tolerancję;
- uświadamiać znaczenie języka jako środka społecznego działania;
- poszerzać horyzonty ucznia;
- wzbudzać u uczniów ciekawości;
- wspierać rozwijanie kreatywności;
- kształtować postawę współodpowiedzialności za proces uczenia się.

### III.1.2. Nauczyciel

Realizacja programu nauczania w ostatnim etapie kształcenia, poprzedzającym egzamin dojrzałości, wymaga od nauczyciela pełnych kwalifikacji zawodowych. Takie sformułowanie kojarzy się przede wszystkim z wymaganiami formalno-prawnymi. Nie zwalnia to z podejmowania prób opisania, jakimi umiejętnościami powinien dysponować współczesny nauczyciel, by sprostać zadaniom, jakie przed nim stoją. Kierunki prac nad nowymi koncepcjami kształcenia nauczycieli języka niemieckiego dobrze oddaje dyskusja, która od kilku lat toczy się na łamach fachowej prasy.

Zawód nauczyciela z roku na rok wymaga większych kwalifikacji. Reforma systemu edukacji uświadamia, jak wielu złożonych działań oczekuje się od uczących. Do nauczania i wychowania potrzebna jest specjalistyczna wiedza i umiejętności z różnych dziedzin, które, jak cała nauka, dynamicznie się rozwijają. Fakt, iż system oświaty staje się coraz bardziej skomplikowany, problemy te potęguje.

W ostatnich dziesięcioleciach wiele miejsca poświęcono w badaniach edukacyjnych kompetencjom nauczycielskim. Na tym polu aktywni byli również Hans-Jürgen Krumm i Gerhard Neuner. Poddali oni pod dyskusję nowe modele kształcenia nauczycieli, których efektem powinno być nabycie pożądanych w nowoczesnej szkole umiejętności. Germanista ustąpił w nich miejsca nauczycielowi języka niemieckiego.

Neuner uważał, że nauczyciela języka obcego do efektywnej pracy w nowoczesnej szkole powinno przygotować kształcenie w następujących dziedzinach: praktyki zawodowej i przygotowania teoretycznego. Do obszaru **praktyki** zaliczył:

- praktyczne przygotowanie językowe,
- praktykę szkolną, rozumianą szeroko, także jako rozwijanie u uczniów zamiłowania do uczenia się języka obcego, zdolności do wykorzystania – zdobytych za pośrednictwem języka – doświadczeń dla własnego duchowego, twórczego, estetycznego rozwoju etc.

W obszarze **przygotowania teoretycznego** wyróżnił on następujące nauki wspomagające:

- wiedzę filologiczną, w tym: literaturoznawstwo, językoznawstwo, wiedzę o krajach niemieckojęzycznych (realioznawstwo);
- wiedzę o własnej, rodzimej kulturze, literaturze i języku oraz sposobie nauczania języka ojczystego;
- wiedzę z zakresu pedagogiki, dydaktyki, psychologii etc.

Schemat modelu, który dołączył do opisu, wyraźnie podkreśla równorzędność wszystkich pięciu elementów. Wynika z niego również wzajemna zależność i przenikanie się nauk. Kryterium doboru materiału nauczania w poszczególnych dziedzinach stanowiłoby pytanie o ich użyteczność dla procesu nauczania uczenia się języka obcego.

Krumm nazwał swoje spojrzenie na kształcenie nauczycieli języka niemieckiego podejściem problemowym. Wymienia on sześć płaszczyzn, do których odnosi odpowiednie cele i treści kształcenia. Są to:

- płaszczyzna języka – m.in. kompetencja językowa, znajomość funkcji języka, teoria komunikacji, sprawności językowe, analiza porównawcza, gramatyka w ujęciu dydaktycznym;
- płaszczyzna uczenia się – m.in. warunki uczenia się, motywacja, relacja pomiędzy językiem obcym a ojczystym, autonomia uczenia się, strategię uczenia się;
- płaszczyzna nauczania – m.in. czynności nauczyciela, rola nauczyciela, style nauczania, planowanie dydaktyczne, ocena osiągnięć;
- płaszczyzna tematyczna – m.in. dobór tekstów i treści, rola literatury, rodzaje tekstów, realioznawstwo;
- płaszczyzna interkulturowa – m.in. stereotypy i uprzedzenia, historia i teraźniejszość stosunki pomiędzy krajami niemieckojęzycznymi a własną ojczyzną, porównanie kultur;
- płaszczyzna polityki językowej – m.in. warunki determinujące wybór języka obcego, wielojęzyczność w Europie, rola instytucji krajów niemieckojęzycznych we wspieraniu nauczycieli.

Jednocześnie Krumm sformułował osiem tez dotyczących kształcenia nauczycieli, które w wolnym tłumaczeniu brzmią tak:

1. W dzisiejszym, wielojęzycznym świecie nauczyciel języka obcego powinien pełnić rolę eksperta dla różnych grup wiekowych w zakresie przekazu językowego i radzenia sobie z wielojęzycznością.
2. W krajach europejskich coraz liczniejsze są mniejszości narodowe i językowe. Nauczyciel języka obcego powinien być jednocześnie przygotowany do nauczania języka obcego jako ojczystego albo drugiego.
3. Wzrastająca liczba szkół bilingwalnych wymaga kształcenia nauczycieli, którzy są w stanie nauczać określonego przedmiotu w języku obcym, z pełną świadomością, czym jest język fachowy.
4. Centralne miejsce w kształceniu nauczycieli powinna zajmować interkulturowość oraz kształtowanie pozytywnej, otwartej postawy wobec wielojęzyczności.
5. Formy pracy i metody nauczania podczas studiów muszą odpowiadać przyszłym praktycznym potrzebom zawodowym.
6. Cechą charakterystyczną procesu kształcenia nauczyciela języka obcego powinien być duży udział praktyki zawodowej.
7. Nauczyciel języka obcego powinien być świadomy, iż jego rola polega na kształceniu dla wielojęzyczności, wielokulturowości i dynamicznie zmieniającego się świata. Jeśli ma skutecznie spełniać to zadanie, powinien zostać przygotowany do prowadzenia samodzielnych prac badawczych.
8. Profesjonalne kształcenie nauczycieli wymaga profesjonalnej kontynuacji – doskonalenia. Uczelnie nie dysponują specjalistami w tym zakresie. Oznacza to konieczność przygotowania odpowiednich programów kwalifikacyjnych dla specjalistów do doskonalenia.

Obaj autorzy uważają za konieczne wprowadzenie do programów kształcenia nauczycieli nowych treści, które umożliwią profesjonalne wykonywanie czynności zawodowych. Postulują daleko idące zmiany.

W obu propozycjach widać wyraźnie przełom w pojmowaniu tego, czym jest nauczanie języka obcego i sam język obcy. Podejście obu profesorów do funkcji nauczania języka obcego bliskie jest polskim koncepcjom programowym, które stawiają na interdyscyplinarność i wychodzenie poza sztywne ramy tradycyjnych przedmiotów, bliskie jest także, zapisanej w podstawie programowej i innych aktach prawnych, idei łączenia umiejętności kluczowych czy oddziaływań wychowawczych z nauczaniem poszczególnych przedmiotów.

Ich propozycje nie tracą na aktualności, uzupełnić je można, podkreślając znaczenie dla realizacji współczesnych rozwiązań programowych także takich umiejętności, jak:

- projektowanie edukacyjne na poziomie szkoły, w tym projektowanie zespołowe;
- zarządzanie projektami, przez które rozumieć należy także prace realizowane metodą projektu, projekty internetowe czy organizację międzyszkolnej wymiany międzynarodowej;
- diagnozowanie potrzeb edukacyjnych;
- dokonanie ewaluacji procesów edukacyjnych.

### III.1.3. Rodzice

Pośrednimi odbiorcami programu nauczania są również rodzice.

Lista aktów prawnych zapewniających rodzicom prawo do współdecydowania o organizacji procesu nauczania obejmuje:

- Konwencję o prawach dziecka,
- Ustawę o systemie oświaty,
- Zarządzenie nr 14 MEN w sprawie ramowego statutu szkoły publicznej.

Zawarte w dokumentach najwyższej rangi zapisy znajdują odzwierciedlenie w licznych aktach niższego rzędu, czego najlepszym potwierdzeniem jest rozporządzenie o ocenianiu czy programach nauczania. Na ich podstawie zobowiązuje się nauczycieli do dokładnego informowania rodziców o kryteriach doboru programów nauczania i innych decyzjach programowych oraz o zasadach oceniania postępów uczniów i przeprowadzania egzaminów, w tym najważniejszego – egzaminu maturalnego.

Kluczowe dla tworzenia warunków efektywnej współpracy z rodzicami jest dobre informowanie i przemyślana organizacja spotkań oraz zachęcanie ich do aktywnego współuczestnictwa w szkolnych przedsięwzięciach.

Kontakty z rodzicami wymagają od nauczyciela umiejętności:

- prowadzenia rozmów,
- zbierania informacji zwrotnych,
- podejmowania działań perswazyjnych

oraz znajomości zasad organizowania i prowadzenia pedagogizacji rodziców.

Podstawą kontaktów z rodzicami są spotkania. Do ich organizacji przywiązuje się dużą wagę, ponieważ mogą one przynieść poważne efekty. Mogą pomóc nauczycielom w zrozumieniu rodziców i ich oczekiwań, w uzyskaniu dodatkowych informacji o uczniach, zapewnić poparcie i zrozumienie dla szkoły.

Rodzicom spotkania powinny pomóc w poznaniu programu szkoły i programu nauczania języka niemieckiego, poszerzeniu wiedzy o uczeniu się i ocenianiu, w zrozumieniu, jakie są możliwości ich dzieci oraz w jaki sposób mogliby wspierać ich rozwój.

Spotkania przynoszą również wymierne korzyści uczniom, którym umożliwiają włączenie się w rozmowę o ich rozwoju, o sposobach uczenia się. Pomagają ustalić dalsze osobiste cele uczenia się oraz lepiej poznać swoje możliwości poprzez wysłuchanie informacji na swój temat.

Planując spotkania, warto postawić sobie pytanie o cel tego działania, czy jest nim w danym przypadku:

- zbieranie opinii na określony temat,
- prezentacja gotowych rozwiązań,
- pozyskanie do współpracy,
- zapewnienie zrozumienia dla nowych działań,
- poszerzenie wiedzy o zasadach organizowania procesu nauczania,
- przygotowanie do partnerskiej współpracy przy kształtowaniu pożądanych postaw i zachowań uczniów.

Świadomość celów ułatwia dobór właściwej formy przekazywania informacji. Nauczyciel może kierować swoje uwagi do odbiorcy indywidualnego – matki lub ojca – albo zbiorowego – wszystkich rodziców swoich uczniów.

Pierwsza forma zapewnia kameralność i intymność, sprzyja przekazywaniu informacji, które nie są przeznaczone dla wszystkich. Druga umożliwia dyskusję, wymianę poglądów, pozwala na szybkie przekazanie informacji stosunkowo dużej grupie adresatów, co może znacznie podnosić efektywność działań.

Nauczyciele, ustalając harmonogram i typ spotkań, decydują, kto weźmie w nich udział – wyłącznie nauczyciele i rodzice czy również uczniowie. Ta ostatnia forma może być szczególnie ważna dla starszych uczniów.

W kontaktach z rodzicami nauczyciel powinien dążyć do zachowania odpowiednich proporcji między aktywnym i biernym odbiorem wiadomości przez ich adresatów. Wymaga to spełnienia kilku warunków:

- wymiana poglądów powinna przebiegać w przyjaznej dla wszystkich stron atmosferze, a uczestniczące w niej osoby powinny czuć się bezpiecznie;
- inicjatorzy kontaktów powinni zabiegać o uzyskanie informacji zwrotnych i stwarzać sprzyjające ku temu warunki organizacyjne i techniczne, np. przygotować ankiety, arkusze ewaluacyjne etc.;
- otrzymane opinie lub informacje zwrotne należy wykorzystać dla udoskonalenia organizacji procesu nauczania uczenia się, poprawy atmosfery w grupie szkolnej etc.;
- wymiana informacji powinna być kontynuowana tak długo, jak długo istnieje taka potrzeba;
- powinna zaspakajać oczekiwania adresatów.

Dla nauczycieli języka niemieckiego ważne będzie:

- rozpoznanie poglądów rodziców na znaczenie znajomości języka obcego;
- znajomość doświadczeń rodziców w uczeniu się języka obcego;
- wiedza o poglądach rodziców na temat skutecznych metod czy technik uczenia się języka obcego;

- stwierdzenie, na ile skłonni są oni do angażowania się w realizację takich przedsięwzięć, jak: organizacja wymiany międzynarodowej, udzielenie pomocy w realizacji zadań z wykorzystaniem komputera lub internetu.

W kontaktach z rodzicami zaleca się przestrzeganie pewnego kanonu zasad towarzyszących wymianie informacji. Do najważniejszych należą:

- unikanie zawodowego żargonu, czyli posługiwania się językiem fachowym w kontaktach z niefachowcami;
- posługiwanie się językiem standardowym;
- uwzględnianie faktu, że rodzice mogą się bardzo różnić między sobą, jeśli chodzi o ich edukacyjne doświadczenie;
- przekazywanie ważnych informacji dodatkowo również na piśmie;
- unikanie nieetycznego, nielegalnego i pod innym względem niewłaściwego wykorzystywania uzyskanych informacji.

## III.2. Warunki organizacyjne realizacji programu

Nawet najlepszy program przynieść może mizerne rezultaty, jeśli realizowany będzie w nieodpowiednich warunkach. Składają się na nie nie tylko kwalifikacje i zapat nauczyciela, silna motywacja uczniów, ale także czas i otoczenie. Relacjom między czasem a efektywnością nauczania wiele miejsca poświęcił John B. Carroll. W jego modelu uczenia się (1963) znalazło się pięć wzajemnie warunkujących się czynników. Trzy pierwsze mają charakter wewnętrzny, są zależne od ucznia, to: możliwości, zdolności i wytrwałość. Dwa są zewnętrzne, to: jakość nauczania i czas przydzielony. Charakterystyczne, że problem czasu ma znaczenie nie tylko dla spełnienia jednego z warunków zewnętrznych. Carroll zdefiniował bowiem także dwa czynniki wewnętrzne, posługując się wyróżnikiem czasu: możliwości, które określił jako czas niezbędny dla danego ucznia do opanowania w optymalnych warunkach danego materiału, oraz wytrwałość – opisaną jako czas wykorzystany, który uczeń przeznacz na uczenie się.

Czas realizacji programu jest zawsze czasem planowanym.

Oznacza to, że do poszczególnych nauczycieli należeć będzie decyzja o czasie przydzielonym, czyli określenie, ile jednostek lekcyjnych przeznaczą oni na realizację wskazanego w programie materiału nauczania i ćwiczenie poszczególnych kompetencji. Decyzje te podejmą oni po zapoznaniu się z faktyczną wiedzą i umiejętnościami uczniów. Znajdą one odzwierciedlenie w ich własnych planach realizacji programu: w rozkładach materiału i konspektach/scenariuszach lekcji.

### III.2.1. Czas realizacji programu

*W nauczaniu czas ma znaczenie rozstrzygające, gdyż w połączeniu z innymi elementami środowiska dydaktycznego jest czynnikiem sprawczym uczenia się.*

(Richardson w: Arends, 98:1998)

Program przeznaczony jest do realizacji w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Program może być realizowany w klasach, w których język niemiecki jest językiem pierwszym (minimum 3 godziny lekcyjne), jak również w klasach, w których jest on językiem drugim (minimum 2 godziny lekcyjne). Zawsze jednak powinny być to klasy, w których uczniowie kontynuują naukę tego języka, podjętą wcześniej w gimnazjum lub w szkole podstawowej i w gimnazjum. Program zakłada kontynuację nauczania języka niemieckiego, bez której nie jest możliwe sprostanie wymaganiom maturalnym na poziomie podstawowym. Spełnienie wymagań dla poziomu rozszerzonego możliwe jest przy przeznaczeniu na naukę języka niemieckiego dodatkowych godzin (wydłużonego lub zwiększonego czasu nauki na etapach szkoły podstawowej i gimnazjum albo zwiększonej liczby godzin nauczania – 5/6 godzin lekcyjnych).

Duża elastyczność programu pozwala na dostosowanie go do potrzeb różnych grup odbiorców. Jest to możliwe, ponieważ program nie opisuje w sposób rygorystyczny i szczegółowy treści programowych przeznaczonych dla kolejnych lat nauki, wskazuje natomiast

materiał nauczania przeznaczony dla poziomu podstawowego i dla poziomu rozszerzonego. Konsekwencją tego podziału są też, odnoszące się do obu poziomów odrębnie, opisy zamierzonych osiągnięć.

W ten sposób program nie tylko odzwierciedla nowoczesną tendencję w budowaniu przedmiotowych dokumentów programowych, prezentujących raczej rozwiązania ramowe, ale przede wszystkim uwzględnia on założenia *Podstawy programowej MENiS* z 21 maja 2001.

Program obejmuje zakres materiału wymagany w nowym egzaminie maturalnym zarówno w jego części wewnętrznej, jak i zewnętrznej na obu poziomach.

Reforma systemu edukacji zakłada dużą swobodę nauczyciela w podejmowaniu decyzji programowych. Nauczyciel może modyfikować program. Ten sam program nauczania może stanowić dla niego podstawę do tworzenia rozmaitych własnych rozwiązań edukacyjnych. Polskie realia oświatowe nie pozostawiają mu tu zresztą wielkiego wyboru. W myśl nowych zapisów prawnych, dotyczących planów i programów nauczania, w zreformowanej szkole postuluje się rozpoczęcie nauki języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Obowiązkowo nauka języka obcego powinna rozpocząć się w klasie czwartej. W gimnazjum powinno się nauczać dwóch języków obcych w wymiarze 3 godzin (pierwszy język i 2 (język drugi)). Przygotowane przez prawodawcę rozwiązania z jednej strony pozostawiają szkołom i szkolnym społecznościom dużą swobodę w podejmowaniu decyzji, umożliwiając im wybór rozwiązań, uwzględniających lokalne możliwości i potrzeby, z drugiej – powodują potencjalnie duże zróżnicowanie wiedzy i kompetencji, z którymi uczniowie rozpoczynają naukę w szkołach ponadgimnazjalnych.

### III.2.2. Liczebność grup językowych

Z literatury przedmiotu wynika, że optymalne wyniki osiągają uczniowie, którzy pracują w mniej licznych klasach. W grupie 18-osobowej nauczyciel może przydzielić uczniom więcej czasu na wykonanie zadania, łatwiejszy jest też kontakt indywidualny z uczniami. Uczniowie mają więcej czasu na zadawanie pytań, wyjaśnianie wątpliwości. Równocześnie wiele działań organizacyjnych (np. podział na małe grupy, zmiana ustawienia ławek, etc.) przebiega sprawniej i zajmuje mniej czasu.

Generalnie w nauczaniu języków obcych zaleca się podział klas na dwie grupy liczące po 18 lub mniej uczniów. Jest to niezwykle ważne, by zapewnić wszystkim uczniom czynny udział w ćwiczeniach rozwijających sprawność mówienia.

Należy przy tym zwrócić uwagę, że liczebność grup opisuje się również w kategoriach zagęszczenia społecznego i przestrzennego. Zagęszczenie społeczne wiąże się ze zmiennością liczebności grupy w danym czasie, o zagęszczeniu przestrzennym mówi się wówczas, gdy liczba członków jest stała, a zmieniają się warunki przestrzenne. Z obserwacji wynika, że bezpośredni wpływ na efekty uczenia się ma zagęszczenie społeczne. Zmiana składu grupy zawsze wiąże się bowiem ze zmianą norm, zachwianiem poczucia bezpieczeństwa, poczuciem braku stabilizacji. Nauczyciel pracujący ze stałą grupą, w której od początku zostały ustalone normy postępowania sprzyjające wspólnemu uczeniu się, ma szansę stosowania technik kompensacyjnych, które pozwalają jego uczniom na aktywność i uzyskiwanie wysokich efektów, również w klasach, w których liczba uczniów wynosi 30 osób.

Przykłady technik kompensacyjnych w odniesieniu do liczebności grup uczniowskich to: prowadzenie przez uczniów portfolio językowego i systematyczne zapoznawanie się z nim przez nauczyciela, nagrywanie wypowiedzi uczniów i wystuchiwanie ich po lekcji.

### III.2.3. Przygotowanie sali lekcyjnej

*Sposób zorganizowania przestrzeni w klasie wpływa zarówno na schemat komunikacji, jak i na udział we władzy. Stosunki władzy w klasie są istotne z tego powodu, że od nich zależy, w jakim stopniu uczniowie czują się odpowiedzialni za treść kształcenia i na ile samodzielnie będą się uczyć.* (Arends: 99:1998)

Program opiera się na metodzie komunikacyjnej, stąd niezwykle ważne jest stworzenie w sali warunków do komunikowania się uczniów między sobą, do pracy w grupach i parach.

Jak wskazuje powyższy cytat, właściwe zaaranżowanie sali nie tylko tworzy warunki dla dobrej komunikacji, ale wpływa także na postrzeganie funkcji poszczególnych osób. W salach, gdzie ławki ustawione są tradycyjnie, w rzędach, nawet podczas dyskusji, wymiana poglądów odbywa się pomiędzy poszczególnymi uczniami a nauczycielem, to on jest prawdziwym odbiorcą komunikatów i pośrednikiem w ich przekazywaniu, jego pozycja pozwala mu na wygłaszanie komentarzy do poszczególnych wypowiedzi. Ta sama dyskusja przebiegać będzie inaczej, jeśli jej uczestnicy zasiądą w kręgu. Wówczas nikt nie ma uprzywilejowanej pozycji, a wymiana myśli odbywa się między wszystkimi zainteresowanymi debatą, charakteryzują ją też na ogół większa swoboda wypowiedzi i większe zaangażowanie.

W nowoczesnych książkach metodycznych znajdują się schematy przedstawiające dogodne ustawienia ławek także w niedużej sali. Coraz częściej można też zauważyć w szkołach lekkie, mobilne meble. Jednoosobowe stoliki lub stoły w kształcie trapezu dają się dowolnie zestawiać, tworząc odpowiednie warunki do dyskusji, pracy w małych grupach lub sprawdzianu. Organizując przestrzeń do pracy, należy zawsze dokładnie przeanalizować cel zadania.

### III.2.4. Wyposażenie sali lekcyjnej

Realizacja programu będzie przebiegać sprawniej i przyniesie lepsze wyniki, jeśli salę lekcyjną wyposażą się w następujące środki techniczne:

- tablicę, na której zapis będzie dla wszystkich dobrze widoczny i czytelny;
- miejsce umożliwiające przypinanie pomocy dydaktycznych – plansz, plakatów, obrazków. Ponieważ służyć ono będzie także prezentacji prac uczniów, powinno być dostatecznie duże;
- magnetofon zapewniający dobrą jakość odbioru;
- rzutnik pisma wraz z ekranem, który zastąpić może pomalowane na biało odpowiedniej wielkości miejsce na ścianie;
- odtwarzacz wideo z monitorem.

Ponadto wskazane jest, aby w sali przeznaczonej do nauki języka znajdowały się:

- mapa świata, polityczna mapa Europy oraz mapa krajów niemieckiego obszaru językowego;
- komplet słowników dwu- i jednojęzycznych do pracy dla uczniów;
- zestaw kaset magnetofonowych (wiersze, piosenki, ćwiczenia, słuchowiska) oraz wideo (filmy dokumentalne, fabularne, rejestracje wywiadów, urywki programów telewizyjnych, reklam) wspierających naukę;
- zestawy plansz leksykalnych i gramatycznych;
- plakaty, pocztówki, zdjęcia z krajów niemieckojęzycznych;
- materiały i narzędzia umożliwiające pracę warsztatową, np. papier dużych rozmiarów do wykonywania przez uczniów plakatów, mazaki, taśma, samoprzylepna, klej, nożyczki.

W miarę możliwości nauczyciel powinien mieć również możliwość kopiowania dodatkowych materiałów.

## IV. Materiał nauczania

Zawarty w niniejszym programie materiał nauczania (gramatyka, słownictwo, wymowa i intonacja, ortografia, katalog treści i sytuacji) zgodny jest z *Podstawą programową* i umożliwia realizację wymagań egzaminacyjnych dla nowej matury zawartych w *Syllabusach* z języka niemieckiego na lata 2001 i 2002-2003, przygotowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w Warszawie ([www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl)).

### IV.1. Treści

Treści, czyli materiał nauczania, są środkiem, który ma dostarczać informacji wykorzystywanych do osiągnięcia określonych zamierzeń edukacyjnych – rozwijania umiejętności niezbędnych do stałego poszerzania wiedzy w danej dziedzinie, także w przyszłości, po zakończeniu nauki szkolnej.

W programach nauczania treści nauczania przedstawione są bardzo ogólnie. Toteż dobierając podręcznik lub przygotowując własne materiały edukacyjne, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, według jakich zasad dobiera się materiał nauczania. Bolesław Niemierko (*Miedzy oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP 1998) wyróżnił następujące kryteria:

- (...) **przystępności**, rozumianej jako łatwość opanowania danego elementu treści;
- **wartości kształcącej**, polegającej na możliwości przeniesienia wewnętrznej struktury elementu treści na inne elementy treści nauczania i działalności pozaszkolnej ucznia;
- **niezawodności**, rozumianej jako pewność naukowa, trwałość w kulturze i skuteczność działania związanego z danym elementem;
- **niezbędności wewnętrznej**, wynikającej z powiązań elementu z innymi elementami danego zakresu treści wybranego przedmiotu nauczania;
- **niezbędności międzyprzedmiotowej**, wynikającej z powiązań elementu z treścią nauczania innych przedmiotów szkolnych i wyższych kursów tego samego przedmiotu;
- **użyteczności** w obecnej i przyszłej działalności pozaszkolnej, wyrażającej się spontanicznymi zastosowaniami elementu w pracy i w życiu osobistym.(...)

Według tych samych zasad dobiera się również materiał nauczania języka obcego. Spośród setek tysięcy słów wybiera się od kilkuset do kilku tysięcy takich, które zapewnią efektywne komunikowanie się. Dla sprawdzenia przydatności danych treści poddaje się je próbie transferu, która pozwala na określenie stopnia uniwersalności wyrażenia językowego czy struktury gramatycznej. Przydatne struktury można zastosować w różnych i wielu sytuacjach, kontekstach oraz związkach z innymi wyrazami.

Hasła tematyczne i treści sytuacyjne umożliwiają uczniowi poznanie realiów kraju, którego języka się uczy. Związane są one z dziedzinami życia bliskimi uczniowi, w których ma już pewne doświadczenia i może zbierać nowe, oraz z nowymi zjawiskami, które dopiero poznaje.

Aktywne poznanie realiów kraju obcojęzycznego obejmuje:

- **wgląd** (*Einblicke*)
  - w sposoby życia ludzi z różnych grup społecznych i w różnym wieku, w ich wyobrażenia, życzenia, wartości i normy;
  - w specyficzne dla danego kraju konwencje językowe oraz konwencje zachowań, do których należą, między innymi, mimika i mowa gestów;
  - w kulturowo uwarunkowane różnice semantyczne (analiza porównawcza znaczeń lub poszukiwanie definicji pojęć nie posiadających polskiego odpowiednika);
  - w wydarzenia kulturalne i święta;
  - w świadectwa kultury danego kraju (muzyka, teatr, literatura, film i telewizja, radio i gazety);

- **porównanie** (*Vergleiche*) z odpowiednimi zdarzeniami, postawami, wartościami, normami we własnym kraju;
- **zrozumienie** (*Einsichten*) społecznych przyczyn i uwarunkowań;
- **wnioski** (*Schlussfolgerungen*) odniesione do własnej sytuacji i własnego zachowania.

Kilkakrotne powracanie do tych samych zagadnień pozwala powtórzyć i utrwalić poznane struktury leksykalne lub gramatyczne, przedstawić różne aspekty danego zagadnienia, ale przede wszystkim przejść od wglądu, który bywa często dość powierzchowny, aż po zrozumienie i wnioski. Dlatego w wypadku programów nauczania języka obcego dobrze sprawdza się program o budowie spiralnej i koncentrycznej.

Poniższe tabelaryczne zestawienie materiału nauczania odnosi się zarówno do poziomu podstawowego, jak i rozszerzonego. Obejmuje ono m.in. katalogi haseł tematycznych, zagadnień gramatycznych, fonetycznych oraz spis sytuacji i intencji komunikacyjnych do realizacji w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. W zestawieniu wskazany został materiał nauczania do realizacji na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

#### KATALOG TREŚCI TEMATYCZNYCH

Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
Poznanie siebie i innych. Rodzina. Rozkład dnia, codzienne czynności. Normy zachowania. Symbolika świąt i uroczystości. Korespondencja prywatna.	Życiorys. Konflikty i problemy w rodzinie. Konflikty pokoleń.	Zakładanie rodziny, adopcja, wychowanie dzieci. Prawa i obowiązki w rodzinie.
Rodzaje grup. Współzycie w grupie i jego normy. Jednostka a grupa. Regulaminy.	Spoleczeństwo, tolerancja, problemy obcokrajowców. Szansa dla wszystkich, niepełnosprawni. Religie.	Emancypacja. Inicjatywy obywatelskie. Prawa człowieka, prawa dziecka. Subkultury.
Uczenie się. Strategie uczenia się, osobiste cele kształcenia. Szkoła przyszłości.	Egzaminy. Wybór zawodu. Nowoczesna gospodarka. Problemy pracownicze. Zawody przyszłości. Systemy oświaty.	Rozmowa kwalifikacyjna. Wykształcenie. Uniwersytety Europejskie. Problemy ekonomiczne świata. Korespondencja formalna.
Zdrowie i jego zagrożenia. Sport, rozrywka, czas wolny, wypoczynek.	Choroby cywilizacyjne, uzależnienia, odżywianie. Sporty przyszłości.	Ochrona zdrowia, ubezpieczenia. Długość życia, diety. Doping, fair play.
Środowisko, najbliższe otoczenie. Kontakt z naturą. Pogoda. Człowiek w środowisku, ciało ludzkie.	Higieniczny tryb życia. Ochrona środowiska. Zagrożenia współczesnego świata.	Przeludnienie i problemy z nim związane. Bezdomność, bezrobocie.
Dom. Trendy w urządzeniu mieszkania i w modzie. Miasto, wieś, mała ojczyzna.	Państwo, demokracja. Naród i ojczyzna. Luksus, bieda, świat wartości.	Polityka, naród, obywatel. Unia Europejska. Procesy migracyjne, wojny, terroryzm, przemoc, przestępczość.
Geografia Europy, krajoznawy, języki świata. Wymiany między szkołami z różnych państw.	Podróżowanie, turystyka. Kultura i sztuka. Zabytki architektury.	Turystyka masowa. Kultura masowa. Wielkie koncerty muzyczne, parki rozrywki. Kultura jako zabawa.
Pieniądze, kieszonkowe. Branże handlowe, zakupy. Prawa konsumenta, przecena, reklamacja.	Usługi. Targi, reklama, manipulacja. Język propagandy.	Problemy ekonomiczne. Instytucje międzynarodowe zajmujące się gospodarką. Spoleczeństwo konsumpcyjne.

Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
Komunikacja językowa, multimedia, prasa.	Środki masowego przekazu. Rozwój techniki. Nobliści. Odkrycia naukowe.	Cenzura, wolność słowa i myśli. Opinia publiczna. Komputeryzacja.
Idole, ideały. Uczucia.	Ideologie, sekty, wierzenia i uczucia z nimi związane.	Wartość życia. Eksperymenty naukowe i ich konsekwencje. Filozofia. Globalizacja. Starość, śmierć.

W programie nie może zabraknąć elementów wiedzy o krajach niemieckojęzycznych. Ważne jest, by nie były one wydzielone sztucznie, lecz stanowiły integralny składnik pozostałych treści. Oznacza to, że sylwetki laureatów Nagrody Nobla, rozważania o znaczeniu tej i innych prestiżowych, światowych wyróżnień dotyczyć powinny noblistów z krajów niemieckojęzycznych. Strukturę nowoczesnych instytucji gospodarczych przedstawić się powinno na przykładzie niemieckich koncernów, a pod hasłem geografia, uczniowie powinni znaleźć dane dotyczące Austrii, Szwajcarii, Niemiec czy Lichtensteinu.

Szczególne miejsce w programach nauczania języka niemieckiego powinno przypaść treściom odnoszącym się do wzajemnych relacji pomiędzy Polską a krajami niemieckojęzycznymi. Realizacja tej tematyki powinna być jednak mocno osadzona w konkretnym kontekście kulturalno-historycznym. Historia związków Polski z Austrią inaczej przecież wygląda z perspektywy Krakowa niż Białegostoku. Tematyka wzajemnych stosunków omawiana w łódzkich szkołach nie powinna pomijać niemiecko-polskiej historii tego miasta i jego przemysłu. Problematyka wspólnych doświadczeń i dokonań, dobrych i złych okresów w historii znakomicie nadaje się do realizacji na zajęciach z edukacji regionalnej. Więcej miejsca można wówczas poświęcić nie tylko pogłębionej analizie zagadnień historycznych, zjawisk obyczajowych czy przenikaniu kultur, ale również wszechstronnej wykorzystać umiejętności językowe uczniów, np. przy opracowywaniu niemieckojęzycznych materiałów historycznych, przygotowywaniu biogramów i opisów w języku niemieckim etc.

Umieszczone w katalogu treści, zgodnie z zasadą autonomii i samodzielności programowej, można oczywiście przenieść do innego działu lub klasy, kierując się potrzebami uczniów ich zainteresowaniami i umiejętnościami. O wyborze aspektów, które zostaną uwzględnione przy ich realizacji, zadecyduje również zawartość podręcznika kursowego, dobór materiałów dodatkowych oraz dokonany przez nauczyciela rozkład materiału. Ten ostatni uwzględni zapewne także szkolne ustalenia co do programu wychowawczego i ścieżek międzyprzedmiotowych.

## IV.2. Hasła tematyczne a treści sytuacyjne

	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
Ja i moja rodzina.	Poznanie siebie i innych. Rodzina. Normy zachowania. Symbolika świąt i uroczystości. Korespondencja prywatna.	Życiorys. Konflikty i problemy w rodzinie. Konflikty pokoleń.	Zakładanie rodziny. Adopcja, wychowanie dzieci. Prawa i obowiązki w rodzinie.
Ja i mój dom.	Dom. Mała ojczyzna. Region, miasto, wieś. Urządzenie mieszkania. Moda.	Ojczyzna. Państwo. Polityka regionalna. Koncepcje urbanistyczne. Style życia.	Polityka, ustrój polityczny, naród. Wojny, terroryzm. Unia Europejska. Procesy migracyjne.

	<b>Klasa 1</b>	<b>Klasa 2</b>	<b>Klasa 3</b>
Ja i czas wolny.	Rozkład dnia. Wypoczynek, rozrywka. Sport. Zdrowie.	Rytm biologiczny. Literatura a film. Sporty przyszłości. Choroby cywilizacyjne, uzależnienia, odżywianie.	Kultura masowa. Doping, fair play. Ochrona zdrowia, diety. Ubezpieczenia, długość życia i jego fazy.
Ja i wiedza.	Komunikacja językowa. Języki świata. Multimedia, prasa. Rozwój nauki i techniki.	Język filmów, literatury i tekstów naukowych. Środki masowego przekazu. Odkrycia naukowe. Nobliści.	Wolność słowa i myśli, cenzura. Propaganda. Opinia publiczna. Eksperymenty. Komputeryzacja.
Ja i moja kariera.	Szkoła dawniej, dziś i jutro. Techniki uczenia się.	Systemy szkolnictwa. Kariera szkolna, egzaminy. Wybór zawodu. Zawody przyszłości.	Szkoły wyższe. Wysztalcenie. Rozmowa kwalifikacyjna. Korespondencja formalna.
Ja i środowisko.	Człowiek. Środowisko. Natura. Pogoda.	Higieniczny tryb życia. Zagrożenia współczesnego świata. Ochrona środowiska. Klimaty.	Procesy demograficzne, a środowisko. Bezdomność i bezrobocie. Ruchy ekologiczne. Kataklizmy.
Ja i gospodarka.	Pieniądże. Zakupy, przecena, reklamacja. Kieszonkowe.	Gałęzie gospodarki. Usługi, targi. Reklama, manipulacja.	Instytucje międzynarodowe. Problemy ekonomiczne. Społeczeństwo konsumpcyjne.
Ja i społeczeństwo.	Współzycie w grupie. Szansa dla wszystkich, niepełnosprawni Regulaminy.	Społeczeństwo. Subkultura. Tolerancja.	Problemy obcokrajowców. Prawa człowieka, prawa dziecka. Emancypacja. Przemoc, przestępczość.
Ja i świat.	Geografia Europy i świata. Podróżowanie, turystyka.	Różne formy kontaktów międzykulturowych.	Turystyka masowa. Zdobycze kultury światowej jako wspólne dziedzictwo.
Ja i idee.	Idole, ideały. Uczucia.	Religie, wierzenia. Ideologie.	Filozofia. Świat wartości. Sekty.
Elementy wiedzy o krajach niemieckojęzycznych dotyczą refleksji kontrastywnej w poszczególnych kategoriach tematycznych.			

### IV.3. Akty mowy

Zakres	Akty mowy	Funkcje	Sposoby realizacji
Podstawowy	Kontakty interpersonalne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– przekazywanie i zdobywanie informacji, przy uwzględnieniu kontekstu sytuacyjnego i zastosowaniu norm w mowie i piśmie</li> <li>– nawiązywanie do wypowiedzi innych, uzupełnianie ich, poprawianie i precyzowanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kartki okolicznościowe</li> <li>– nawiązanie kontaktu za pomocą ogłoszenia w gazecie, czasopiśmie</li> <li>– umawianie się z osobami bliskimi, postaciami literackimi, spotkanie marzeń (z idolem, postacią historyczną, ...)</li> <li>– listy z różnymi intencjami</li> <li>– rozmowy telefoniczne</li> <li>– wywiady</li> </ul>
Rozszerzony		<ul style="list-style-type: none"> <li>– płynne, biegłe stosowanie słownictwa koniecznego w kontaktach interpersonalnych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– moderowanie dyskusji</li> </ul>
Podstawowy i rozszerzony	Oddziaływanie na zachowania innych	<ul style="list-style-type: none"> <li>– proponowanie, przekonywanie</li> <li>– wyrażanie próśb, życzeń, zamierzeń</li> <li>– udzielanie rad</li> <li>– zajmowanie stanowiska: skarga, protest, obrona, zachęcanie, oferowanie, apelowanie, mobilizowanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– listy z prośbą o informacje</li> <li>– ulotki, anonsy</li> <li>– reklama, np. książki, koncertu</li> <li>– protest, np. list, pismo, hasło</li> </ul>
Podstawowy	Wymiana informacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opis obrazów, przedmiotów, sytuacji, zdarzeń, przeżyć</li> <li>– rekonstrukcja opowiadania, opowiadanie dalszego ciągu, streszczenie</li> <li>– przedstawianie i uzasadnianie opinii własnych i cudzych</li> <li>– prowadzenie autentycznego dialogu z uwzględnieniem środków wyrazu (mimika, gesty, intonacja)</li> <li>– swobodne wyrażanie skojarzeń, pomysłów, wrażeń, odczuć, życzeń dotyczących hasła, obrazu, tekstu, piosenki itp.</li> <li>– prowadzenie dyskusji i argumentowanie</li> <li>– negocjowanie</li> <li>– logiczne przedstawianie faktów</li> <li>– tworzenie wymyślonych historii, sytuacji, przeżyć i doświadczeń</li> <li>– przekształcanie tekstów, pisanie własnych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– obrazek, zdjęcie, kwestionariusz</li> <li>– streszczenie filmu, opowiadania</li> <li>– recenzja do gazetki szkolnej</li> <li>– typowy przebieg dnia, uroczystości</li> <li>– portret szkoły, miejscowości</li> <li>– opowiadanie komiksu</li> <li>– pantomima</li> <li>– odgrywanie ról</li> <li>– dialogi</li> <li>– talk-show na dany temat</li> <li>– scenki, skecze</li> <li>– teksty z różnej perspektywy</li> <li>– dyskusja na kontrowersyjny temat, np. wysokości kieszonkowego</li> </ul>

Zakres	Akty mowy	Funkcje	Sposoby realizacji
Podstawowy	Wymiana informacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>– formułowanie instrukcji</li> <li>– relacjonowanie</li> <li>– uzyskiwanie i udzielanie informacji i wskazówek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– prezentacja efektów pracy grupy</li> <li>– reguły gry</li> </ul>
Rozszerzony		<ul style="list-style-type: none"> <li>– precyzyjna prezentacja wydarzeń</li> <li>– tłumaczenie fragmentów tekstów na język polski</li> <li>– tłumaczenie na żywo w sytuacjach dnia codziennego</li> <li>– prezentowanie i referowanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– miniwykład, referat</li> <li>– krótkie przemówienie</li> <li>– komentowanie sytuacji na żywo</li> <li>– podkładanie głosu pod film, np. krajoznawczy</li> <li>– zmiana stylu językowego tekstu, np. regulamin jako opowiadanie, bajka jako tekst prawniczy</li> </ul>
Podstawowy	Wyrażanie uczuć	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wyrażanie uczuć, strachu, emocji, nastroju</li> <li>– frustracja związana z sytuacją szkolną</li> <li>– radość, zachwyt, ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wyznanie miłosne</li> <li>– krótki wiersz</li> </ul>
Rozszerzony		<ul style="list-style-type: none"> <li>– wyrażanie współczucia</li> <li>– kondolencje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tekst antywojenny</li> </ul>

## IV.4. Zagadnienia gramatyczne

### Klasa 1

Intencje językowe	Elementy gramatyczne	
	poziom podstawowy i rozszerzony	poziom rozszerzony
Przedstawienie faktów i zdarzeń w teraźniejszości i przeszłości. Relacje czasowe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Präteritum i Perfekt, Plusquamperfekt; utrwalenie i kontynuacja (wyjątki, czasowniki nieregularne)</li> <li>– znaczenia czasownika <i>lassen</i></li> <li>– czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone; utrwalenie i kontynuacja</li> <li>– miejsce czasownika w zdaniu pojedynczym i złożonym. Satzklammer.</li> <li>– bezokolicznik z <i>zu</i> i bez <i>zu</i> (Präsens, Präteritum); utrwalenie i kontynuacja</li> <li>– zdania czasowe z <i>wenn</i> i <i>als</i>; utrwalenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone z przedrostkami: <i>über-, unter-, um-, durch-, wieder-, wider-, voll-</i>.</li> <li>– bezokolicznik z <i>zu</i> i bez <i>zu</i> (Perfekt)</li> </ul>

Porównania.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– stopniowanie przymiotników i przysłówków, przymiotnik jako przydawka w formie stopnia wyższego i najwyższego; utrwalenie, kontynuacja</li> <li>– przymiotniki w porównaniach</li> </ul>	– stopniowanie przymiotników: Superlativ ( <i>einer der größten</i> )
Określanie osób, rzeczy, czynności i zjawisk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zaimki nieokreślone <i>es</i> i <i>man</i></li> <li>– znaczenia i funkcje <i>werden</i></li> <li>– rodzaje deklinacji rzeczownika; utrwalenie i kontynuacja (użycie rodzajnika, zależność rodzaju i końcówki rzeczownika)</li> <li>– odmiana imion własnych</li> <li>– odmiana przymiotnika z rodzajnikiem określonym i nieokreślonym, bez rodzajnika, z przeczeniem <i>kein</i>, zaimkiem dzierżawczym, zaimkiem wskazującym, po zaimkach pytających nieokreślonych, po zaimkach liczebnych, po liczebniku</li> <li>– określenie mieszkańców krajów i kontynentów – typy deklinacyjne i przymiotniki</li> <li>– przyimki z dopełniaczem (<i>wegen, trotz, während, statt</i>), celownikiem i biernikiem; utrwalenie i kontynuacja</li> <li>– przysłówki miejsca (Lokaladverbien) i czasu (Temporaladverbien); utrwalenie i rozszerzenie</li> <li>– tworzenie i odmiana rzeczowników od utworzonych przymiotników</li> <li>– zaimek wzajemny (<i>einander</i>)</li> <li>– walencja czasowników; kontynuacja</li> <li>– rekcja czasownika</li> <li>– przysłówki zaimkowe w pytaniu i odpowiedzi</li> </ul>	– przyimki z dopełniaczem ( <i>anlässlich, außerhalb, diesseits, jenseits, hinsichtlich, infolge</i> )
Wyrażanie warunków.	– zdania warunkowe rzeczywiste z <i>wenn, falls</i>	
Wyrażanie opinii, uzasadnianie.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zdania podmiotowe</li> <li>– zdania dopełnieniowe, zdania okolicznikowe przyczyny (Kausalsätze); utrwalenie</li> </ul>	
Wyrażanie przypuszczeń.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Konjunktiv II (<i>sein, haben, werden</i>)</li> <li>– Konditionalis I</li> <li>– Futur I</li> </ul>	– Futur II

Intencje językowe	Elementy gramatyczne	
	poziom podstawowy i rozszerzony	poziom rozszerzony
Określanie ilości.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– liczebniki główne, porządkowe; utrwalenie</li> <li>– liczebniki nieokreślone; odmiana</li> <li>– liczebniki w oznaczeniu miary i wagi, powierzchni i objętości</li> </ul>	
Wyrażanie zamiaru.	– zdania okolicznikowe celu z <i>damit</i> i <i>um ... zu</i>	
Wyrażanie życzeń i możliwości.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tryb rozkazujący; utrwalenie</li> <li>– Konjunktiv II czasowników modalnych (Präteritum)</li> </ul>	– Konjunktiv II czasowników modalnych (Plusquamperfekt)
Słowotwórstwo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rzeczowniki złożone</li> <li>– rzeczowniki zdrobniate</li> <li>– przymiotniki z przedrostkiem <i>un-</i></li> </ul>	

## Klasa 2

Intencje językowe	Elementy gramatyczne	
	poziom podstawowy i rozszerzony	poziom rozszerzony
Przedstawienie faktów i zdarzeń w teraźniejszości i przeszłości. Relacje czasowe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Perfekt z <i>haben</i> i/lub <i>sein</i></li> <li>– czasowniki przechodnie i nieprzechodnie</li> <li>– Perfekt z czasownikami modalnymi</li> <li>– strona bierna procesu (Vorgangspassiv): Präsens, Präteritum, Perfekt</li> <li>– strona bierna stanu (Zustandspassiv)</li> <li>– strona bierna z czasownikami modalnymi: Präsens, Präteritum</li> <li>– spójniki wieloczłonowe (<i>etweder ... oder, weder ... noch, ...</i>)</li> <li>– zdania okolicznikowe czasu z <i>nachdem, seitdem, bevor, bis, während</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– partykuły: <i>denn, mal, doch, etwa, ja, bloß</i></li> <li>– strona bierna procesu (Vorgangspassiv): Futur I, Plusquamperfekt</li> <li>– strona bierna z czasownikami modalnymi: Futur I, Perfekt, Plusquamperfekt</li> <li>– formy konkurencyjne strony biernej: <i>lassen + sich</i> + bezokolicznik; <i>sein + zu</i> + bezokolicznik, ...</li> <li>– zdania okolicznikowe czasu z <i>solange, sooft, sobald</i></li> <li>– Perfekt czasownika <i>lassen</i> z bezokolicznikiem</li> </ul>
Porównania.	– zdania porównawcze z <i>so ... wie, als, je ... desto</i>	
Określanie osób, rzeczy, czynności i zjawisk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zdania względne</li> <li>– walencja przymiotników, rzeczowników i czasowników; kontynuacja</li> <li>– zaimki (<i>jeder, derselbe, solch ein, ...</i>) i ich deklinacja</li> <li>– deklinacja przymiotnika bez rodzajnika i po zaimkach</li> </ul>	

Określanie ilości.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– liczebniki ułamkowe i dziesiętne</li> <li>– liczebniki mnożne wielokrotne</li> <li>– przysłówki liczby (<i>erstens, zweitens</i>)</li> <li>– przymiotniki liczebne jako rzeczowniki</li> <li>– rzeczowniki po określeniu miary i wagi</li> </ul>	
Zaprzeczanie.	– przeczenia: <i>nie, niemals, nirgends, keinesfalls, ...</i>	
Wyrażanie ograniczeń.	– zdania okolicznikowe przyzwalające z <i>obwohl, trotzdem</i>	– zdania okolicznikowe przyzwalające z <i>obgleich, obschon, obzwar</i>
Słowotwórstwo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– czasowniki z przedrostkami <i>her-, hin-</i></li> <li>– rzeczowniki tworzone od innych części mowy</li> <li>– rzeczowniki z przyrostkami</li> <li>– rzeczowniki z przedrostkami <i>Miss-, Un-, Ge-</i></li> </ul>	

### Klasa 3

Intencje językowe	Elementy gramatyczne	
	poziom podstawowy i rozszerzony	poziom rozszerzony
<p>Przedstawienie faktów i zdarzeń w teraźniejszości, i przeszłości. Relacje czasowe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rekcja czasowników i przymiotników; kontynuacja</li> <li>– <i>haben</i> i <i>sein</i> + bezokolicznik z <i>zu</i></li> <li>– werbalna fraza składniowa (Funktionsverbgefüge)</li> <li>– szyk wyrazów w zdaniu pobocznym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rekcja czasowników (Genitiv), rzeczowników i przymiotników; kontynuacja</li> <li>– zdania poboczne ze wszystkimi formami strony biernej</li> <li>– zdania poboczne z czasownikami modalnymi + bezokolicznik w czasie Perfekt i Plusquamperfekt</li> <li>– mowa zależna; tworzenie i zastosowanie (Konjunktiv I)</li> <li>– Perfekt czasowników <i>helfen, hören sehen, gehen, lassen, ...</i> + bezokolicznik</li> </ul>
Porównania.		– zdania porównawcze nierealne z <i>als ob, als wenn, als</i>
Określanie osób, rzeczy, czynności i zjawisk.	– imiesłów bierny Partizip II	<ul style="list-style-type: none"> <li>– imiesłów czynny (Partizip I)</li> <li>– imiesłów w funkcji przydawki</li> <li>– przydawka rozszerzona</li> <li>– konstrukcje imiesłowowe</li> <li>– homonimy</li> </ul>

Intencje językowe	Elementy gramatyczne	
Wyrażanie warunków.	<b>poziom podstawowy i rozszerzony</b> – nierealne zdania okolicznikowe warunku (irreale Bedingungssätze) Konjunktiv Präteritum, Konditionalis I – nierealne zdania okolicznikowe warunku (irreale Bedingungssätze) Konjunktiv Plusquamperfekt	<b>poziom rozszerzony</b>
Wyrażanie życzeń.		– nierealne zdania życzeniowe
Wyrażanie przypuszczeń.	– Konjunktiv II Präteritum czasowników <i>sein, haben</i> i czasowników modalnych	– Konjunktiv II pozostałych czasowników – Konditionalis II
Określenie skutku.	– zdania okolicznikowe skutku z <i>so dass, ohne dass, ohne ... zu</i> – zdania okolicznikowe skutku z <i>als dass</i>	
Określenie sposobu.		– zdania okolicznikowe sposobu z <i>indem, dadurch dass, ohne dass, ohne ... zu, anstatt dass, anstatt zu</i>
Słowotwórstwo.	– przymiotniki z przyrostkami <i>-los, -bar, -isch, -sam, -voll, -reich, -arm, -wert</i>	
Polskie terminy gramatyczne podane za: Der kleine Duden. Mała gramatyka języka niemieckiego, opracowanie polskie Roman i Grażyna Lewiccy, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1997		

## IV.5. Zagadnienia leksykalne

Funkcje	Sposoby realizacji
<b>Poziom podstawowy i rozszerzony</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– używanie podstawowych czasowników wraz z ich związkami</li> <li>– właściwe stosowanie związków frazeologicznych</li> <li>– trafne dobieranie słownictwa w zależności od sytuacji</li> <li>– trafne dobieranie słownictwa potrzebnego do wyrażenia stanowiska czy przedstawienia faktów, zachowanie logicznego ciągu wypowiedzi</li> <li>– stosowanie zróżnicowanych środków wyrazu</li> <li>– tworzenie rodzin wyrazów</li> <li>– rozróżnianie w tekstach wyrazów/wyrażeń do produktywnego i receptywnego użycia</li> <li>– wykorzystanie znajomości reguł słowotwórczych dla zrozumienia znaczenia słów (znaczenie ważniejszych przed- i przyrostków)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– asocjogramy</li> <li>– skojarzenie wyrazu z imieniem na daną literę, z zawodem lub pomieszczeniem</li> <li>– rysunek</li> <li>– imitacje</li> <li>– grupowanie wyrazów wokół jednego pojęcia, wokół jednej sytuacji bądź w oddzielne kategorie</li> <li>– przewidywanie wyrazu w tekście</li> <li>– synonimy, antonimy, parafrazy, wyrazy kluczowe</li> </ul>
<b>Poziom rozszerzony</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– używanie wyrażeń wskazujących na subiektywny charakter wypowiedzi</li> <li>– tematyczne dobieranie słownictwa</li> <li>– wyczulenie na interferencję językową</li> <li>– płynne prowadzenie rozmowy na różne tematy życia codziennego</li> <li>– opanowanie środków językowych i zwrotów potrzebnych w podstawowej komunikacji językowej</li> <li>– aktywne opanowanie podstawowego słownictwa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– analiza porównawcza tekstów</li> <li>– rozpoznawanie kontekstu kulturowego (socjalnego, historycznego, politycznego) wyrazów</li> <li>– inscenizowanie dialogów</li> <li>– relacjonowanie zdarzeń z perspektywy różnych uczestników</li> <li>– drama</li> </ul>

## IV.6. Zagadnienia fonetyczne

Funkcje	Sposoby realizacji
<ul style="list-style-type: none"> <li>– rozpoznanie i powtórzenie grup wyrazów zastyszanej wypowiedzi</li> <li>– głośne czytanie krótkiego tekstu ze zrozumieniem</li> <li>– rozumienie prostych, autentycznych tekstów z różnymi wariantami wymowy</li> <li>– rozpoznanie wymowy odbiegającej od standardu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– czytanie tekstu zniekształcające jego sens poprzez zabawę intonacją</li> <li>– nagrywanie i analizowanie wypowiedzi uczniów</li> <li>– konkurs czytania</li> <li>– analiza nagrania video lub magnetofonowego</li> </ul>
<b>Poziom rozszerzony:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– wygłaszanie krótkich referatów ze szczególną dbałością o poprawną wymowę i intonację</li> </ul>	

## IV.7. Zagadnienia ortograficzne

<b>Funkcje</b>	<b>Sposoby realizacji</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>– wykorzystanie możliwości samokontroli i samokorekty</li><li>– poprawny zapis dźwięków charakterystycznych dla języka</li><li>– odróżnianie słów o takim samym brzmieniu, ale o różnej pisowni i różnym znaczeniu</li><li>– poprawny i czytelny zapis tekstu znanymi środkami językowymi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– sprawdzanie w podręczniku i słowniku</li><li>– technika częściowego dyktanda</li><li>– odwzorowywanie wyrazów zapisanych na tablicy</li><li>– głośne czytanie jako trening wymowy określonych dźwięków i zwrotów</li><li>– samodzielne projekty krzyżówek</li><li>– domino wyrazowe</li></ul>

## V. Procedury osiągnięcia celów nauczania

### V.1. Strategie uczenia się

Jednym z głównych zadań szkoły jest przygotowanie uczniów do samodzielnego uczenia się przez całe życie. Zainteresowanie strategiami uczenia się wynika z przekonania, że można się nauczyć tego, jak skutecznie się uczyć. Znajomość różnorodnych technik i praktycznych wskazówek, a przede wszystkim ich wypróbowanie, ułatwia rozpoznanie osobistych preferencji, własnych dróg osiągnięcia celów. W konsekwencji uczący się powinni mieć więcej okazji do satysfakcji niż frustracji, bardziej profesjonalnie podchodzić do własnego procesu uczenia się, lepiej wykorzystywać swój potencjał.

Szkoła powinna zatem:

- wyposażyć ich w wiedzę o tym, czym jest proces uczenia się, jak pracuje mózg, skąd biorą się określone predyspozycje – style uczenia się, dlaczego ważne jest uaktywnianie w procesie uczenia się obu półkul mózgowych oraz wykorzystywanie różnych zmysłów;
- jak organizować proces uczenia się;
- przekazać wiedzę o strategiach i technikach uczenia się, czyli sposobach przyswajania sobie wiedzy i umiejętności znacznie podnoszących efektywność tego procesu;
- tworzyć warunki do rozwijania umiejętności uczenia się;
- tworzyć warunki do refleksji nad procesem uczenia się; wskazywać czynniki utrudniające i ułatwiające uczenie się;
- tworzyć warunki do samodzielnego planowania własnego procesu uczenia się oraz do samooceny;
- kształcić postawę odpowiedzialności za proces uczenia się i własny rozwój;
- wskazywać na znaczenie tej postawy, umiejętności i wiedzy dla funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie informacyjnym dla życia osobistego i zawodowego.

Według Petera Bimmela (1993), strategia uczenia się to plan (mentalny) działania, ukierunkowany na osiągnięcie określonego celu. O strategiach i technikach uczenia się można mówić w kontekście procesu uczenia się w ogóle i w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów. Strategie uczenia się dotyczą więc następujących obszarów:

- motywacji, treningu kreatywności oraz poszukiwania radości, satysfakcji w nauce;
- koncentracji, ćwiczeń relaksacyjnych i budowania pewności siebie;
- prac domowych, planowania nauki w domu i przygotowania odpowiedniego miejsca do pracy;
- prac klasowych, optymalnego przygotowania się do sprawdzianów i pokonywania strachu przed egzaminem;
- ćwiczenia pamięci;
- ćwiczenia umysłu, rozwiązywania problemów, odnajdywania radości w myśleniu;
- czytania, techniki opracowywania notatek, wyszukiwania ważnych informacji;
- retoryki, ćwiczenia ustnych wystąpień, precyzyjnego wypowiedzania się jako form efektywnej współpracy i współmyślenia;
- radzenia sobie ze szkolnymi konfliktami, kierowania emocjami, znajdowania konsensu z nauczycielami.

Istotną pomocą w efektywnym uczeniu się jest spełnienie pewnych warunków wstępnych, które pomagają w rozpoznaniu sytuacji. Należą do nich:

- świadomość tego, czym jest i jak przebiega proces przyswajania sobie nowej wiedzy i umiejętności;
- ustalenie, jakim się jest typem ucznia;
- określenie celu nauki lub stopnia identyfikacji z celem, który wyznacza dany program;
- uświadomienie znaczenia dobrej atmosfery i poszanowania określonych reguł dla tworzenia warunków sprzyjających uczeniu się.

Strategie i techniki uczenia w nauczaniu języków obcych dzieli się zależnie od tego, czy służą opanowaniu określonej kompetencji, czy podsystemu językowego. Stąd wyróżnić można strategie i techniki uczenia się: gramatyki i słownictwa oraz mówienia, pisanie, czytania i słuchania ze zrozumieniem.

Podział poszerza się, wskazując wśród technik uczenia się takie, które przygotowują proces uczenia się, i takie, które nim kierują.

W nauczaniu każdego przedmiotu istotną rolę odgrywają strategie wspierające motywację, organizację własnej nauki czy jej samoewaluację.

W zapoznawaniu uczniów ze strategiami i technikami uczenia się niezwykle ważna jest świadomość, że nabywanie umiejętności stosowania strategii, podobnie jak każdej innej umiejętności, wymaga czasu i systematyczności oraz że sama wiedza o strategiach nie wystarczy, nie zawsze jest też antidotum na wszelkie niepowodzenia szkolne.

Przyswajanie strategii uczenia się jest rozłożone na lata, wiele strategii uczenia się stosuje się w edukacji od wieków, opracowanie innych wiąże się z ostatnimi odkryciami związanymi np. z pracą mózgu. Zasadnicza różnica pomiędzy dawnym traktowaniem skutecznych sposobów uczenia się, a dzisiejszym podejściem do strategii uczenia się polega na wyodrębnieniu w programach kształcenia miejsca na refleksję o strategiach, oraz na świadomym ich stosowaniu i konsekwentnym analizowaniu, czy wybór określonej strategii dla realizacji danego zadania okazał się skuteczny. Istnieje wiele typologii strategii uczenia się. Najpopularniejsze wśród nauczycieli języka niemieckiego są opracowania Petera Bimmela i Ute Rampillon, dzięki ich książkom obecnym także na polskim rynku i popularyzowanym m.in. podczas seminariów organizowanych przez Instytut Goethego.

Nauczyciel języka obcego powinien wiedzieć, gdzie i kiedy stosować określone strategie, co nie oznacza, że w każdym wypadku musi na to zwracać uwagę uczniom. Strategie mają być obecne w procesie uczenia się języka obcego, ale nauczanie o technikach przyswajania sobie języka obcego nie może zastąpić nauczania języka.

Wiele strategii czy technik wprowadza się do procesu uczenia się poprzez odpowiednie formułowanie zadań lub określone planowanie przebiegu zajęć. Nauczyciele rozpoczynający pracę z nową klasą organizują gry ułatwiające uczniom wzajemne poznanie się, nawiązanie kontaktu; opracowują wspólnie z nimi reguły zachowania (kontrakty) lub kryteria oceniania. W ten sposób wprowadzają do procesu uczenia się techniki służące: tworzeniu dobrej atmosfery (poznanie się i kontrakt zobowiązujący do przestrzegania przyjętych norm), uświadamianiu celów i efektów uczenia się języka obcego (kryteria oceniania odnoszą się przecież do osiągnięć).

Podobnymi formami upowszechniania strategii czy technik uczenia się posługują się również autorzy podręczników. Prace z nowym tekstem do słuchania lub czytania otwierają często polecenia służące globalnemu lub selektywnemu zrozumieniu, dopiero w kolejnych pojawiają się zadania, które wymagają znajomości szczegółów i niuansów. Impulsem do rozmowy lub refleksji nad procesem uczenia się może być również odpowiednio dobrana tematyka. Oto przykłady różnego ujęcia strategii i technik uczenia się z podręcznika *Partnersprache*. (proszę porównać Załącznik 1)

## V.2. Techniki nauczania – rozwijanie sprawności językowych

Techniki nauczania ściśle wiążą się z celami i treściami nauczania. Stąd należy odnosić je do poszczególnych sprawności i podsystemów językowych. Techniki nauczania to pewne modele postępowania, które sprawdziły się w praktyce, jako podnoszące efektywność procesu nauczania i uczenia się. Wskazać można wśród nich techniki i metody pracy, typy ćwiczeń lub określone procedury. Często oddzielenie od siebie tych elementów bywa trudne, gdyż dany typ ćwiczenia lub procedura utożsamiane są z techniką.

## V.2.1 Czytanie ze zrozumieniem

Czytanie ze zrozumieniem jest jedną z podstawowych umiejętności, warunkujących często rozwój innych umiejętności intelektualnych. Generalnie zasady i techniki stosowane podczas pracy z tekstem powinny pozwolić uczniowi odpowiedzieć na następujące pytania:

- kim jest autor tekstu,
- do kogo się zwraca,
- o czym pisze,
- dlaczego pisze,
- jak to robi,
- po co go czytam,
- jak spożytkuję uzyskane informacje.

Ćwiczenia rozwijające umiejętność czytania ze zrozumieniem dzieli się na:

### 1. Techniki poprzedzające czytanie (przygotowanie do pracy z tekstem), do których należą:

- zogniskowanie uwagi uczniów na tematyce, której poświęcony będzie tekst,
  - rozmowa dotycząca obrazka związanego z tematem tekstu,
  - rozmowa z uczniami na temat, któremu poświęcony jest tekst.
- przypomnienie znanego materiału językowego, jaki wystąpi w tekście,
  - przewidywanie jakie pojęcia/nazwy występują w tekście,
  - skojarzenia tematyczne,
  - zagadki leksykalno-gramatyczne.

- wprowadzenie nowego materiału językowego leksykalnego i/lub gramatycznego.

### 2. Techniki towarzyszące czytaniu i następujące po nim, które umożliwiają uczniowi rozumienie tekstów:

- globalne rozumienie tekstu,
- szczegółowe rozumienie tekstu,
- rozumienie wewnętrznej organizacji tekstu,
- wydobywanie i spożytkowanie zdobytych w tekście informacji.

Do najczęściej stosowanych technik zalicza się:

- nadawanie własnego tytułu,
- poszukiwanie wyrazów-kluczy,
- wydobywanie głównej myśli tekstu,
- wydobywanie myśli szczegółowych,
- podkreślanie zdań niosących informacje główne i poboczne,
- odnajdywanie związków pomiędzy wybranymi wyrazami, wskazywanie w tekście konektorów lub wyrażań o funkcji deiktycznej, np. zaimka osobowego lub wskazującego zastępującego rzeczownik, który pojawił się w poprzednim zdaniu.

Czytanie często łączy się z innymi sprawnościami.

### 1. Oto przykłady technik łączących czytanie, słuchanie i mówienie:

- prawda-fałsz,
- pytania i odpowiedzi,
- uzupełnianie zdań,
- rozwinięcie notatki w tekst (np. list),
- streszczenie,
- odgrywanie ról,
- ćwiczenia domystu językowego (odgadnięcie znaczenia słowa na podstawie tekstu),
- ćwiczenia w posługiwaniu się słownikiem dwujęzycznym (na poziomie rozszerzonym – także jednojęzycznym),
- wymiana informacji o przydatności danego tekstu,
- wymiana informacji o trudnościach związanych ze zrozumieniem tekstu.

### 2. Techniki łączące czytanie i pisanie:

- sporządzanie planu,
- notowanie,
- wypełnianie tabeli,
- lista faktów, lista opinii wyrażonych w tekście.

## V.2.2. Sprawność rozumienia ze słuchu

Rozpoznawanie i rozróżnianie poszczególnych elementów języka poprzedza sam akt mówienia. To teksty słuchane lub czytane dostarczają uczącemu się wzorców, według których buduje on własne wypowiedzi. Rozumienie ze słuchu jest nam potrzebne w bardzo wielu sytuacjach. W warunkach naturalnych odbiór tekstów słuchanych bywa mniej lub bardziej utrudniony. Ulega on szybciej i częściej niż tekst pisany zniekształceniom. Stąd w ostatnich latach przywiązuje się dużą wagę do rozwijania tej sprawności.

Zaprezentowane w programie techniki i zasady nauki rozumienia ze słuchu pozwalają uczniowi odpowiedzieć na podstawowe pytania związane ze słuchanym tekstem:

- kto mówi,
- do kogo,
- o czym,
- w jakich warunkach i gdzie,
- w jaki sposób,
- po co,
- jak wykorzystam uzyskane informacje.

1. **Techniki poprzedzające słuchanie** służą ukierunkowaniu uwagi uczniów na określony temat i uruchomieniu ich wiedzy uprzedniej:

- obrazek na temat związany z nieznanym tekstem,
- rozmowa na temat związany z nieznanym tekstem,
- przewidywanie wyrazów/informacji, jakie mogą pojawić się w tekście
- skojarzenia tematyczne,
- wymienianie kilku wyrazów, z których jeden nie pasuje do pozostałych,
- wprowadzenie nowego materiału językowego występującego w tekście.

2. **Techniki towarzyszące słuchaniu**

- dobór obrazka odpowiadającego zastyszanej informacji,
- układanie we właściwej kolejności obrazków lub fragmentów tekstu,
- słuchanie opisu obrazka i jednocześnie rysowanie go,
- słuchanie opisu i pokazywanie tego, co on przedstawia, w formie pantomimy,
- uzupełnienie niekompletnego obrazka,
- zaznaczanie właściwych wypowiedzi,
- wypełnianie tabeli,
- uzupełnianie tekstów lukami,
- uzupełnianie brakujących fragmentów wypowiedzi i porównywanie przewidywań z wysłuchanym tekstem,
- notowanie.

3. **Techniki następujące po wysłuchaniu** tekstu. Techniki te jednocześnie łączą sprawność rozumienia ze słuchu z innymi sprawnościami, jak mówienie i pisanie:

- prawda fałsz,
- wielokrotny wybór,
- pytania i odpowiedzi,
- streszczenie,
- rozwijanie notatek w opowiadanie,
- ogrywanie ról,
- opowiadanie,
- czytanie wspierające słuchanie.

## V.2.3. Sprawność mówienia

Celem rozwijania sprawności mówienia jest umożliwienie uczniowi wypowiedzenia się adekwatnie do roli i sytuacji, w jakiej się znalazł, co oznacza, że jest on w stanie w różnych sytuacjach stosować właściwy dla nich styl i formę wypowiedzi. Uczeń powinien także umieć wyrażać swoje intencje i wypowiadać opinie na różne tematy.

Podobnie jak w wypadku innych sprawności, także w rozwijaniu sprawności mówienia przestrzega się pewnych zasad. Ćwiczenia w mówieniu powinny poprzedzać ćwiczenia przedkomunikacyjne, przygotowujące do używania określonych struktur gramatycznych, leksykalnych etc. Uczniowie powinni zaczynać od prostych ćwiczeń zamkniętych lub częściowo sterowanych zanim przejdą do formułowania własnych wypowiedzi.

W nauczaniu mówienia wykorzystuje się różne bodźce zachęcające lub mobilizujące ucznia do wypowiadania się:

#### 1. obraz jako bodziec

- odgadywanie treści obrazka,
- luka informacyjna,
- zgadywanka obrazkowa,
- przekształcenie obrazka w komiks,
- wyszukiwanie różnic,
- historyjka obrazkowa,
- pytania do obrazka,
- wnioskowanie z obrazka.

#### 2. słowo jako bodziec:

- pytania i odpowiedzi,
- streszczenie,
- opis sytuacji,
- wypowiedź według podanych podpunktów,
- odgrywanie ról,
- wywiad,
- symulacja,
- wypowiedzi na podstawie tekstów autentycznych.

#### 3. dźwięk jako bodziec:

- rozpoznawanie dźwięków,
- nagranie tekstu z przerwami na wypowiedzi ucznia.

#### 4. tekst jako element wspomagający, przygotowujący do mówienia.

### V.2.4. Sprawność pisania

Choć sprawność pisania wykorzystywana jest najrzadziej przez przeciętnych użytkowników języka, uważa się ją za bardzo ważny czynnik wspierający rozwój takich umiejętności, jak analizowanie, wnioskowanie, zapamiętywanie, samokontrola. W związku z tym uczniowie wykonują wiele ćwiczeń w pisaniu. Duży nacisk kładzie się na ich dobór, zalecając przygotowywanie uczniów do pisania tekstów użytkowych, które prawdopodobnie przyjdzie im w przyszłości samodzielnie produkować. Zalicza się do nich, m.in.:

- życiorys,
- podanie,
- kartkę okolicznościową,
- list prywatny lub oficjalny,
- notatki,
- kwestionariusz/formularz.

Techniki nauczania pisania jako samodzielnej sprawności językowej to:

- pisanie tekstu równoległego,
- pisanie początków lub zakończeń,
- odtwarzanie tekstów na podstawie słów-kluczy,
- pisanie listów według określonego schematu,
- tworzenie tekstów z podanych wyrazów,
- opisywanie obrazków.

Rozwojowi sprawności pisania służy też wiele gier i zabaw.

## V.2.5. Nauczanie gramatyki

Nauczanie gramatyki nie może być celem samym w sobie. Uczeń musi mieć świadomość, jakie treści i intencje może wyrazić za pomocą poznanej struktury. Uczeń musi jednak mieć świadomość, że nieznanomość gramatyki może uniemożliwić mu skuteczną komunikację.

Nauczanie gramatyki przebiega w trzech etapach, podczas których stosuje się określone techniki.

### 1. Prezentacja nowej struktury:

- metodą dedukcyjną (podawanie gotowych reguł),
- metodą indukcyjną (samodzielne odkrywanie reguł).

### 2. Utrwalanie nowej struktury:

- technika imitacji,
- zabawa w głuchy telefon,
- powtarzanie struktur gramatycznych z coraz inną treścią,
- transformacja (przekształcanie).

### 3. Zastosowanie nowych struktur w praktyce:

- ćwiczenie sprawnościowe w mówieniu, pisaniu, czytaniu i pisaniu tekstów, w których zastosowano poznaną strukturę gramatyczną,
- zabawy językowe będące przejściem do ćwiczeń komunikacyjnych.

## V.2.6. Nauczanie słownictwa

Znajomość słownictwa odgrywa dużą rolę w procesach komunikowania się. Nieznajomość słownictwa jest na ogół przyczyną niechęci do podejmowania komunikacji. Bez konsekwentnego prowadzenia stałej, regularnej pracy nad wzbogacaniem słownictwa nie jest też możliwy rozwój sprawności mówienia, słuchania ze zrozumieniem, czytania i pisania. Jednocześnie uczenie się słownictwa jest zajęciem dość monotonnym, a przyswojone słówka, nieużywane, szybko się zapominają. Między innymi zapobieganiu tym zjawiskom służą liczne strategie, pomagające zapamiętać i utrwalić poznaną leksykę.

Słownictwa, podobnie jak struktur gramatycznych, uczą się etapami, stosując odpowiednie techniki.

### 1. Prezentacja nowej leksyki:

- ilustrowanie słów poprzez wskazanie przedmiotów,
- ilustrowanie słów za pomocą obrazków,
- ilustrowanie słowa za pomocą gestu i mimiki,
- podawanie synonimów,
- podawanie antonimów,
- parafrazowanie,
- objaśnienie,
- definiowanie,
- domyślanie się znaczeń z kontekstu,
- polski odpowiednik.

### 2. Zapamiętywanie słownictwa:

- budowanie skojarzeń z kształtem, barwą, innym słowem etc.
- wizualizacja znaczenia.

### 3. Utrwalanie:

- imitacja,
- układanie zdań z nowym wyrazem,
- skojarzenia tematyczne i łańcuskowe,
- grupowanie wyrazów wokół jednego tematu lub pojęcia,

- grupowanie w oddzielne kategorie według określonego kryterium,
- wskazanie wyrazu nie pasującego do pozostałych,
- wypisywanie wyrazów wiążących się z przedstawioną sytuacją.

### V.2.7. Nauczanie pisowni

Na etapie kontynuacji nauczania języka uczniom powinny być znane podstawowe zasady pisowni niemieckiej. Mimo to nie należy rezygnować z ćwiczeń utrwalających nową ortografię. Uczniowie nadal korzystają będą z lektur drukowanych przed zmianą zasad ortografii, w tych warunkach trudno niekiedy zapamiętać poprawną pisownię. Warto też sięgać do ćwiczeń utrwalających pisownię wyrazów o podobnym brzmieniu, ale różnej pisowni, której nieznanostwo może w konsekwencji zakłócać komunikację.

Techniki nauczania pisowni:

- odwzorowywanie,
- podpisywanie obrazków,
- dyktando,
- wąż literowy,
- tworzenie nowych wyrazów z danych liter,
- krzyżówka,
- wypełnianie luk w wyrazach.

### V.2.8. Nauczanie wymowy i intonacji

Na nauczanie wymowy w kursie kontynuacyjnym nie przeznaczają się dużo czasu, kierując się przede wszystkim zasadą praktyczności, w myśl której ćwiczenia w mówieniu mają umożliwić uczniowi osiągnięcie takiej biegłości, która zapewni mu skuteczną komunikację. Ponieważ jednak wiele niuansów w artykulacji dźwięków w języku niemieckim jest trudnych do uchwycenia dla przeciętnego ucznia, nie powinno się rezygnować z ćwiczeń fonetycznych również na tym etapie kształcenia. Nauka wymowy i intonacji powinna być integralną częścią nauki języka umożliwiającą komunikatywne wypowiedzanie się, dlatego należy zwrócić uwagę, aby ćwiczenia fonetyczne nie były izolowane, ale zawsze wynikały z potrzeb sytuacji komunikacyjnych.

Oprócz ćwiczenia wymowy poszczególnych dźwięków, słów czy fraz, należy umożliwić uczniom ćwiczenie dłuższych wypowiedzi lub głośne odczytywanie dłuższych tekstów.

Należy też uświadomić uczniom, jaki wpływ przygotowanie się do wystąpienia także od strony wymowy, może odegrać w uzyskaniu dobrej oceny podczas ustnego egzaminu maturalnego, na którym przewiduje się prezentację wcześniej opracowanych przez uczniów tematów.

Techniki nauczania wymowy i intonacji:

- rozpoznawanie dźwięków,
- imitowanie,
- wyrażenie przy użyciu tych samych środków stylistycznych różnych stanów emocjonalnych,
- śpiewanie,
- dopasowywanie usłyszanego wyrazu (zdania) do obrazu graficznego,
- głośne czytanie,
- zaznaczanie akcentu zdaniowego lub wyrazowego,
- odtwarzanie rytmu i melodii zdania.

## V.3. Praca z tekstem

Nośnikiem języka i informacji o nim są teksty.

Zależnie od sytuacji i potrzeby zastosowania tekstu w komunikacji językowej rozróżniamy w nauce języka trzy kategorie tekstów:

- teksty do czytania,

● teksty do słuchania,

● teksty do pisania.

Od uczniów wymaga się w różnym stopniu opanowania umiejętności rozumienia lub produkowania własnych tekstów. Wymagania te zależne są od tego, czy dany uczeń ukończył naukę na poziomie podstawowym, czy też rozszerzonym.

<b>Teksty do czytania</b>	
<b>Poziom podstawowy i rozszerzony</b>	<b>Poziom rozszerzony</b>
1. listy, kartki i telegramy 2. formularze 3. szyldy, znaki, tablice informacyjne 4. katalogi, broszury 5. reklamy, ogłoszenia, komunikaty, wiadomości 6. instrukcje obsługi 7. przepisy 8. jadłospisy 9. bilety 10. programy 11. teksty publicystyczne 12. wiersze, opowiadania, teksty literackie 13. wywiady 14. życiorysy	1. dłuższe teksty literackie 2. teksty fachowe 3. teksty popularnonaukowe 4. recenzje, reportaże, sprawozdania

<b>Teksty do słuchania</b>	
<b>Poziom podstawowy i rozszerzony</b>	<b>Poziom rozszerzony</b>
1. wywiady 2. rozmowy telefoniczne 3. nagrania komunikatów (na automatycznej sekretarce) 4. rozmowy 5. zapowiedzi, komunikaty, informacje 6. instrukcje, porady 7. wiadomości, relacje, sprawozdania 8. reklamy i ogłoszenia	1. stuchowiska radiowe 2. debaty, dyskusje, wykłady 3. przemówienia, wystąpienia 4. teksty narracyjne

<b>Teksty do pisania</b>	
<b>Poziom podstawowy i rozszerzony</b>	<b>Poziom rozszerzony</b>
1. formularz 2. komunikat 3. pocztówka 4. ogłoszenia 5. curriculum vitae 6. list prywatny 7. list formalny 8. podanie	1. list motywacyjny 2. sprawozdanie 3. streszczenie 4. artykuł 5. recenzja 6. rozprawka 7. opowiadanie 8. opis

Tabela przedstawia techniki pracy z tekstem z uwzględnieniem poziomu umiejętności, jakie osiągnął uczeń.

### Techniki pracy

Poziom	Umiejętności	Techniki	Sposoby realizacji
Podstawowy	Rozumienie tekstu	– globalne i selektywne (wybiórcze) rozumienie prostego tekstu na znany/nowy temat z częściowo nowym słownictwem i przekazanie jego treści w sposób pozajęzykowy	– spot reklamowy – instrukcja obsługi przedstawiona rysunkiem – przedstawienie za pomocą kolażu dominującej w zasłyszanej scenie atmosfery
Rozszerzony		– selektywne (wybiórcze) i szczegółowe rozumienie tekstu na znany /nowy temat z częściowo nowym słownictwem i przekazanie jego treści w sposób pozajęzykowy	szczegółowe rozumienie, np. – wiersze, aforyzmy, dowcipy – historyjka, spot reklamowy przedstawiony rysunkiem lub historyjką obrazkową – przedstawienie za pomocą kolażu dominującej w zasłyszanej scenie atmosfery
Podstawowy	Wydobycie intencji tekstu oraz rozumienie jego wewnętrznej organizacji	– wyszukanie w tekście miejsc, świadczących o intencji autora – odróżnienie faktów od opinii – wydobycie na podstawie charakterystycznych cech tekstu (np. struktura, dobór słownictwa, źródło) zamierzonej intencji tekstu – rozumienie spójności tekstu	– reklama, antyreklama – tekst z prasy – historyjka miłosna lub kryminalna
Rozszerzony		– wymiana poszczególnych fragmentów tekstu w celu wzmocnienia jego intencji – prześledzenie w tekście związków przyczynowo-skutkowych, łańcucha zdarzeń, powracających motywów – zamiana wiersza na opowiadanie (przekład intersemiotyczny) – tekst fachowy	
Podstawowy	Zwięzłe streszczenie	– sterowane streszczenie tekstu	– przedstawienie podstawowej treści tekstu za pomocą możliwie najkrótszej wypowiedzi – wydobycie z usłyszanej rozmowy różnicy stanowisk – przedstawienie za pomocą notatek głównych wątków zasłyszanego tekstu

Poziom	Umiejętności	Techniki	Sposoby realizacji
Rozszerzony	Zwięzłe streszczenie	– samodzielne streszczenie tekstu	– uzasadnienie różnicy stanowisk rozmówców – sporządzenie notatki prasowej – sporządzenie biografii, portretu postaci z tekstu
Podstawowy	Subiektywna interpretacja, sąd, argumentacja	– przekazanie subiektywnego odbioru tekstu, piosenki, ...	– protokół czytelniczy do tekstu, filmu, słuchowiska (podstawowe informacje) – dobieranie obrazków, fotografii do tekstu i uzasadnienie wyboru – notowanie w trakcie czytania lub słuchania – zebranie skojarzeń – dobór pasujących przysłów
Rozszerzony		– skomentowanie subiektywnego odbioru tekstu – wybranie z tekstu, filmu itp. interesującej postaci i uzasadnienie wyboru – przekształcenie wewnętrznej organizacji tekstu – krótka recenzja	– zebranie wniosków – protokół czytelniczy do tekstu, filmu, słuchowiska (informacje szczegółowe) – zamiana tekstu fachowego w bajkę – recenzja
Podstawowy	Twórcze spożytkowanie informacji tekstu	– swobodne interpretowanie – prowokujące przeciwstawienie sobie tekstu, obrazu, akcji – odnalezienie w tekście wyrazów kluczowych i spożytkowanie ich we własnym tekście – zebranie pokrewnych tekstów lub obrazków i spożytkowanie ich we własnym tekście – porównanie własnego tekstu z oryginałem	– przypuszczenia dotyczące osób, miejsca i czasu akcji (np. na podstawie tytułu) – przewidywanie dalszego ciągu lub/i zakończenia – wypełnianie luk – kolaż językowo-obrazkowy – wywiad z jedną z postaci tekstu – list czytelnika (np. protest) do redakcji
Rozszerzony		– tworzenie własnych tekstów zbliżonych tematycznie do oryginału – interpretowanie i komentowanie	– wcielenie się w postać z tekstu

## V.4. Aktywne metody nauczania

Wyszkolenie umiejętności kluczowych i kompetencji językowej wymaga aktywności.

Aktywne metody nauczania sprzyjają aktywnemu uczeniu się, uniemożliwiają bierność. Choć niektórzy traktują je w kategoriach odkrycia, tak naprawdę aktywne metody przyswajania wiedzy i umiejętności znane są od lat. Terminu metody aktywne lub aktywizujące używa się potocznie na określenie procesu, w którym uczniowie dochodzą do wiedzy i umiejętności poprzez działanie. Proces ten obejmuje ćwiczenia praktyczne, stawianie pytań i hipotez, ich weryfikację oraz refleksję nad samym procesem. W proponowanych treściach i metodach nauczania uwzględnia się własne doświadczenia życiowe uczniów.

Do aktywnych metod nauczania zalicza się:

- tworzenie planów działania,
- burzę mózgów,
- rysowanie, tworzenie map myśli,
- gry dydaktyczne,
- dyskusje grupowe, debaty,
- pracę w grupie,
- pisanie raportów i dzienników,
- realizowanie projektów,
- tworzenie listy pytań,
- odgrywanie ról, symulację,
- dramę,
- analizę, studium przypadku.

W procesie aktywnego uczenia się:

- nauczyciel pełni rolę przewodnika, nie zawsze przekazuje gotowe rozwiązania, ale tworzy takie warunki, aby uczniowie wypracowali je sami;
- konieczne treści są przekazywane w sposób ułatwiający ich zrozumienie i zapamiętanie – angażując różne zmysły i emocje uczniów;
- uczniom tworzy się okazję do twórczego działania;
- uczniom często daje się możliwość pracy zespołowej.

Aby uczyć metodami aktywizującymi, nauczyciel musi stworzyć właściwe warunki pracy.

Niezbędna jest:

1. sprawna organizacja, szczegółowo zaplanowany scenariusz lekcji, obliczony czas, przygotowane materiały,
2. atmosfera dająca poczucie bezpieczeństwa,
3. właściwa postawa prowadzącego, który:
  - zna zasady komunikacji interpersonalnej,
  - ma autorytet,
  - podąża za grupą,
  - potrafi nawiązać dobre kontakty,
4. wysoka motywacja uczniów, którzy:
  - znają i akceptują cele,
  - są zainteresowani tematem,
  - mają poczucie odpowiedzialności za własną naukę.

Aktywne uczenie się ma wiele zalet:

- angażuje różne zmysły ucznia, co pozwala na lepsze zrozumienie i zapamiętanie nauczanych treści;
- wprowadza demokratyczne zasady, umożliwia uczestnictwo we wszystkich fazach procesu uczenia się;
- tworzy dobre relacje w klasie, ćwiczy umiejętności pracy zespołowej, prowadzi do synergii czyli wzmocnienia efektów dzięki pracy w grupie;
- tworzy dobre relacje pomiędzy nauczycielem i uczniami, nauczyciel staje się przewodnikiem, doradcą, ekspertem, do którego uczniowie odwołują się w razie potrzeby;

- uczy kreatywnego myślenia, prowadzi do twórczych rozwiązań;
- zajęcia są ciekawe i motywujące;
- metody są dostosowane do różnorodnych oczekiwań i stylów uczenia się dzieci.

## V.5. Formy pracy

Pod pojęciem form pracy rozumie się formy socjalne. Na lekcjach języka niemieckiego uczniowie pracują w pojedynkę, w parach, w małych grupach. Dobór form zależy od typu zadania oraz od ćwiczonej sprawności. Praca w parach i grupach na lekcji języka obcego pozwala na wykreowanie sytuacji zbliżonych do naturalnych. Umożliwia faktyczną komunikację. Dzięki temu uczniowie mają też o wiele więcej okazji do mówienia niż przy nauczaniu frontalnym.

Formy socjalne wzbogacają repertuar stosowanych na lekcji technik i typów ćwiczeń.

Dzięki współpracy uczniowie mogą realizować trudniejsze zadania, uczyć się wzajemnie od siebie, korygować swoje błędy.

Poszczególnym grupom można powierzać różne zadania, co znacznie uatrakcyjnia prezentację efektów prac grup.

Pracę w małych grupach w pedagogicznej terminologii anglosaskiej traktuje się nie tyle jak technikę czy formę, lecz jak metodę nauczania uczenia się. Ze względu na jej walory została ona dobrze opisana, a autorzy tych opracowań, obecnych także na polskim rynku wydawniczym (por. bibliografia), przedstawili również liczne propozycje radzenia sobie z typowymi trudnościami w pracy w grupach. Skuteczne stosowanie pracy w grupach wymaga od nauczyciela:

- znajomości sposobów przysposabiania uczniów do pracy zespołowej,
- wiedzy o rodzajach grup,
- znajomości zasad podziału na grupy i stosowania technik podziału adekwatnych do zadań i warunków,
- przestrzegania wymogu liczebności grupy (4-6 osób),
- znajomości zasad wyznaczania ról w grupie,
- ustalania form prezentacji efektów pracy grup,
- ustalania kryteriów oceniania prac opracowywanych przez grupę,
- znajomości typowych problemów występujących podczas pracy w grupach i zasad interweniowania.

Różne formy pracy wymagają odpowiedniej aranżacji sali, co zostało omówione we wcześniejszym rozdziale.

## V.6. Technologie informacyjne w nauczaniu języka niemieckiego

*Jednym z głównych celów nauczyciela każdego języka obcego jest przygotowanie ucznia do używania języka w warunkach naturalnych. Internet jest jednym z miejsc naturalnego użycia języka angielskiego i innych języków do komunikacji pomiędzy ludźmi różnych narodów.*

(Gajek, 2000:115)

Nauczyciel języka obcego przyczynia się do kształtowania u ucznia kompetencji medialnej, przygotowuje go w ten sposób do:

- korzystania z technologii informacyjnych w uczeniu się w przyszłości,
- do aktywnego uczestnictwa w życiu międzynarodowej społeczności,
- do współpracy.

Uwieńczeniem lekcji języka obcego mogą być międzynarodowe projekty internetowe, gdyż podczas ich realizacji próbie poddane zostają nie tylko umiejętności przedmiotowe i kompetencje kluczowe, ale także motywacje i postawy uczniów.

Systematyczna praca z komputerem na lekcji języka obcego, czy stosowanie technologii informacyjnych wymaga odpowiedniego przygotowania. Typy zadań muszą być dostosowane do umiejętności uczniów, możliwości technicznych szkoły i sprzętu, jakim uczniowie dysponują w domu. Nie bez znaczenia są tu także umiejętności i możliwości samego nauczyciela. Czynniki te są w Polsce, i będą jeszcze przez kilka lat, bardzo zróżnicowane. Stąd trudno o uniwersalne, czyli dobre dla większości, rozwiązania programowe.

Pierwszym krokiem w przygotowaniu planu może być opracowanie ankiety, która ułatwi sformułowanie celów. Nauczyciel języka obcego może zrobić to wspólnie z nauczycielem informatyki, któryś z rodziców lub uczniów. W ankiecie powinny znaleźć się pytania o:

- znane uczniom oprogramowanie,
- stosowane przez nich edytory tekstu,
- umiejętność korzystania z kreatora prezentacji,
- znane uczniom programy edukacyjne,
- umiejętność korzystania ze stron internetowych, poczty elektronicznej, list dyskusyjnych,
- doświadczenia w prowadzeniu rozmów w systemie Internet Relay Chat.

Przydatne mogą okazać się także informacje:

- Czy lekcje informatyki będą kontynuowane na danym etapie kształcenia?
- Czy nauczyciel informatyki może współpracować z nauczycielem języka obcego, jak często i na jakich zasadach?
- Czy możliwe jest organizowanie zajęć po południu?
- Ilu uczniów posiada w domu komputery?
- Ilu posiada dostęp do internetu?
- Czy rodzice dysponujący dostępem do internetu wyrażą zgodę na współpracę ze szkołą, na jakich warunkach?
- Czy w najbliższym otoczeniu szkoły istnieją inne, odpowiednio wyposażone instytucje gotowe do podjęcia współpracy?

Nauczyciel języka obcego powinien zapewnić wszystkim uczniom możliwość wykonywania ćwiczeń z wykorzystaniem komputera lub technologii informacyjnych.

Jego współpraca z nauczycielem informatyki może więc dotyczyć nie tylko określania poziomu umiejętności uczniów, ale także:

- rozwijania tych elementów kompetencji medialnej, które przyczyniają się do doskonalenia umiejętności językowych,
- wykonywania zadań związanych z nauką języka obcego podczas lekcji informatyki,
- realizowania wspólnych lekcji i projektów,
- przygotowania odpowiedniego wyposażenia, połączeń etc.

Nauczyciel języka obcego wykorzystuje oprogramowanie komputerowe i technologie informacyjne do realizacji wszystkich podstawowych celów edukacji językowej, w tym do:

- rozwijania umiejętności pisania,
- poszukiwania informacji dotyczących zjawisk językowych,
- poszukiwania informacji realioznawczych.

Doskonaleniu umiejętności pisania służą zadania przygotowujące do prawidłowego edytowania tekstu, nadawania mu odpowiedniej dla formy struktury, stosowania właściwych dla danego języka obcego, znaków. Wśród nich znaleźć mogą się następujące ćwiczenia:

- wskazanie języka dokumentu, sprawdzenie, czy komputer wyposażony jest w funkcję ABC dla danego języka, funkcję dzielenia wyrazów, tezaurs,
- zmiana klawiatury, wyszukiwanie specyficznych dla danego języka znaków, np. umlautów,
- stosowanie funkcji ABC i innych,
- napisanie listu oficjalnego o przyjętym w danym kraju układzie graficznym,
- zaprojektowanie kartki, wykorzystanie rysunków i symboli graficznych z podstawowego oprogramowania,
- wykorzystanie rysunków i symboli w historyjce obrazkowej czy komiksie.

Do zadań poszerzających znajomość słownictwa i przygotowujących do rozwijania odpowiednich strategii uczenia się języka obcego należą np.:

- ćwiczenia w korzystaniu ze słowników językowych i programów konkordancyjnych, czyli programów umożliwiających wyszukiwanie w tekstach określonych słów lub

ich kombinacji. Jako efekt wyszukiwania otrzymuje się listę wersów, zdań lub miejsc w tekście, w których dane słowo lub kombinacja występuje. Programów tych używać można także do prezentowania pewnych fenomenów gramatycznych,

- prowadzenie kartoteki ze słówkami,
- przygotowywanie własnych słowniczków tematycznych, także ilustrowanych,
- korzystanie z gier i multimedialnych programów edukacyjnych,
- prowadzenie fiszek tematycznych,
- przygotowywanie prezentacji tematycznych na podstawie programów typu Power Point.

Zapewne najliczniejszą grupę zadań stanowią ćwiczenia przygotowujące do korzystania z informacji zamieszczonej w internecie i do wykorzystywania sieci:

- poszukiwanie informacji na określony temat, korzystanie z wyszukiwarek,
- selekcja informacji, określanie kryteriów wyboru informacji,
- projektowanie własnych stron informacyjnych;
- przygotowanie obcojęzycznej wersji istniejącej już szkolnej strony www.,
- realizacja projektów z zagranicznymi partnerami,
- prezentacja własnych poglądów w dyskusjach w systemie IRC.

Przygotowując się do realizacji tych zadań, nauczyciel powinien posiadać umiejętność pracy z edytorem tekstu, czyli mieć opanowane podstawy użytkowania komputera.

Powinien mieć wiedzę informatyczną i metodyczną, potrzebną do przygotowywania własnych zestawów ćwiczeń, np. testów z lukami. Istotnym elementem umiejętności metodycznych jest znajomość kryteriów oceny przydatności komputerowych programów edukacyjnych i materiałów umieszczonych w internecie. Nauczyciel powinien opracować, w porozumieniu z uczniami, ewentualnie innymi organami szkoły, regulamin korzystania z komputera lub komputerów. Musi być też świadomy trudności i problemów (także wychowawczych) wynikających ze stosowania tego środka dydaktycznego, a także dysponować podstawowym repertuarem środków zaradczych oraz interwencji: Od nauczyciela oczekuje się ponadto znajomości zasad korzystania z poczty elektronicznej, zwanej netykietą (etykietą zachowań w internecie) oraz prawa autorskiego odnoszącego się do materiałów internetowych. Nie bez znaczenia dla jego osobistej kompetencji medialnej jest znajomość ważnych, dla nauczanego przedmiotu, stron internetowych. Duże znaczenie, szczególnie na lekcjach języka obcego, ma posługiwanie się odpowiednią terminologią. Także dlatego zaleca się nauczycielom języków obcych wprowadzenie, jeszcze przed przystąpieniem do realizacji zadań komputerowych, zwrotów i pojęć koniecznych do prawidłowego formułowania poleceń, rozumienia pojawiających się podczas pracy z komputerem komentarzy etc. W ten sposób język komputera staje się częścią *Unterrichtssprache*.

Rozwijanie osobistej kompetencji medialnej nauczyciel może rozłożyć na kilka lat, dochodząc do biegłości, która pozwoli mu na opracowywanie w przyszłości materiałów lekcyjnych w formie elektronicznej, tak jak dziś przygotowuje je uczniom na papierze.

W podręczniku *Partnersprache*, ze względu na możliwości techniczne i zróżnicowany poziom umiejętności uczniów, poszczególne rozdziały zawierają różne typy zadań komputerowych. Oto przykłady niektórych z nich. Zadania pochodzą z różnych rozdziałów podręcznika, z którymi są związane tematycznie.

#### ● **Klassenstatistik**

**Welche Daten über alle Klassenmitglieder interessieren euch (z. B. Alter, Anzahl der Geschwister/Familienmitglieder, Wohnort etc.)? Macht eine Umfrage, wertet die Informationen aus und präsentiert sie in Form einer Grafik (z. B. Kreis- oder Balkendiagramm).**

● **Gestalte eine Visitenkarte von dir: schreibe auf, was du von dir mitteilen möchtest und klebe ein Bild von dir oder ein Symbol dazu. Wenn du einen Computer hast, kannst du das auch auf dem Computer machen und die Karten drucken.**

- Besuche die Internet-Seiten des Goethe-Instituts in Warschau. Du findest sie über die Homepage des Goethe-Instituts: [www.goethe.de](http://www.goethe.de)
  - Welche Deutschkurse bietet das Institut in diesem Jahr an? Wie sind die Bedingungen?
  - Wie sieht das kulturelle Angebot des GI aus?
  
- Wenn du Lust hast, online Spiele und Übungen für Deutschlernende zu machen, probiere diese Adressen aus:
  - <http://texthaus.com>: Interaktives Online-Spiel mit Anregungen zu Dialogen, Diskussionen
  - [www.virtuelles-kaufhaus.de/interdeutsch/studien1.htm#Studienbibliothek](http://www.virtuelles-kaufhaus.de/interdeutsch/studien1.htm#Studienbibliothek) Übungen zu Grammatik, Wortschatz, Phonetik und Spiele für Deutschlernende auf verschiedenen Niveaus, mit Hilfen und Hinweisen
  - [www.iik.com/spiele/spielmen.htm](http://www.iik.com/spiele/spielmen.htm): Interaktive Übungen, Rätsel und Tests. Wenn du Glück hast, kannst du im Gewinnspiel etwas gewinnen!
  
- **Klassenlexikon Tiere/Pflanzen**  
Macht in Gruppen einen Entwurf für eine Lexikoseite (Tierlexikon oder Pflanzenlexikon). Überlegt euch: Welche Informationen sind für einen Lexikonartikel typisch? Wählt ein Tier oder eine Pflanze und schreibt wichtige Informationen über das Tier oder die Pflanze auf. Bindet die Seiten zusammen. So entsteht ein Klassenlexikon über Tiere oder Pflanzen.
  
- **Informationen im Internet recherchieren**  
Findet Informationen über gesundes Leben im Internet. Welche Begriffe können euch dazu behilflich sein? Macht in der Klasse eine Liste dieser Suchbegriffe, probiert sie aus und überprüft die Ergebnisse.
  
- **Wohnungsanzeigen**  
Du suchst eine Wohnung. Überlege dir, wie deine Wohnung aussehen, wo sie liegen soll, wie teuer sie sein darf etc. Schreibe dann mit dem Computer eine Wohnungsanzeige. Berücksichtige die typische Form einer Anzeige – Spalten, Schrift, Abkürzungen etc. Denke daran, dass jede Zeile Geld kostet – fass dich so knapp wie möglich. Computer zählt alle Buchstaben oder Wörter genau für dich.
  
- **Suche die Internet-Seiten einer bekannten deutschen Firma (z.B. Joop, BMW, ...). Wie präsentiert diese Firma ihre Produkte? Wie kommuniziert sie mit ihren Kunden? Welche Angebote macht sie den Internetkunden?**

W podręczniku znajdują się również inne teksty i ćwiczenia umożliwiające rozwijanie kompetencji medialnej. Mogą one być wykorzystane dla uwrażliwienia uczniów na problemy nadużywania technologii informacyjnych, ale także po prostu dla wprowadzenia odpowiedniego słownictwa. Temu ostatniemu celowi służą także ćwiczenia utrwalające zwroty i wyrażenia związane z komputerem i technologiami informacyjnymi. Oto fragmenty wybranej sekwencji z pierwszej części podręcznika *Partnersprache*, z rozdziału drugiego. (por. Załącznik 2)

## V.7. Materiały edukacyjne

Dzisiejsze podręczniki to już nie pojedyncze książki, a całe pakiety, coraz częściej o charakterze multimedialnym. Wydawcy starają się wyposażyć nauczyciela już nie tylko w poradnik, ale i w dodatkowe materiały, już przygotowane do kopiowania, foliogramy, testy.

Wybór podręcznika nie jest więc prosty. Ułatwić może go odpowiedni kwestionariusz. Część zawartych w nich pytań pojawia się także przy próbie oceny programów, część jest specyficzna. Oto wybrane przykłady jednych i drugich:

- Czy treści podręcznika i proponowane w nim formy pracy odpowiadają dokumentom programowym: *Podstawie programowej*, wybranemu przez mnie programowi nauczania?
- Czy treści podręcznika i proponowane w nim formy pracy umożliwią przygotowanie uczniów do nowej formuły egzaminu maturalnego?
- Czy podręcznik pomaga w kształceniu umiejętności kluczowych?
- Czy podręcznik zawiera autentyczny materiał ikonograficzny, ukazujący kraje niemieckojęzyczne, charakterystyczne dla nich krajobrazy, budowle, sytuacje etc.?
- Czy podręcznik zawiera treści interkulturowe?
- Czy podręcznik odnosi się do strategii uczenia się?
- Czy podręcznik zawiera autentyczne teksty?
- Czy język podręcznika odpowiada współczesnemu językowi niemieckiemu?
- Czy podręcznik ma czytelną strukturę?
- Czy układ jednostek dydaktycznych pomaga w planowaniu lekcji?
- Czy podręcznik obudowany jest dodatkowymi materiałami?
- Czy materiały te można wykorzystać do indywidualizacji zajęć?
- Czy do podręcznika opracowany został poradnik dla nauczyciela?
- Czy poradnik pisany jest zrozumiałym językiem?
- Czy poradnik zawiera dokładne wskazówki dotyczące pracy z podręcznikiem?
- ...

Zapewne można by tę listę wydłużyć. Ważne, aby zdecydować się na taki dobór pytań, które ułatwią wybór podręcznika, odpowiadającego preferencjom nauczyciela i potrzebom jego uczniów. Sięgnięcie po nowy podręcznik zawsze stanowi wyzwanie i trudność. Trzeba się przyzwyczaić do nowej koncepcji, nowej szaty graficznej etc. Nauczyciel wiele czasu poświęci na zapoznanie się z podręcznikiem, warto więc znaleźć taki podręcznik, do którego poradnik metodyczny będzie prawdziwym ułatwieniem w poznawaniu nowej książki, a dodatkowe materiały odciążą na tym etapie nauczyciela od przygotowywania własnych materiałów edukacyjnych.

## V.8. Planowanie pracy dydaktycznej

Planowanie zajmuje w pracy nauczyciela ważne miejsce. Prowadzone w latach siedemdziesiątych przez amerykańskich naukowców, Clarka i Yingera, badania czynności nauczyciela wykazały, iż planowaniu poświęca on dziennie od 10 do 20% całego czasu pracy. Specyfika pracy nauczyciela powoduje, że musi on sporządzać różne rodzaje planów, o różnym stopniu szczegółowości i złożoności. Należą do nich plany dzienne – scenariusze poszczególnych lekcji, plany tygodniowe, semestralne, roczne, plany jednostek tematycznych. Ich opracowanie wymaga pewnej liczby zmiennych i pewnej liczby stałych danych. Do przygotowania planu rocznego konieczne są informacje, które nierzadko nauczyciel zebrać musi samodzielnie. W wyniku reformy liczba działań projektowych nauczyciela wzrosła, co oznacza, iż udział prac z zakresu projektowania dydaktycznego w jego praktyce zawodowej jeszcze się powiększył.

Pomocą w planowaniu są nie tylko prace teoretyczne i opisy przykładów dobrej praktyki, ale również odpowiednie narzędzia. Służą one diagnozowaniu potrzeb i umiejętności uczniów, przygotowywaniu harmonogramów, podkreślaniu relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi czynnościami uczniów i nauczycieli. Ważne jest, by nauczyciel zapoznał się z możliwie dużą liczbą narzędzi i technik pomocnych w planowaniu. Łatwiej mu będzie wówczas wybrać takie formy planowania, które najlepiej odpowiadają jego warunkom pracy i indywidualnym predyspozycjom.

## V.8.1. Ocena umiejętności uczniów

Zadaniem nauczyciela jest diagnozowanie wybranych obszarów aktywności uczniów i odpowiednie do wyników diagnozy planowanie dalszych działań. Podstawową formą sprawdzania poziomu umiejętności uczniów są testy wstępne. Wartość diagnostyczna dobrze opracowanych testów jest bardzo duża. Nie zawsze jednak sytuacja i atmosfera sprzyja ich przeprowadzaniu. Oprócz testów warto więc sięgnąć po inne narzędzia diagnostyczne. Na świecie opracowują je wyspecjalizowane instytucje. W rodzimej literaturze pedagogicznej stale jeszcze trudno znaleźć gotowe przykłady. Prezentowane w Załączniku 3 arkusze przygotowane zostały na podstawie dostępnych prac teoretycznych i wypróbowane przez grupę nauczycieli testujących podręcznik *Partnersprache*.

Korzystając z tych czy innych arkuszy diagnostycznych, warto pamiętać o:

- dokładnym zapoznaniu się z arkuszami przed przystąpieniem do ich wykorzystania;
- sprawdzeniu, czy wszystkie zapisy są zrozumiałe;
- wybraniu najodpowiedniejszej pory dla wypełnienia danego arkusza – przemyśleniu, jakie warunki powinny być spełnione, aby uzyskane wyniki były obiektywne; czy z danym arkuszem trzeba pracować przez kilka dni etc.

Częścią składową arkuszy są wnioski. Ich konsekwencją powinno lub może być:

- sformułowanie pisemnej opinii dotyczącej uczniów, którzy powinni uzyskać dodatkową pomoc (do informacji uczniów, rodziców i wychowawcy);
- określenie wraz z uczniami kryteriów oceniania poszczególnych sprawności;
- przygotowanie zestawu dodatkowych ćwiczeń dotyczących wybranych zagadnień dla całej klasy lub poszczególnych uczniów;
- zaplanowanie czasu na realizację dodatkowych ćwiczeń podczas lekcji;
- zaplanowanie czasu na sprawdzenie wykonania przez uczniów samodzielnie dodatkowych ćwiczeń oraz stopnia ich poprawności;
- przemyślenie zasad premiowania uczniów, którzy dobrze wywiążą się z realizacji samodzielnych zadań, poprawią swoje osiągnięcia.

## V.8.2. Indywidualizacja pracy z uczniem

W dobrym planie pracy powinno znaleźć się miejsce dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wiadomo, że uczniom tym należy przygotować dodatkowe materiały i znaleźć czas na sprawdzenie ich osiągnięć, często w innym trybie niż pozostałych uczniów w klasie.

Oto propozycje pracy dla uczniów, którzy swoją znajomością języka albo tempem pracy wyprzedzają grupę.

### ● Dla kilku uczniów

Ustalamy z uczniami zakres materiału, nad którym będą pracować. Określamy zasady współpracy w grupie oraz warunki i zasady współpracy z nauczycielem.

Następnie podpisujemy z każdym z uczniów umowę, która wskazuje, jakie zadania musi on wykonać, by uzyskać pozytywną ocenę. W umowie powinna znaleźć się również informacja o konsekwencjach niewykonania zaplanowanych prac. Ten krok jest niezwykle ważny, gdyż podkreśla on odpowiedzialność ucznia za własny proces uczenia się. Umowę powinni podpisać także rodzice.

Uczniowie przygotowują we współpracy z nauczycielem harmonogram realizacji zadań oraz sprawdzianów. Będą to sprawdziany partnerskie. Uczniowie będą opracowywać dla siebie wzajemnie zadania sprawdzające i testy. Powinny one zawierać klucz oraz propozycję punktacji. W ustalonych terminach uczniowie piszą przygotowane przez siebie sprawdziany i oceniają je, według przygotowanego przez nich klucza. Liczbę uzyskanych punktów uczniowie wpisują do przygotowanej wcześniej karty pracy. Uczeń wykonujący dodatkowe prace ma obowiązek wywiązywać się także ze wszystkich podstawowych zadań z przedmiotu.

● Dla jednego ucznia

Postępowanie jest podobne jak w wypadku kilku uczniów. Ponieważ uczeń nie ma partnera, część obowiązków, które w pracy w grupie przejmowali pozostali jej członkowie, np. przygotowywanie sprawdzianów, pozostaje w gestii nauczyciela.

Nauczyciel może przygotować uczniowi propozycje zadań w formie tekstów przewodnich. Opracowując je, powinien zastanowić się, na jakie potencjalnie trudności może natrafić uczeń podczas realizacji zadania. Metoda czy technika tekstu przewodniego jest dobrze opisana w literaturze pedagogicznej.

Indywidualne plany pracy, opatrzone podobną umową, można również zawierać z uczniami, którzy mają problemy w nauce lub muszą uzupełnić wiadomości. Należy jednak pamiętać o przeprowadzeniu możliwie dokładnej diagnozy uczniów trudnych. Ich problemy mogą wynikać bowiem ze słabej zdolności do koncentracji, z modalności wzrokowej lub słuchowej. Informacje te pomogą nauczycielowi dobrać właściwe zadania i formy pracy. A oto przykład umowy.

**Name und Vorname**

**Klasse**

**Mein Lernvertrag**

Ich bin bereit nach dem eigenen Programm Deutsch zu lernen. Ich halte meine eigenen Termine. Ich weiß, dass ich mehr Aufgaben habe, als die anderen Schüler und das ist kein Grund für irgendeine Entschuldigung. Ich weiß aber, dass mir mein autonomes Lernen hilft, schneller und auch besser die Sprache zu beherrschen. Ich kann dadurch nur profitieren!

Meine Aufgaben und Termine:

	Aufgabe	Termin	Test	Note
1.				
2.				
3.				

Unterschrift des Lehrers

meine Unterschrift

Unterschrift der Eltern

(Unterschrift des Partners)

**V.8.3. Rozkłady materiału**

Celem planowania jest „(...)chęć rozciągnięcia kontroli nad wydarzeniami poprzez celową zorganizowaną działalność prowadzącą do zamierzonych rezultatów” (Arends, 64:1998).

Rozkłady materiału są planami długoterminowymi. Pozwalają nauczycielowi spojrzeć na całość kształtu procesu nauczania w danym czasie. Przemyślane rozkłady ułatwiają mu również określenie relacji pomiędzy różnymi elementami tego procesu.

Rozkład materiału powinien być praktyczny w użyciu i nie powinien być ani streszczeniem programu, ani powieleniem spisu treści z podręcznika. Oprócz harmonogramu zajęć rozkłady zawierają informacje o:

- celach szczegółowych,
- dodatkowych materiałach, którymi nauczyciel chce uzupełnić lub wzbogacić materiał podręcznikowy,
- technikach czy metodach pracy,
- terminach i rodzajach sprawdzianów,
- terminach konsultacji w wypadku realizacji prac długoterminowych.

Podobnie jak przy wielu innych czynnościach nauczycielskich, także w tym wypadku warto postąpić się gotowymi narzędziami, zmodyfikować je lub opracować własne.

# Plan pracy – klasa 1a I semestr – 200..../200....

PLAN OCENIANIA							
Termin Do:	Temat	Środki komunikacyjne (cele) Uczeń umie/potrafi:	Zagadnienia gramatyczne	Formy pracy Większe prace domowe	Sposoby sprawdzenia osiągnięcia celu		Uwagi
						waga oceny	
3.09	Lekcja organizacyjna.	– poznać strukturę organizacji lekcji, tytuł podręcznika i jego budowę		– uzupełnienie pierwszych stron AB	– prezentacja partnerów i/lub grupie		
15.09	Poznananie siebie i innych.	– nawiązać kontakt w grupie – przedstawić się i opowiedzieć o sobie – wynegocjować warunki współpracy	– powtórzenie i utrwalenie podstawowych struktur – pytania/odpowiedzi – czasowniki modalne	– praca w parach – praca w grupie – kontrakt klasowy			ew. po polsku
...	Zdrowie, sport, rozrywka, czas wolny, wypoczynek.	– wyrazić życzenie i prośbę	– Konjunktiv II czasowników modalnych	– ćwiczenia .... – list	– test Konjunktiv II – list sterowany z prośbą o informacje	1 1	
...	Szkoła wczoraj i dziś.	– zrealizować pracę o charakterze projektu i ją zaprezentować – porównać szkołę dawniej i dzisiaj – przedstawić relacje czasowe	– miejsce czasownika w zdaniu pojedynczym i złożonym, Satzklammer – zdania czasowe <i>wenn</i> , <i>als</i> – Präteritum Perfekt	– projekt	– plakat – prezentacja plakatu	1 2	

#### V.8.4. Planowanie jednostki dydaktycznej. Scenariusze lekcji

Coraz powszechniej w literaturze pedagogicznej zamiast pojęcia konspekt pojawia się słowo scenariusz. Powszechnie uważa się, że scenariusz jest dokładniejszym opisem przebiegu lekcji, choć wiadomo, że dobry konspekt również powinien być szczegółowy i zawierać załączniki: od jasno sformułowanych celów, poprzez podanie zadań, aż po propozycje zapisów na tablicy.

Jeśli w szczegółowym planie przebiegu lekcji pojawiło się coś naprawdę nowego, to są to własne materiały edukacyjne nauczyciela, opracowane na podstawie tekstów spoza podręcznika. Nauczyciel opracowuje tekst wykładu, kreuje sytuację edukacyjną, dobiera treści, opracowuje do nich ćwiczenia, planuje ewaluację. Wszystkie przygotowane na potrzeby lekcji materiały zbiera i dołącza do nich opis przebiegu zajęć. Czasem opatruje materiały dodatkowym komentarzem po przeprowadzonych na ich podstawie zajęciach.

O strukturze scenariusza w dużej mierze decyduje sam. Dowodzi tego również porównanie dostępnych drukami scenariuszy, które składają się z od kilku do kilkunastu części:

- wprowadzenia, opisującego główne założenia zajęć;
- krótkiego wykładu, przedstawiającego główne treści i konkluzje zajęć;
- opisu celów;
- opisu grupy, do której adresowane są zajęcia;
- przedstawienia metod;
- przedstawienia form socjalnych pracy;
- podania czasu zajęć;
- poinformowania o wykorzystywanych w trakcie zajęć materiałach i środkach dydaktycznych;
- opisu przebiegu zajęć krok po kroku, często przedstawionego w 1. osobie liczby mnogiej i podkreślającego czynności uczniów lub uczestników, np. *Uczniowie analizują problem stosując technikę drzewka decyzyjnego*;
- kart pracy uczniów, zawierających poszczególne zadania;
- kopii materiałów źródłowych przekazanych podczas zajęć;
- komentarza metodycznego, wskazującego możliwe trudności i sposoby ich przewyżczenia, jeśli zajęcia lub ich elementy były wcześniej prowadzone;
- opisu pożądanego efektów;
- proponowanej formy ewaluacji wraz z projektem narzędzia ewaluacji;
- ...

Oczywiście, zawarcie w scenariuszu wszystkich tych elementów nie jest konieczne. Każdy nauczyciel sam powinien opracować lub przyjąć model scenariusza, który najbardziej mu odpowiada.

Na co dzień większość nauczycieli posługuje się planem przebiegu zajęć, zapisywanym niekiedy bardzo skrótowo. Jest to wystarczające, gdy nauczyciel nie tworzy własnych materiałów, lecz opiera się na podręczniku. Planując kolejność działań i sposób ich realizacji, nauczyciel nie powinien odwoływać się wyłącznie do własnego doświadczenia i tradycji, ale także do przesłanek teoretycznych. Wśród nauczycieli języka niemieckiego popularny jest model przebiegu zajęć, który odpowiada zasadom analizy dydaktycznej Wolfganga Klafki. Prezentuje go Załącznik 4 uzupełniony, dla lepszej orientacji czytelników, w materiał z podręcznika, do którego zaplanowany został przebieg lekcji.

Charakterystyczny dla koncepcji dydaktycznej Klafki układ uwzględnił fazy pracy, które odpowiadają etapom procesu uczenia się.

1. **Wprowadzenie** służy zbudowaniu pomostu pomiędzy wiedzą już posiadaną a nowymi informacjami lub umiejętnościami, które ma sobie przyswoić uczący się. W tej fazie nauczyciel stara się rozbudzić zainteresowanie tematem, zbudować motywację do pracy, uruchomić wiedzę uprzednią. W związku z tym informuje uczniów o celu lekcji i wskazuje na jego zbieżność z celami procesu uczenia się i nauczania; odwołuje się do doświadczeń i zainteresowań uczniów; wskazuje ważność i atrakcyjność prezentowanych zagadnień dla osobistego rozwoju i szkolnej kariery ucznia.

Realizacja ćwiczeń proponowanych w fazie wstępnej nie wymaga dużo czasu, nie są to zadania trudne. Czasami nauczyciele nadają im formę zabawy, wówczas spełniają one

jednocześnie rolę rozgrzewki językowej, pomagają się odprężyć, by po chwili łatwiej było skupić się na rozwiązywaniu trudniejszych poleceń.

2. **Prezentacja** – to ogólne zapoznanie z tematyką rozdziału, tekstami i formami, na których podstawie zostanie ona przedstawiona. Prezentacja odnosi się wprost do zagadnień, które będą poznawane podczas lekcji. Ćwiczenie lub ćwiczenia realizowane w tej fazie to często polecenia rozpoczynające pracę z danym tekstem – przygotowują do jego odbioru lub stanowią wariant zadań sprawdzających selektywne rozumienie.
3. **Semantyzacja** – to analiza prezentowanych tekstów i fenomenów językowych, realizacja zadań umożliwiająca ich pełne zrozumienie i umieszczenie w odpowiednim kontekście. Zadania w tej fazie odnoszą się często do detali lub są impulsem do pierwszych interpretacji poznanych zagadnień.
4. **Ćwiczenie** nowo poznanych form językowych i przyswajanie nowych wiadomości przebiega na ogół w dwóch etapach. Zgodnie z zasadami progresji, nauczyciel przechodzi od ćwiczeń zamkniętych i form sterowanych po otwarte i kreatywne. W tej fazie uczniowie nie tylko stosują poznane wiadomości, ale również w twórczy sposób je wykorzystują. Tak zaplanowana realizacja jednostki dydaktycznej może oczywiście obejmować więcej niż jedną lekcję.

W związku z przygotowywaniem uczniów do samodzielnego uczenia się wielu nauczycieli kończy lekcje refleksją na temat procesu uczenia się. W zależności od sytuacji może być ona poświęcona technice lub formie pracy, atmosferze pracy, przyczynom zakłóceń w procesie uczenia się etc. Warto zastanowić się nad wprowadzeniem fazy refleksji do swoich planów przebiegu zajęć, co nie oznacza, że muszą one zamykać każdą lekcję.

## VI. Ocenianie osiągnięć uczniów

W ostatnich latach wyraźnie zaczęto rozróżniać ocenianie zewnętrzne od wewnętrznego, stosując do nich także nazwy ocenianie sumujące i kształtujące lub wspierające. Różnice między obiema formami oceniania można by określić następująco.

**Ocenianie zewnętrzne** odnosi się do pewnego stanu, dokonuje się go na ogół na zakończenie danego etapu kształcenia. Ocenianie to przynosi informacje o poziomie osiągnięć danego ucznia w stosunku do standardów i do innych uczniów. Jest to ten typ oceniania, który służy różnicowaniu, selekcji. Uczniowi ocena podsumowująca jego dokonania może pomóc w wyborze dalszej drogi kształcenia. Dla nauczyciela jest informacją na temat programu, metod pracy, organizacji procesu. Informacje te może on wykorzystać dopiero w następnym roku, planując kolejny etap.

**Ocenianie wewnętrzne**, wspierające to informacja o procesie, o mocnych i słabych stronach, o postępach. Ta forma oceniania pomaga uczniowi na bieżąco korygować proces uczenia się, podobną informację daje ona również nauczycielowi.

Ocenianie wspierające odgrywa ważną rolę w kształceniu u ucznia umiejętności samooceny, dzięki tej formie oceny uczy się on poznawać siebie, swój proces uczenia się.

Informuje ono o tym:

- w jaki sposób uczeń rozumie pojęcia i struktury,
- co sprawia mu szczególnie trudności,
- co przeszkadza w stosowaniu nowej wiedzy,
- co uczeń zrozumiał i przyswoił,
- czy może przejść na wyższy etap,
- czy potrzebuje więcej ćwiczeń i jakiego typu.

Pojęć ocenianie zewnętrzne i wewnętrzne nie należy utożsamiać z faktem, że jedne testy czy sprawdziany opracowane są w szkole, a inne poza nią. Nazwy te odnoszą się do procesu uczenia się. Oznacza to, że test sumujący może opracować dla swojej klasy zarówno nauczyciel, jak i egzaminator. Taki test zostanie przeprowadzony na zakończenie semestru lub roku szkolnego.

### VI.1. Opis założonych osiągnięć

Sprawności	Poziom podstawowy i rozszerzony Uczeń potrafi:	Poziom rozszerzony Uczeń potrafi:
Sluchanie	<ul style="list-style-type: none"><li>– określić główną myśl tekstu</li><li>– rozróżnić poszczególne części tekstu</li><li>– określić główne myśli poszczególnych części tekstu</li><li>– stwierdzić, czy tekst zawiera określone informacje</li><li>– wskazać określone informacje</li><li>– określić rodzaj tekstu</li><li>– określić potencjalnego odbiorcę</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– określić związki między poszczególnymi częściami tekstu</li><li>– wyselekcjonować wskazane informacje</li><li>– oddzielić myśl główną od drugorzędnych</li><li>– określić intencje i opinie autora</li><li>– określić styl języka użytego przez autora</li><li>– określić funkcję tekstu</li></ul>
Mówienie	<ul style="list-style-type: none"><li>– rozpoczynać i kończyć rozmowę, podejmować różne role w procesie komunikacyjnym</li><li>– wyrażać prośbę o wyjaśnienie powtórzenie, opinię</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– bronić własnych opinii</li><li>– komentować opinie innych osób</li><li>– formułować dłuższą wypowiedź</li></ul>

Sprawności	Poziom podstawowy i rozszerzony Uczeń potrafi:	Poziom rozszerzony Uczeń potrafi:
Mówienie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uzyskiwać informacje i wskazówki i ich udzielać</li> <li>– opisywać ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska, czynności, procesy</li> <li>– relacjonować wydarzenia</li> <li>– negocjować</li> <li>– dokonywać analizy, syntezy i interpretacji przedstawionych faktów</li> <li>– przedstawiać i uzasadniać własne opinie</li> <li>– przedstawiać opinie innych osób</li> <li>– stosować środki językowe odpowiednie do ich funkcji komunikacyjnych</li> <li>– wykorzystywać wiedzę o krajach niemieckiego obszaru językowego oraz o kraju ojczystym</li> <li>– stosować struktury leksykalno-gramatyczne z zachowaniem zasad wymowy i intonacji</li> </ul>	
Czytanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– określić główną myśl tekstu</li> <li>– rozróżnić poszczególne części tekstu</li> <li>– określić główne myśli poszczególnych części tekstu</li> <li>– stwierdzić, czy tekst zawiera określone informacje</li> <li>– wskazać określoną informację</li> <li>– określić rodzaj tekstu</li> <li>– określić potencjalnego odbiorcę</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wskazać związki między poszczególnymi częściami tekstu</li> <li>– wyselekcjonować wskazane informacje</li> <li>– oddzielić myśl główną od drugorzędnych</li> <li>– oddzielić fakty od opinii</li> <li>– określić intencje i opinie autora</li> <li>– określić styl języka użytego przez autora</li> <li>– uczeń rozumie różnorodne struktury leksykalno-gramatyczne w podanym kontekście</li> </ul>
Pisanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>– przedstawiać informacje</li> <li>– wypełniać formularze, ankiety i kwestionariusze</li> <li>– opisywać ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska, czynności, zdarzenia, procesy</li> <li>– uzyskiwać informacje, wyjaśnienia, pozwolenia i ich udzielać</li> <li>– stosować środki językowe adekwatne do ich funkcji komunikacyjnych</li> <li>– instruować, przekonywać, doradzać, ostrzegać</li> <li>– formułować i uzasadniać własne opinie</li> <li>– konstruować różne formy wypowiedzi pisemnych z użyciem odpowiednich środków językowych</li> <li>– posługiwać się wiedzą o krajach niemieckiego obszaru językowego oraz o kraju ojczystym</li> <li>– stosować odpowiednie struktury leksykalno-gramatyczne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bronić własnych opinii</li> <li>– używać języka odpowiednio do kontekstu, założonego celu i odbiorcy</li> </ul>

## VI.2. Zasady oceniania

Proces oceniania nie powinien być przypadkowy, lecz starannie przygotowany i przemyślany. Planując ocenianie, nauczyciel powinien przestrzegać następujących zasad:

1. Cele oceniania powinny wynikać z celów nauczania. Jeśli celem jest wykształcenie umiejętności, ocena powinna odnosić się do umiejętności, a nie do wiedzy i sprawdzenia umiejętności powinien też dotyczyć przygotowany sprawdzian.

2. Ocenianie powinno być częścią procesu nauczania. Oznacza to, że oprócz tradycyjnych klasówek, które są niejako zewnętrzne wobec procesu uczenia się, powinno się stosować inne formy oceniania i samooceny. Na przykład takie, jak w podanych poniżej przykładach.
3. Ocenianie powinno dotyczyć postępów ucznia. Sprawdziany powinny mieć taką formę, aby można było na ich podstawie określić, na ile rozwinął się dany uczeń.
4. Ocenianie powinno dostarczać użytecznych informacji zwrotnych, które nauczyciel i uczeń mogą wykorzystać, planując dalszą pracę.
5. Ocenianie powinno stanowić element ewaluacji pracy nauczyciela, jego skuteczności, trafności doboru materiału, programu nauczania, metod pracy.

Na jakość oceniania wpływ mają następujące czynniki:

- precyzyjny opis oczekiwanych osiągnięć;
- różnorodność stosowanych technik i form oceniania;
- stopień zrozumienia przez uczniów odnoszących się do nich oczekiwań.

Warto poświęcić kilka lekcji na wypracowanie wspólnie z uczniami kryteriów oceny, np. z pracy pisemnej, a później zastosowanie ich w praktyce do oceny pracy zawierającej błędy, własnej lub cudzej.

## VI.3. Przykłady technik oceniania

### VI.3.1. Ocena ważona

Nauczyciel uwzględnia w planie pracy ilość prac podlegających ocenie (prace domowe pisemne, prace klasowe, kartkówki, projekty, wypowiedzi ustne). Obok pracy zaznacza wagę danego stopnia (waga oznacza wielokrotność oceny przy podsumowaniu ogólnym – punkty).

	Waga	Rodzaj pracy	Oceny
Poziom 1.	ocena x 1 (np. czwórka=4 pkt)	oceny za prace obejmujące materiał bieżący oraz kartkówki dotyczące wąskiego obszaru leksykalno-gramatycznego, nie wymagające pracy twórczej	można otrzymać oceny od 1-5
Poziom 2.	ocena x 2 (np. czwórka=8 pkt)	Oceny za prace twórcze, obejmujące wiele sprawności, szeroki zakres materiału leksykalno-gramatycznego, prace całłościowe, powtórzeniowe	można otrzymać ocenę celującą

Pod koniec semestru sumuje się ilość zdobytych punktów. W stosunku do naszych 100% (suma wszystkich możliwych do uzyskania punktów) obliczamy procent punktów zdobytych przez ucznia. Na podstawie obliczonych % wystawiamy ocenę, przyjmując na przykład taką skalę:

- 91% – 100% – ocena celująca
- 80% – 90% – ocena bardzo dobra
- 66% – 79% – ocena dobra
- 54% – 65% – ocena dostateczna
- 40% – 53% – ocena dopuszczająca
- 39% – ocena niedostateczna

## Przykład

	Ocena	Poziom	Punkty
Kartkówka (czasowniki mocne)	4	1	4
Kartkówka z bieżącego materiału	Nieobecna	1	0
List (sterowany) – praca domowa	3	1	3
Krótką odpowiedź na lekcji	5	1	5
Praca klasowa – powtórzenie	4	2	8
Dłuższa wypowiedź pisemna – praca w klasie	3	2	6
Prezentacja plakatu, projektu	5	2	10
Egzamin ustny	3	2	6
		Razem	42
w naszym wypadku maksymalna ilość punktów to 68 (42x100): $68 = 61,76\%$			61,76%
		Ocena	Dostateczna

System preferuje uczniów wykonujących wszystkie zadania i przystępujących do wszystkich prac klasowych. Nawet za ocenę niedostateczną z pracy klasowej obejmującej szeroki materiał uczeń otrzymuje 2 pkt. Zdecydowanie dyskwalifikuje tylko opuszczenie pracy klasowej – 0 pkt.

Wykaz i terminy prac podlegających ocenie powinny być udostępnione uczniom na początku każdego semestru. W tym wykazie powinna się także znaleźć przewidywana przez nauczyciela ilość uzyskanych stopni z odpowiedzi ustnych. Oznacza to, że uczeń zna maksymalną liczbę punktów, jaką może otrzymać w semestrze. Punktacja powinna przewidywać punkty zdobywane przez ucznia dodatkowo, a przydzielane mu przez nauczyciela. Można także przewidzieć odejmowanie punktów za brak prac domowych (ilość tych punktów powinna być ściśle określona na początku roku szkolnego).

Za nieobecność na pracy klasowej czy nieoddanie obowiązkowej pracy pisemnej z powodu choroby uczeń nie otrzymuje żadnych punktów. Sposób nadrabiania przez ucznia zaległości powinien regulować szkolny system oceniania.

### VI.3.2. Symulacja egzaminu ustnego. Kryteria oceny wypowiedzi ustnej

#### Symulacja egzaminu ustnego

W związku z obowiązkiem zdawania przez każdego maturzystę egzaminu ustnego z języka obcego, także i tę formę odpowiedzi należy dostatecznie często ćwiczyć. Przynajmniej raz w semestrze warto przeprowadzać symulację egzaminu ustnego wg kryteriów obowiązujących na maturze. Po każdym z takich egzaminów powinna mieć miejsce refleksja dotycząca nie tylko otrzymanego stopnia, ale także problemów (stres, umiejętność koncentracji, mowa ciała), jakie niesie ze sobą sytuacja egzaminacyjna. Ćwiczenie to przygotuje także ucznia do późniejszych rozmów kwalifikacyjnych.

Kryteria egzaminu ustnego zawarte są w *Syllabusie matury z języka niemieckiego 2002*

Z kryteriami dotyczącymi prac pisemnych na maturze podanymi w *Syllabusie* należy także zapoznać uczniów i według nich ocenić wspólnie kilka prac w klasie.

#### Kryteria oceny ustnej

Ocenie podlegają:

##### 1. Długość wypowiedzi

- regularność (częstotliwość) ustnego udziału w lekcji,
- udział w lekcji (wypowiedzi zawierające jedno słowo, jedno zdanie, kilka zdań, kilka zdań powiązanych ze sobą),

## 2. Jakość wypowiedzi

- poprawność gramatyczna,
- poprawność semantyczna i stylistyczna (bogactwo językowe, słownictwo, stosowanie idiomów),
- poprawność fonetyczna (wymowa),
- trafność wypowiedzi (Czy jest na temat?, Czy jest prawidłowa?, Czy jest interesująca?),
- płynność wypowiedzi,
- umiejętność wypowiadania się w języku niemieckim bez używania słów innego języka.

## VI.4. Przygotowanie ucznia do samooceny

Jednym z zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy i wspieranie ich autonomii. W poprzednich rozdziałach wskazaliśmy na formy i techniki służące rozwijaniu tych kompetencji w procesie uczenia się. Pisaliśmy więc o znaczeniu znajomości celów uczenia się i wpływie na ich wybór, o stosowaniu różnorodnych strategii uczenia się, umiejętności korzystania z informacji i rozwiązywania problemów samodzielnie oraz w grupie. Opis drogi ucznia do samodzielnego, swobodnego kształtowania własnego procesu uczenia się nie byłby pełny, gdyby zabrakło w nim wskazania technik, które wspierają kształtowanie umiejętności samokontroli i samooceny. Rozwój tej umiejętności powinien dokonywać się w całym okresie kariery szkolnej. Do samokontroli i samooceny przysposabia się już dzieci, techniki te nabierają jednak szczególnego znaczenia na ostatnim etapie kształcenia, podczas przygotowania do egzaminu maturalnego. Wiele trudności sprawia uczniom dokonanie kontroli lub oceny dłuższych prac pisemnych. Do tego zadania dobrze przygotowuje ich prezentowana dalej technika.

### VI.4.1. Metryczki

Metryczki spełniają rolę formularza, który, oprócz kryteriów oceny, zawiera również podstawowe informacje o pracy – jej miejscu i czasie wykonania, autorze etc. Metryczki są dobrą formą przygotowania uczniów do prowadzenia portfolio językowego. Można je opracowywać także dla wypowiedzi ustnych. Metryczki, oczywiście odpowiednio zmodyfikowane, dobrze sprawdzają się również przy ocenianiu prac długoterminowych, projektów i pracy grup.

#### Przykład 1.

Autor pracy \_\_\_\_\_ Klasa \_\_\_\_\_

Temat pracy \_\_\_\_\_

Elementy, które praca powinna zawierać \_\_\_\_\_

Data pisania pracy \_\_\_\_\_ Data oddania pracy przez nauczyciela \_\_\_\_\_

	Co jest oceniane?	Maks. ilość pkt.	
1.	Forma pracy	0 1	
2.	Czy praca jest zgodna z tematem	0 2	
3.	Bogactwo słownictwa	0 5	
4.	Poprawność gramatyczna	0 6	
5.	Ortografia	0 2	
	Razem		

Celujący	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Dopuszczający	Niedostateczny
16	14-15	12-13	10-11	8-9	7

## Przykład 2.

Przykład kryteriów oceny pisemnej pracy domowej o charakterze projektu (metryczka do pracy). Uczniowie otrzymują metryczkę w dniu ustalenia tematu projektu. Zwracając podpisaną metryczkę razem z pracą.

Kriterien einer schriftlichen Arbeit in Form eines Projekts:

„Mein Haus und seine Umgebung. Mein Zimmer“

Termin 10.XII.2001

- Recherche in Punkten: Informationen über mein Haus,
- Bilder mit Untertiteln,
- eine Zeitungsannonce,
- eine Werbung – Verkauf, zum Vermieten...,
- genaue Beschreibung drei im Titel genannten Elemente)

Nr	Aufgabe	Punkte	ja	nein
1.	Ist die Arbeit sorgfältig angefertigt und beinhaltet alle Aufgaben?		1	0
2.	Hat die Arbeit einen individuellen Charakter		1	0

Nr	Aufgabe	Punkte	ja	teilweise	nein	
1.	Die Annonce: grammatisch – kommunikativ richtig	2		1	0	
2.	Die Werbung: Punkte für die Idee und grammatische Richtigkeit	2		1	0	
3.	Die Recherche: Informationen über mein Haus	3	2	1	0	
4.	Texte: Punkte für den Inhalt	3	2	1	0	
5.	Grammatik: Präpositionen, Artikel, Deklination	3	2	1	0	
6.	Konjugation, Satzfolge	3	2	1	0	
7.	Arbeit mit dem Wörterbuch/Wortschatz	5	3	2	1	0
	Punkte zusammen					

Celujący	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Dopuszczający	Niedostateczny
23-22	21-20	19-17	16-14	13-11	

Jest to moja autorska praca. Nie przepisałem/-am żadnego tekstu i nie dawałem/-łam go nikomu do sprawdzenia. Mój stopień należy do mnie w całości i może być wpisany do dziennika.

Podpis autora pracy .....

## VI.4.2. Praca z kopia

Pracę z kopia powinno poprzedzić systematyczne zapoznanie uczniów z kryteriami oceny różnych typów prac. Rozwijanie umiejętności samokontroli zakłada także, że uczeń samodzielnie potrafi wskazać kryteria ważne przy ocenie określonych rodzajów zadań, a nawet je opracować.

Uczeń otrzymuje przed napisaniem pracy dwie jednakowe metryczki, zawierające opis kryteriów oceny pracy. Metryczka może zawierać kryteria ogólne, które są zawsze uwzględniane przy kontroli i ocenie danego typu zadania, lub zawierać opis kryteriów, które są w danym momencie szczególnie ważne, na przykład odnoszą się do zasad

pisania nieformalnego listu czy opisywania przedmiotów i osób z uwzględnieniem zasad deklinacji przymiotnika. Z doświadczeń wynika, że elementów/kryteriów nie powinno być zbyt wiele, a pierwsze tego typu ćwiczenia powinny dotyczyć krótszych wypowiedzi pisemnych.

Uczeń przygotowuje kopię swojej pracy. Jeśli nie ma dostępu do komputera lub kserokopiarki, może napisać ją przez kalkę. Oryginał wraz z jedną metryczką zabiera nauczyciel, kopię bierze uczeń. Zadanie polega na tym, aby uczeń sam poprawił i ocenił swoją pracę spokojnie w domu, a następnie porównał swoją ocenę z oceną nauczyciela. Po oddaniu pracy, sprawdzonej i poprawionej przez nauczyciela, uczeń powinien zanotować, jakich błędów nie zauważył, jakie błędy powtarzają się w jego pracy. Uczeń powinien zbierać wszystkie kopie swoich prac, opatrzone krótkimi komentarzami (statystyką dostrzeżonych i niedostrzeżonych błędów, błędów powtarzających się etc.) i wnioskami, dotyczącymi swoich mocnych i słabych stron (portfolio).

Ta technika stosowana systematycznie pomoże uczniowi przygotować się do pisemnego egzaminu maturalnego.

### Przykład metryczki do pracy z kopią:

Autor pracy ..... Klasa .....

Temat pracy .....

Charakterystyka zadania, wskazanie formy pracy i jej zawartości: ilości słów, konieczności wykorzystania określonej leksyki, odniesienia się do konkretnej tematyki, układu graficznego etc. (Te informacje zawarte są na ogół w poleceniu)

Data pisania pracy ..... Data oddania pracy przez nauczyciela .....

	Co jest oceniane?	Maks. ilość pkt.				
1.	Zgodność z formą	0				1
2.	Zgodność z tematem	0				2
3.	Bogactwo słownictwa – praca zawiera zwroty charakterystyczne dla opisywanej tematyki – praca zawiera zwroty odpowiednie dla danej formy stylistycznej	0	1	2	3	4 5
4.	Poprawność gramatyczna: – szyk zdania – odmiana czasownika – poprawnie użyty rodzajnik i rzeczownik	0	1	2		
	Ortografia	0	1	2		
	Razem					

#### Uwaga

Możesz mieć po jednym błędzie w każdym z elementów kategorii poprawności gramatycznej bez utraty punktów.

Celujący	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Dopuszczający	Niedostateczny
16	14-15	12-13	10-11	8-9	7

Porównanie oceny z kilku kolejnych prac dokonanej samodzielnie i przez nauczyciela powinno uświadomić uczniowi, jakiego typu błędy popełnia najczęściej oraz jakich błędów nie zauważa. Łatwiej mu będzie dzięki temu pracować nad ich poprawą.

Wprowadzaniu tej techniki powinna towarzyszyć krótka wspólna refleksja ucznia i nauczyciela, której efektem powinno być uzupełnienie takiej lub podobnej tabelki:

Temat pracy ..... Data .....	Liczba popełnionych błędów dostrzeżonych przez		Muszę zapamiętać, że...
	ucznia	nauczyciela	
Forma			
Tematyka			
Leksyka			
Gramatyka:			
– rodzajniki			
– rzeczowniki			
– czasownik (odmiana)			
– czasownik (poprawne formy)			
– czasownik (słowo posiłkowe)			
– szyk zdania			
– .....			
Ortografia			

### VI.4.3. Testy partnerskie

Dobrym ćwiczeniem na powtórzenie danej partii materiału są testy partnerskie. Przed pracą klasową nauczyciel podaje jej temat, formę pracy, liczbę zagadnień oraz przewidziany czas. Według tych kryteriów uczniowie mają za zadanie napisać najpierw własny projekt pracy klasowej wraz z kluczem i punktacją do oceny. Na lekcji uczniowie wymieniają się pracami, rozwiązują zadania, prace wracają do autorów i są przez nich oceniane. Ocena zostaje wpisana na kartę „Mój proces uczenia się”. Uczniowie mają okazję sprawdzić, czy dobrze się przygotowali, czy pamiętali o ważnych regułach, jakie problemy mieli inni i dlaczego, co należy jeszcze nadrobić. Dopiero teraz ma miejsce właściwa praca klasowa przygotowana przez nauczyciela.

### VI.5. Portfolio

Portfolio językowe opracowane przez Radę Europy stanowi doskonały materiał do ćwiczenia samoewaluacji. Oprócz kart ewaluacyjnych, na których uczeń odnotowuje swoje postępy w odniesieniu do poszczególnych sprawności językowych, poddaje on refleksji własną biografię edukacyjną, gromadzi informacje o kontaktach zagranicznych, które pomagają mu rozwijać umiejętności językowe. Do portfolio mogą trafić dyplomy ukończenia innych kursów językowych – poza szkołą. Osobną część stanowią arkusze, dzięki którym uczniowie mogą określić własne priorytety, wskazać, jakie zagadnienia chcieliby opanować w najbliższym czasie. W odrębnej części można też umieszczać swoje ciekawe prace pisemne.

Portfolio – całość wraz z broszurą informacyjną w języku niemieckim można znaleźć poprzez stronę internetową Instytutu Goethego.

Na co dzień nauczyciele stosują mniej rozbudowane teczki

## Portfolio – „Mój proces uczenia się”

Uczniowie zbierają wszystkie swoje prace (ewentualnie ich kopie) z danego semestru. Na karcie (por. wzór) uczeń zapisuje uzyskane stopnie. Na tej karcie powinny znaleźć się także uwagi o własnych sukcesach i porażkach. Mogą to być komentarze dotyczące wykonanej pracy, pochwała nauczyciela czy informacje dotycząca niewykonanych zadaniach. Karta ta jest także terminarzem prac klasowych, egzaminu, prezentacji projektu. O kartę dba sam uczeń, jednak nauczyciel powinien przypominać o odpowiednich wpisach, a od czasu do czasu analizować wspólnie z uczniem wybrane zapisy.

### Mój proces uczenia się

Data	Temat	Poziom	Ocena	Uwagi
15.10	Praca klasowa z ...	1		
10.11. oddanie pracy	Projekt	1		
15.11. prezentacja		2		
1.12.	Test partnerski		4	Tej oceny nie ma w dzienniku – test przygotowała Ewa X., dotyczył odmiany przymiotnika, uzyskałam 53 pkt. na 65
...	...	...	...	...

Rodzice mogą na bieżąco obserwować zapisy dziecka na karcie „Mój proces uczenia się”. Pod koniec semestru uczeń na podstawie wpisów na kartę wystawia sobie ocenę.

### Przykład arkusza do samoewaluacji

#### Selbstevaluationsbogen

Was kann ich schon?	😊	😐	☹️	Wo kann ich das finden?
1. Ich kann Kontakte aufnehmen				
2. Ich kann Vermutungen (mit Verwendung von Konjunktiv II) ausdrücken.				
3. ....				
4. ....				
5. Wie viele Themen kann ich schon? 😊, 😐, ☹️				
6. Meine Note				

Taki arkusz może być wypełnianym na bieżąco kalendarzem umiejętności ucznia. Może być zapisem kolejnych tematów. Program przewiduje, że nauczyciel formułuje tematy w postaci celów operacyjnych do osiągnięcia przez ucznia. *Ich kann Kontakte aufnehmen. Ich kann ein Plakat präsentieren, Ich kann Vermutungen (mit Verwendung von Konjunktiv II) ausdrücken usw.*

## VII. Warianty pracy z programem

Decyzja o modyfikacji programu nauczania podejmowana jest z kilku powodów:

- ze względu na rozpoznanie umiejętności uczniów i potrzebę dostosowania do nich poszczególnych elementów programu;
- ze względu na rozpoznanie dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych uczniów;
- ze względu na rozpoznanie celów, jakie chcieliby osiągnąć uczący się;
- ze względu na liczbę godzin, przyznanych na realizację danego programu;
- ze względu na wyposażenie w pomoce i materiały edukacyjne.

Ważną przyczyną dokonywania zmian w programach są również wiedza i umiejętności nauczycieli.

Wszystkie działania dostosowawcze podejmowane w związku z tymi przyczynami, mogą wynikać zarówno z dużej wiedzy, umiejętności i możliwości, jak i z ich braku.

Warto podkreślić, że rezygnacja z pewnych treści lub metod pracy powinna być podejmowana bardzo rozważnie. Nauczyciel, dokonując redukcji materiału nauczania, musi mieć świadomość, w jakiej relacji do wymogów egzaminacyjnych pozostają jego decyzje. Redukcja nie może powodować gorszego przygotowania ucznia do matury.

W poprzednich rozdziałach wskazane zostały możliwości realizacji większych lub mniejszych partii materiału. W tabelach zawierających opisy treści, zagadnień leksykalnych, zagadnień gramatycznych czy pracy z tekstem wyraźnie oddziela się tak zwany poziom podstawowy od rozszerzonego.

Dostosowanie programu do konkretnych warunków edukacyjnych odbywa się na ogół poprzez zmniejszenie lub zwiększenie materiału nauczania. Źródłem istotnych zmian programowych są też metody pracy i metody ocenienia.

Nauczyciele są świadomi, że stosowanie metod aktywizujących, przysposabianie do samooceny, rozwijanie umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów czy analizowania wymaga wiele czasu, podczas gdy nauczanie frontalne, techniki podawcze, godnie się z mniejszą aktywnością uczniów stwarzają pozory szybkiej i efektywnej pracy.

Tym ważniejsze jest podkreślenie wpływu metod nieaktywnych na kształtowanie biernej postawy, osłabianie wiary w siebie i we własną moc sprawczą, w rozwijanie wiedzy, a nie umiejętności. Dlatego właśnie redukcje programowe nie mogą się odbywać wyłącznie kosztem bardziej czasochłonnych form pracy.

Nauczyciel, którego możliwości działania są ograniczone przez różne czynniki – osobowościowe, materialne czy organizacyjne, powinien dokonywać zmian programowych, ograniczając jednocześnie treści i rzadziej stosując techniki bardziej czasochłonne lub wymagające większych umiejętności. Oznacza to, że powinien on zamiast dwóch projektów realizować – jeden; zamiast całego zestawu pytań samooceny, wybrać kilka i wdrażać uczniom do odpowiadania na nie stopniowo; zamiast zrezygnować z wszelkich tak zwanych aspektów problemowych, przynajmniej raz w semestrze stworzyć uczniom sytuację edukacyjną sprzyjającą dyskusji, zachęcającą ich do wyrażania osobistych opinii.

Do podstawowych technik kompensacyjnych należy:

- uzupełnienie materiału nauczania o dodatkowe teksty, ułatwiające odbiór i realizację danych treści (dodatkowe ćwiczenia wprowadzające, słowniczek z trudniejszymi słówkami, inny materiał pomocniczy etc.);
- uzupełnienie materiału nauczania o treści poszerzające, wzbogacające program;
- stosowanie mniej lub bardziej rozbudowanych form pracy samodzielnej (np. praca w grupach, z tekstem przewodnim, rozwiązywanie problemów);
- stosowanie mniej lub bardziej czasochłonnych form prezentacji efektów pracy uczniów;
- wskazywanie dodatkowych lektur, programów radiowych lub telewizyjnych;
- zlecenie uczniom opracowywania teczek tematycznych. Celem tych prac może być zarówno uzupełnienie wiedzy, jak i jej poszerzenie. W pierwszym przypadku uczeń, mający problemy z odmianą czasowników, przygotowuje teczkę poświęconą temu zagadnieniu,

która zawiera tabele, rysunki, wypisywane z lektur lub książek pomocniczych przykłady, ćwiczenia etc. W przypadku drugim uczeń zbiera informacje na interesujący go temat, wycina lub kopiuje z niemieckojęzycznej prasy artykuły poświęcone wybranemu zagadnieniu, pisze streszczenia, formułuje tezy do referatu, opracowuje plansze etc.;

- nagrywanie wypowiedzi uczniów i przesłuchiwanie ich po lekcji (szczególnie warte zastosowania w licznych klasach);
- stosowanie technik relaksacyjnych i ułatwiających koncentrację;
- wykorzystywanie gier i zbaw językowych;
- słuchanie tekstów autentycznych – piosenek, fragmentów wywiadów, widowisk etc.;
- oglądanie fragmentów filmów fabularnych, audycji telewizyjnych, filmów dokumentalnych;
- stosowanie technik informacyjnych;
- przygotowywanie inscenizacji, kolaży;
- ograniczenie lub zwiększenie czasu na metarefleksję, poświęconą np. strategiom uczenia się;
- częstotliwość i forma powtarzania materiału;
- tworzenie zespołów samokształceniowych, realizujących własne zadania;
- prace domowe o określonym/zróżnicowanym stopniu trudności.

Techniki kompensacyjne, jak wszelkie działania edukacyjne muszą, być celowe. Gry edukacyjne mogą służyć powtórzeniu lub wprowadzeniu nowego materiału; mogą być wykorzystywane jako formy relaksacji lub dla uatrakcyjnienia zajęć, podnoszenia motywacji; mogą służyć wspieraniu uczniów słabszych, którym dają szansę na nawiązanie rywalizacji, lub premiować wyjątkowe osiągnięcia. Kwestie te zawsze zależne są od stopnia trudności gry, czasu jej trwania, znajomości jej reguł przez uczniów, czasu i miejsca jej zastosowania. Nie można zatem powiedzieć, że któreś z wymienionych wyżej form nadają się szczególnie do stosowania wobec uczniów zdolnych lub słabych.

Dokonując wyboru tych czy innych technik lub treści, nauczyciel powinien być świadomy, że największym wrogiem dobrych wyników w przyswajaniu sobie umiejętności językowych jest nuda i jednostajność. Modyfikacja programu nauczania nie może więc odbywać się kosztem rezygnacji z różnorodności metod, form i treści.

Nauczyciel podejmujący decyzje programowe zarówno o redukcji materiału nauczania, jak i o jego wzbogaceniu, powinien umieć uzasadnić swoją decyzję, wskazać cel nauczania, który w ten sposób pragnie zrealizować. Trafność tych decyzji jest zawsze wypadkową wiedzy, umiejętności i doświadczenia samego nauczyciela w zakresie metod diagnozowania możliwości zespołu uczniowskiego i metod nauczania.

Na jakość decyzji programowych ma też wpływ świadomość funkcji, jakie w klasie pełni nauczyciel, a na które składają się:

- funkcja kierownicza,
- funkcja interakcyjna,
- funkcja organizacyjna.

Dostosowanie programu nauczania do możliwości uczniów i warunków zewnętrznym nie przyczyni się do podniesienia efektywności procesu nauczania uczenia się, jeśli którejs z tych funkcji nauczyciel nie potrafi wypełnić.

## VIII. Informacja o autorach programu

### Ewa Brewińska

Nauczycielka języka niemieckiego z ponad dwudziestoletnim stażem. Ma doświadczenie w pracy z dziećmi (szkoła podstawowa) i w nauczaniu dorosłych. Od 13 lat pracuje w VIII Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Asnyka w Łodzi. Prowadzi klasy z poszerzonym programem języka niemieckiego, klasy dwujęzyczne, klasy ogólne. Opiekuje się uczniami zdolnymi.

Absolwentka licznych kursów doskonalących w kraju i za granicą oraz studiów podyplomowych w Brandenburgii, w zakresie metodyki nauczania języka niemieckiego.

W 2001 roku została wpisana do rejestru egzaminatorów państwowych. Od kilkunastu lat ściśle współpracuje z Uniwersytetem Łódzkim jako opiekunka praktyk studenckich oraz szkoły ćwiczeń. Jest inicjatorką i opiekunką trwającej od ponad 6 lat wymiany polsko-niemieckiej. W swoim dorobku zawodowym ma wiele innowacji dotyczących nauczania języka niemieckiego, zasad oceniania umiejętności językowych oraz prac metodą projektu. Jest też współautorką serii podręczników *Partnersprache*, Wydawnictwo Szkolne PWN.

### Dorota Obidniak

Nauczycielka języka niemieckiego, wicedyrektorka Ośrodka Usług Pedagogicznych i Społecznych, placówki doskonalącej Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Absolwentka licznych kursów doskonalących w kraju i za granicą, organizowanych przez instytucje polskie oraz Instytut Goethego, Centralę Kształcenia Nauczycieli Szkół Średnich w Lucernie, Studium Kształcenia Nauczycieli w Hamburgu, z którym stale współpracuje, m.in. przy organizacji letnich kursów dla nauczycieli języka niemieckiego. Od 2001 jest uznanym przez MEN edukatorem.

Odbyła też szkolenia w zakresie pisania podręczników do nauki języka niemieckiego (Kassel) i tworzenia nowych rozwiązań programowych (Londyn). Jest m.in. współautorką pierwszego polskiego curriculum kształcenia edukatorów nauczycieli języka niemieckiego, redaktorką i współautorką materiałów dydaktycznych dla edukatorów nauczycieli języka niemieckiego (Instytut Goethego w Warszawie), współautorką modułu *Projektowanie* programu NOWA SZKOŁA. W swoim dorobku zawodowym ma publikacje związane z nauczaniem języka niemieckiego i kształceniem oraz doskonaleniem nauczycieli języków obcych. Jest też, wraz z prof. H. Komorowską, współautorką pozycji *Stopień po stopniu – rozwój zawodowy nauczyciela języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN i współredaktorką serii metodycznej dla nauczycieli języków obcych Wydawnictwa Naukowego PWN. Ponadto jest współautorką serii podręczników *Partnersprache*, Wydawnictwo Szkolne PWN.

### Elżbieta Świerczyńska

Nauczycielka języka niemieckiego, wicedyrektorka VIII Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Asnyka w Łodzi, szkoły o profilu bilingwalnym, koordynatorka do spraw klas dwujęzycznych.

W 2001 roku uzyskała stopień nauczyciela dyplomowanego, w tym samym czasie Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało jej kwalifikacje edukatorskie. Ma również uprawnienia do przeprowadzania egzaminów maturalnych z języka niemieckiego.

Uczestniczka licznych kursów doskonalących, organizowanych przez polskie i zagraniczne instytucje, m.in. Instytut Goethego, Instytut Kultury Austriackiej, Centralę Doskonalenia Nauczycieli Szkół Średnich w Lucernie. Ukończyła studia podyplomowe w zakresie kształcenia dorosłych oraz kursy obejmujące pracę z tekstami fachowymi oraz dotyczące programu *Nowa Szkoła*.

Współautorka *Programu nauczania języka niemieckiego dla klas IV-VI z kontynuacją w gimnazjum w klasach 1-3* oraz serii podręczników *Partnersprache*, Wydawnictwo Szkolne PWN.

## IX. Bibliografia

- Albers, H.G., Bolton, S. *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandprüfungen*. Langenscheidt. Berlin 1995
- Arends, R.J. *Uczymy się nauczać*. WSiP. Warszawa 1998
- Apeltauer, E. *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Langenscheidt. Berlin
- Bastian, J. *Auf dem Weg zum Schulprogramm. Pädagogik*. Beltz Verlag. Weinheim 1991
- Bimmel, P. *Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsfragen Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer. Klett. München 1995
- Bimmel, P., Rampillon, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt. Berlin 2000
- Bohn, R. *Probleme der Wortschatzarbeit*. Langenscheidt. Berlin 1998
- Brandi, M.L. *Video im Deutschunterricht*. Langenscheidt. Berlin 1996
- Czerepaniak-Walczak M. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. EDYTOR s.c. Toruń 1997.
- Dahlhaus, B. *Fertigkeit Hören*. Langenscheidt. Berlin 1996
- Dieling, H., Hirschfeld, U. *Phonetik lehren und lernen*. Langenscheidt. Berlin 1998
- Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Warszawa 1998.
- Ehlers, S. *Lesen als Verstehen*. Langenscheidt. Berlin 1992
- Fontana, D. *Psychologia dla nauczycieli*. Zysk i S-ka Wydawnictwo. Poznań 1998
- Fullan, M. *Change Forces*. Falmer Press. London 1993
- Funk, H., Koenig, M. *Grammatik lehren und lernen*. Langenscheidt. Berlin 1995
- Gagne, R.M., Briggs, L.J., Wager, W.W. *Zasady projektowania dydaktycznego*. WSiP. Warszawa 1992
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. Berlin 2001
- Grüner, M., Hassert, T. *Computer im Deutschunterricht*. Langenscheidt. Berlin 2000
- Hufeisen, B., Neuner, G. *Angewandte Linguistik*. Langenscheidt. Berlin
- Janowski, A. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. WSiP. Warszawa 1995
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. WSiP. Warszawa 1999
- Kast, B. *Fertigkeit Schreiben*. Langenscheidt Berlin 1999
- Kleppin, K. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt. Berlin 1998
- Komorowska, H. *Podstawy metodyki nauczania języków obcych. Zeszyt ćwiczeń*. EDE-Poland. Warszawa 1993.
- Komorowska, H. *O programach prawie wszystko*. WSiP. Warszawa 1999
- Komorowska, H., Obidniak, D. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języka obcego*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2002
- Krumm, H-J. *Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung*. Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. Klett. München 1994
- Kruszewski, K. (red.). *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP. Warszawa 2000
- Lawton, D., Gordon, P. *Dictionary of Education*. Hodder & Stoughton 1996

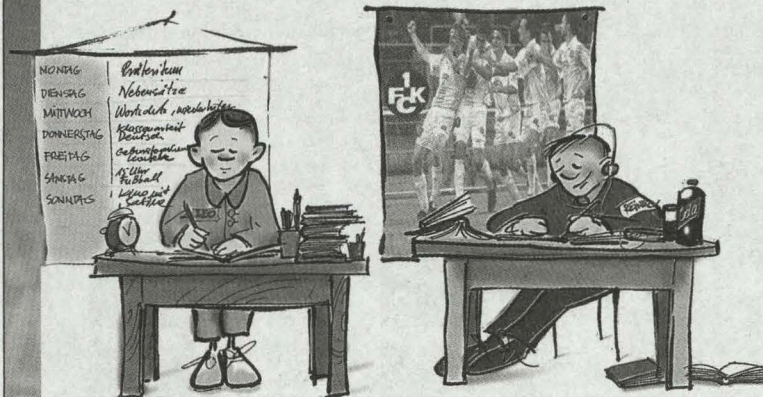
- Longstreet, W., Shane, H.G. *Curriculum for a New Millennium*. Allyn and Bacon. Boston 1993
- Luchtenberg, S. *Language Awareness oder: Über den bewußten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht*. Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. Klett. München 1995
- Lüger, H.H. *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Langenscheidt. Berlin 1998
- Macaire, D., Hosch, W. *Bilder in der Landeskunde*. Langenscheidt. Berlin 1996
- Marsh, C.J. *Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum 1*. Falmer Press. London 1997
- Marsh, C.J. *Planning, Management & Ideology, Key Concepts for Understanding Curriculum 2*. Falmer Press. London 1997
- Meighan, R. *Socjologia edukacji*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Toruń 1993
- Miller, R. *Schilf – Wanderung*. Beltz Verlag. Weinheim 1992
- Miller, R. *Schule von Innen heraus verändern*. Pädagogik 5. Beltz Verlag. Weinheim 1991
- Müller, B.D. *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Langenscheidt. Berlin 1994
- Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. Warszawa 1997
- Neuner, G. *Germanisten oder Deutschlehrer*. Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. Klett. München 1994
- Neuner, G., Hunfeld, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt. Berlin 1993
- Niemierko, B. *Między oceną szkolną a dydaktyką*. WSiP. Warszawa 1997
- Nikitorowicz, J. (red.). *Edukacja międzykulturowa*. Wydawnictwo Uniwersyteckie TRANS HUMANA. Białystok 1995
- Nowa Szkoła. *Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych* (praca zbiorowa). Wydawnictwa CODN. Warszawa 1999
- Nowa Szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*. (praca zbiorowa) Raabe. Warszawa 1998
- Paris, S.G., Ayres, L.R. *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. WSiP. Warszawa 1997
- Pearson, A.T. *Nauczyciel – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. WSiP. Warszawa 1994.
- Perrott, E. *Efektywne nauczanie*. WSiP. Warszawa 1995
- Perry, R. *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. WSiP. Warszawa 2000.
- Reid, J-A., Forrestal P., Cook J. *Uczenie się w małych grupach w klasie*. WSiP. Warszawa 1996
- Scherling, T., Schuckal, H.-F. *Mit Bildern lernen*. Langenscheidt. Berlin 1992
- Spillmann, H.O. *Einführung in die germanistische Linguistik*. Langenscheidt. Berlin 2000
- Szkudlarek, T. (red.). *Różnice, tożsamość, edukacja*. Impuls. Kraków 1995
- Taraszkiewicz, M. *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Wydawnictwa CODN. Warszawa 1996
- Tönshoff, W. *Fremdsprachenlerntheorie: Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis*. Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. Klett. München 1995
- Tripp, D. *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*. WSiP. Warszawa 1996
- Westhoff, G. *Fertigkeit Lesen*. Langenscheidt. Berlin 1992
- Wicke, R. *Kontakte knüpfen*. Langenscheidt. Berlin 1995
- Wragg, E.C. *Trzy wymiary programu*. WSiP. Warszawa 1999
- Wragg, E.C. *An introduction to classroom observation*. Routledge. London 1999.
- Young, M.F.D. *The Curriculum of the Future*. Falmer Press. London 1998





# Links oder Rechts

## Über Lerneigenschaften sprechen Eine Person beschreiben



**C1** Beschreibt die Arbeitsplätze von Leo und Rainer und macht eine Liste der Unterschiede.

Der linke Schreibtisch ist aufgeräumt. ...

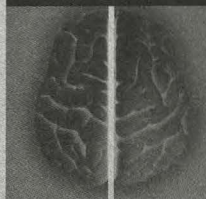


**C2** Lies den Text über die Gehirnforschung. Überlegt zu zweit: Bei welchem Jungen auf der Zeichnung ist die linke Gehirnhälfte aktiver, bei welchem Jungen die rechte?

In den letzten Jahren entdecken die Gehirnforscher immer neue faszinierende Fähigkeiten des menschlichen Gehirns. Das Gehirn besteht aus zwei Hälften – den so genannten Hemisphären oder Gehirnhälften. Sie arbeiten unabhängig voneinander. Man weiß aber, dass die beiden Hälften dieselben Informationen verarbeiten. Sie tun das nur auf unterschiedliche Weise. Jede Hälfte ist für andere Aktivitäten verantwortlich: Bei manchen Menschen ist die linke Hemisphäre aktiver, bei anderen dagegen die rechte. Deshalb lernen und handeln sie unterschiedlich. ■

# DAS GEHIRN

**LINKE GEHIRNHÄLFTE**  
Sprache - Lesen - Rechnen  
Logik  
Regeln - Gesetze  
Konzentration auf einen Punkt  
Analyse - Detail  
Wissenschaft  
Schritt für Schritt  
Einzelheiten  
Zeitgefühl



**RECHTE GEHIRNHÄLFTE**  
Körpersprache - Bildersprache  
Intuition - Gefühl  
Kreativität - Spontaneität  
Flexibilität  
Synthese - Überblick  
Kunst - Tanz - Musik  
Ganzheitlich  
Zusammenhänge  
Raumgefühl

**C3** Beschreibt, wie die beiden Jungen auf dem Bild arbeiten.

Für Rainer ist Ordnung nicht so wichtig. Vielleicht stört ihn zu viel Ordnung sogar beim Lernen. Er hört Musik, wenn er arbeitet. ...



**C4** Bist du ein Links-Typ oder ein Rechts-Typ? Beschreibe dich selbst.

**C5** Im Alltag wird oft die linke Gehirnhälfte (bei Rechtshändern) immer gefordert. Die rechte dagegen hat wenig zu tun. Die besten Lerneffekte erzielt man, wenn man beide Gehirnhälften benutzt. Was tust du, um deine schwächere Gehirnhälfte zu trainieren? Kreuze an:

- |                          |             |                          |            |
|--------------------------|-------------|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | Musik hören | <input type="checkbox"/> | basteln    |
| <input type="checkbox"/> | musizieren  | <input type="checkbox"/> | Handarbeit |
| <input type="checkbox"/> | tanzen      | <input type="checkbox"/> | Gymnastik  |
| <input type="checkbox"/> | malen       | <input type="checkbox"/> | Pantomime  |

**C6** Zeichne eine ideale Lernecke, wo du dich gut konzentrieren und effektiv lernen kannst. Berücksichtige dabei folgende Hinweise:

- ruhig und hell
- Platz für eine kleine Pinnwand
- Platz für die Lernmaterialien
- Tisch groß genug
- bequemer Stuhl

**C7** In deiner Lernecke fehlen noch Arbeitsmittel. Welche gehören zur Grundausstattung, welche zur Luxusausstattung? Ordne zu und vergleiche mit einer Partnerin / einem Partner.

- Videorecorder ● Lehrwerk ● Kassetten zum Lehrbuch ● Radiergummi ● Lineal ● Heft
- Schreibzeug ● Merkzettel ● Klebestreifen ● Nadeln für Pinnwand ● Kassettenrecorder
- aktuelle Zeitungen ● Videokassetten ● Leuchttifte ● PC mit Programmen
- Zusatzmaterialien zum Lehrbuch ● Lexikon ● Wörterbuch



- B5** Du hast den Artikel über Florians Idee gelesen und möchtest einem Klassenkameraden mitteilen, was du davon hältst. Schreibe ihm eine kurze E-mail und verwende dabei Emoticons.

Für die elektronische Kommunikation verwendet man oft besondere Symbole - Emoticons (Smileys). Sie sind eine Kombination aus wenigen Zeichen, die ein Gesicht darstellen, wenn man den Kopf nach links zur Seite legt. Diese Gesichter zeigen die Gefühle von Internet-Teilnehmern. Sie ersetzen die Mimik.

Hier einige Beispiele:

:-) oder :) ein lächelndes Gesicht - soll Belustigung ausdrücken  
 :-)) bedeutet lautes Lachen  
 :-o drückt Erstaunen aus (offener Mund)  
 :-{ oder :( ein trauriges Gesicht - soll Enttäuschung ausdrücken oder eine schlechte Nachricht signalisieren  
 :(= echt traurig



- B6** Vier Schüler haben Florians [www.spickzettel.de](http://www.spickzettel.de) ausprobiert. Rekonstruiert ihre Geschichten. Was haben sie dabei gelernt?



**NORBERT:**  
 müde  
 toll  
 50 Referate gelesen  
 Experte für fische  
 Erfolg  
 Lehrerin begeistert



**DANIEL:**  
 direkt abgeschrieben  
 Lehrer sauer  
 drei gleiche Texte  
 in der Klasse  
 ungenügend



**KATRIN:**  
 Misserfolg  
 nichts gefunden  
 keine Zeit mehr  
 Computer abgestürzt



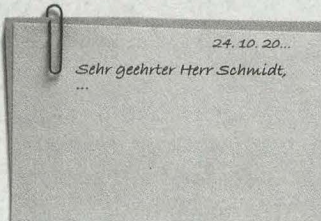
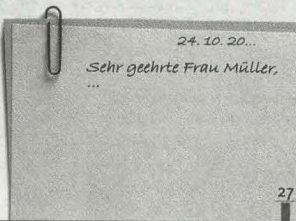
**MARIE:**  
 zu viele Informationen  
 schlecht ausgewählt  
 verlorene Zeit  
 Referat nicht zum Thema  
 noch einmal schreiben



- B7** Welche Vorteile und Nachteile hat [www.spickzettel.de](http://www.spickzettel.de)? Diskutiert darüber.



- B8** Seid ihr fest davon überzeugt, dass man mit dem Computer effektiv lernen kann? Dann schreibt einen Brief an eure Schulleitung, der sie überzeugen soll, neue, moderne Computer für die Schule anzuschaffen.



## Lernen per Mausclick

Computereinsatz im Unterricht reflektieren  
 Jemandem überzeugen

- B1** Welche Wörter erkennst du in der Wortschlange? Markiere die Wortenden. Schreibe die Wörter auf und ergänze die Artikel.



Informationen speichern  
 kopieren  
 fernsehen ● lesen  
 faxen ● surfen  
 lernen  
 kommunizieren  
 Daten übertragen  
 Briefe schreiben  
 Briefe verschicken  
 Nachrichten hören  
 filmen ● spielen

- B2** Was kann man mit den Geräten machen? Macht Notizen.

Mit einem ... kann man gut / schnell / leicht ...

- B3** Welche von diesen Geräten kann man beim Lernen verwenden? Wie? Nenne einige Beispiele.

Mit der Kamera kann man Filme für den Unterricht machen.

- B4** Lies den Text. Beschreibe Florians Idee mit eigenen Worten.

## Nachhilfe online

Florian Tillmann befand sich auf dem Rückflug von Südafrika, als ihm die Idee zu [www.spickzettel.de](http://www.spickzettel.de) kam. Daraus wurde eine der ersten Adressen für Schüler im Internet. Florian stellte sich nämlich vor, wie es wäre, wenn man all die Hausaufgaben-Referate nicht mehr schreiben, sondern nur abrufen und halten müsste.

Es blieb nicht beim Traum. Auf einer privaten Homepage des Online-Dienstes CompuServe rief er im September 1997 alle Besucher auf, ihm Referate zu schicken. Drei Monate später standen schon mehr als 100 Referate auf der Inventarliste. Aus der ursprünglich „Hausaufgabe“ genannten Selbsthilfe-Initiative ist

[www.spickzettel.de](http://www.spickzettel.de) geworden. Auf der Einstiegsseite finden sich - täglich aktualisiert - Nachrichten für Schüler. Die Datenbank umfasst mehr als 2.500 Referate. Sie bilden eine gute Materialbasis für eigene Arbeiten. Sie werden nur in den seltensten Fällen direkt verwendet, denn die Lehrer kennen auch die Adresse.

## SPRAWNOŚĆ PISANIA

## – arkusz obserwacyjny

*Koleżanki i Koledzy.*

Ostatnio coraz częściej podkreśla się znaczenie oceny wspierającej oraz konieczność stosowania różnych narzędzi do diagnozowania umiejętności uczniów. Prezentowany arkusz obserwacyjny ma pomóc w wypełnianiu nowych oczekiwań związanych z ocenianiem.

Po sprawdzeniu pracy pisemnej (listu) podsumujcie uzyskane przez uczniów wyniki. Posłużcie się zaproponowanymi kryteriami. Zostały one sformułowane na podstawie listy osiągnięć absolwentów gimnazjów zamieszczonej w **Podstawie programowej**.

Aby dokonać porównania, należy powtórnie przejrzeć wszystkie prace i ustalić, do którego przedmiotu w poszczególnych kategoriach byście je zakwalifikowali. Policzcie, ile razy pojawiła się każda z kategorii i wpiszcie ogólny wynik w odpowiednią kratkę arkusza.

1. Różnorodność stosowanych form morfosyntaktycznych (poprawność stylistyczna, różnicowanie form gramatycznych: użycie zdań podrzędnie złożonych, przydawek, odpowiednich form czasownika, rzeczownika, zaimków, etc.)

Liczba uczniów, która stosuje

proste konstrukcje i popełnia liczne błędy utrudniające zrozumienie intencji.	proste konstrukcje i popełnia nieliczne błędy nie utrudniające zrozumienia intencji.	proste konstrukcje syntaktyczne poprawnie.	różnorodne formy syntaktyczne poprawnie.

2. Bogactwo językowe (znajomość słownictwa, rozumienie kontekstu, używanie synonimów)

Liczba uczniów, która posługuje się

ubogim słownictwem i popełnia liczne błędy utrudniające zrozumienie intencji.	ubogim słownictwem i popełnia nieliczne błędy leksykalne.	poprawnie podstawowym słownictwem.	poprawnie bogatym słownictwem, używa synonimów.

3. Stosowanie zasad ortografii

Liczba uczniów, która

nie zna zasad ortografii, popełnia liczne błędy utrudniające zrozumienie intencji.	stosuje zasady ortografii, ale popełnia liczne błędy nie utrudniające jednak komunikacji.	stosuje zasady ortografii i popełnia nieliczne błędy, nie utrudniające komunikacji.	stosuje całkowicie poprawnie zasady ortografii.



## TYPY BŁĘDÓW

*Koleżanki i Koledzy.*

*Zapoznajcie się z opisem rodzajów błędów językowych przedstawionym przez prof. Hannę Komorowską w „Metodyce nauczania języków obcych” (WSiP, Warszawa 1999). Następnie przez kilka dni przysłuchujcie się ustnym wypowiedziom swoich uczniów. Starajcie się zapisać poważne błędy, które często się powtarzają. Jeśli błąd popełniany jest przez jednego ucznia, można w nawiasie obok notatki zapisać jego imię.*

błędy interferencji zewnątrzjęzykowej	błędy systematyczne sygnalizujące brak kompetencji np. nieznaną reguły
błędy wymowy	inne

## Rozumienie ze słuchu

1. Czy rozumienie tekstu uwarunkowane jest koniecznością wielokrotnego odtwarzania go z kasety?

---

---

---

2. Czy problemy w rozumieniu tekstu uwarunkowane są nieznanymi:

> słownictwa

---

---

---

> konstrukcji gramatycznych

---

---

---

3. Czy uczniowie rozumieją teksty odtwarzane z kasety?

> krótkie wypowiedzi (globalnie, selektywnie, szczegółowo)

---

---

---

> dłuższe wypowiedzi (globalnie, selektywnie, szczegółowo)

---

---

---

4. Czy uczniowie rozumieją formułowane po niemiecku polecenia?

---

---

---

---

5. Czy uczniowie rozumieją wypowiedzi innych uczniów formułowane po niemiecku?

---

---

---

---

6. Czy w klasie są uczniowie, którzy nie mają problemów w odbiorze tekstów słuchanych?

---

---

---

7. Czy w klasie są uczniowie, którzy mają wyjątkowe trudności w rozumieniu tekstu ze słuchu?

---

---

---



## Proponowany przebieg zajęć

**Temat:** *Gruppe – was ist das? – Wir sprechen über verschiedene Gruppen und ihre Eigenschaften.*

**Cel:** Uczniowie:

- zapoznają się ze słownictwem określającym różne typy grup i właściwie je stosują;
- efektywnie korzystają ze słownika niemieckojęzycznego;
- rozmawiają o miejscu różnych typów grup w życiu człowieka;
- samodzielnie przygotowują diagramy statystyczne według wzorów.

Faza	Czynności nauczyciela i ucznia	Umiejętności	Formy socjalne	Środki dydaktyczne
WPROWADZENIE	1. U. dobierają podpisy do obrazków – C1. Celem ćwiczenia jest uruchomienie wiedzy uprzedniej i pośrednie poinformowanie o tematyce zajęć. Jedna lub dwie osoby przedstawiają swoje rozwiązania. Mogą one nie być identyczne. Warto wysłuchać uzasadnienia. Uwaga, słowo, <i>Clique</i> , ma w j. niemieckim dwa znaczenia, jedno z nich ma charakter pejoratywny, taki jak w języku polskim (oznacza grupę osób, które bezwzględnie, nie licząc się z innymi i zasadami, realizują swoje interesy). Natomiast w języku potocznym i w odniesieniu do młodszego pokolenia określa ono nieformalną grupę przyjaciół, którzy wszystko robią razem. U. powinni być świadomi tych rozróżnień.	S	praca samodzielna	ewentualnie inne zdjęcia z archiwum N.
PREZENTACJA I SEMATYZACJA	2. N. uświadamia, że nie trzeba rozumieć wszystkich słów, by skutecznie korzystać ze słownika. Wskazuje przykład. Prosi o przypomnienie znaczenia symboli znajdujących się w słowniczku. 3. U. opisują znajdujące się na zdjęciach grupy korzystając z haseł ze słownika – C2. 4. U. odczytują swoje opisy. (Chętni, po jednym opisie do zdjęcia)	LV Sch/L	praca w parach	ewentualnie wykorzystanie słowników znajdujących się w klasie
FAZA ĆWICZEŃ	5. U. wykonują asocjogram. 6. N. zbiera dane na tablicy – Aufgabe 22/AB. U. podają informacje po niemiecku. 7. N. przedstawia na foliogramach lub planszach trzy przykłady diagramów (stłupkowy, kołowo, wykres) i podaje ich niemieckie nazwy. Zwraca uwagę na cechy charakterystyczne diagramu: operowanie kolorem, 8. Następnie dzieli U. na grupy 4- lub 5-osobowe. Każda z grup losuje obszar, do którego sporządzi statystykę i zilustruje ją diagramem. U. mogą również samodzielnie dokonać wyboru formy. Przygotowane wcześniej losy zapewnią różnorodność, jeśli chodzi o wybór obszaru. Statystyka może dotyczyć kwestii: <u>Hobby. Przynależność do organizacji. Grupy towarzyskie. Średnia liczba grup, do której przynależą uczniowie. Najliczniej reprezentowane – najmniej liczne.</u> Na losach umieszczone są pytania lub uwagi, ułatwiające U. określenie kategorii, np. <i>Was ist eine formelle Gruppe?, Wie werdet ihr Hobby definieren?</i> Po wstępnych ustaleniach U. dzielą się zadaniami. Dwie/trzy osoby wykonują plakat. Dwie przygotowują notatkę – komentarz do diagramu. 9. U. prezentują plakaty, przedstawiciele grup omawiają je.	Sch S KF	praca samodzielna	słownik  przykłady diagramów (prasa), papier pakowy, gazety do wycięcia ilustracji, klej, kolorowy papier, etc.
PRACA DOWMOWA	Wykonanie ćwiczenia W6 z AB. Opracowanie diagramu dotyczącego dowolnej grupy na podstawie informacji z leksykonu lub encyklopedii. N. przedstawia przygotowany przykład, aby U. dokładnie zrozumieli istotę zadania.			

Opis skrótów pod tabelą na str. 82.



# Wir leben nicht allein

## Über Gruppen sprechen • Gemeinsames entdecken



Opband Tic Tac Toe, Knetgummivideos von 1997: Preise für „Ich wär so gern...“



Wissenschaft

das Team

die Clique

die Mannschaft

die Gemeinschaft

der Klub

die Gruppe

MUSIKFERNSEHEN

### Singendes Gummizug



...er Juden heißt bei  
sische Auslagen-  
gen der Nati-  
für vogel, vogel-  
werden sollen.  
Anschließend in  
schiedene Arten  
hinken", und Ge-

...die aus dem Staat"

...den das k  
...cht Arn  
...z geboren  
...Graz hat  
...er weiten  
...stermark  
...um Bel-  
...um mit  
...tache  
...Graz  
...en es



...unna  
...es so wirkt, als  
...min | Starnberger See auf

**C1** Welche Wörter passen zu welchen Fotos?



**C2** Lies den Wörterbuchartikel zum Stichwort „Gruppe“. Bilde zu jedem Foto oben Sätze und verwende dabei Ausdrücke aus dem Wörterbuch.

**Grup-pe die; -, -n**  
**1.** e-e G. + Gen (von Personen /Tieren/Dingen mehrere Personen, Tiere, Dinge o. Ä., die gleichzeitig an einem Ort sind, zusammengehören oder bestimmte gemeinsame Merkmale haben <Gruppen bilden; Personen/Dinge in Gruppen einordnen, einteilen>: Die Kinder verließen das Schulhaus einzeln u. in Gruppen; e-e G. von Bäumen.  
 G.-bild, -fahrkarte, -foto, -reise. Insel-, Menscheng.; Alters-, Berufs-, Blut-, Bevölkerungsg.  
**2.** e-e G. von Menschen, die sich regelmäßig treffen, um gemeinsam etw. zu tun, bestimmte Ziele zu verfolgen, die gemeinsame Interessen haben o. Ä. <in e-r G. mitarbeiten>; e-e Therapie in e-r G. machen; Unsere G. kämpft für die Abschaffung der Tierversuche. Bastel-, Frauen-, Sport-, Theater-, Therapie-, Trachten-, Volkstanz-, Wanderg.

Ärzte bilden eine Berufsgruppe. Sie arbeiten zusammen.



**C3** Zu welchen Gruppen gehörst du?  
In wie vielen Gruppen bist du Mitglied?

Sportverein

Ich bin Mitglied in ... Gruppen.



**C4** Was kann die Gruppe dem Einzelnen geben?  
Diskutiert und notiert die Argumente.

Karin hilft mir oft.

Wir haben zusammen  
viel mehr Ideen  
als einer alleine.

Fußball kann man nur in der  
Gruppe spielen.

**C5** Schreibe einen Text, der so anfängt:

Ich lebe nicht allein ...

Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o.o.  
ul. Świętojerska 5/7, 00-236 Warszawa  
Wydanie pierwsze, dodruk  
Arkuszy drukarskich: 10,5  
Skład i łamanie: Protea Taff  
Druk ukończono w sierpniu 2002 r.  
Druk i oprawa: Zakłady Graficzne im. KEN SA  
Bydgoszcz, ul. Jagiellońska 1, tel. (0-52) 322-18-21



Niniejszy program może być realizowany w pracy z serią podręczników **PARTNERSPRACHE** Ewy Brewińskiej, Moniki Joras, Doroty Obidniak i Elżbiety Świerczyńskiej. Wydawnictwo Szkolne PWN.

**PARTNERSPRACHE 1**, Warszawa 2002,  
numer w wykazie MENiS: 11/02.

