

Anna Jaroszewska

Program nauczania języka niemieckiego

**w szkole podstawowej jako drugiego języka obcego nowożytnego
(II etap edukacyjny, klasy VII-VIII, poziom II.2./A1)**

**Warszawa 2017
ISBN 978-83-267-3152-5**



Spis treści

O autorze programu.....	3
Wstęp	4
1. Ogólna charakterystyka programu	5
1.1. Przeznaczenie	5
1.2. Podstawy prawne.....	5
1.3. Użytkownicy	5
1.4. Czas realizacji	10
1.5. Warunki realizacji.....	10
2. Cele kształcenia.....	11
2.1. Ogólne cele kształcenia w szkole podstawowej	11
2.2. Ogólne cele nauczania/uczenia się języka niemieckiego na poziomie II.2. (A1)	12
2.3. Szczegółowe cele nauczania/uczenia się języka niemieckiego na poziomie II.2. (A1)	13
3. Rozkład materiału nauczania.....	15
3.1. Zasada międzyprzedmiotowej korelacji treści	15
3.2. Sprawności językowe	16
3.3. Przykładowe funkcje i sytuacje językowe.....	17
3.4. Zagadnienia gramatyczne	18
4. Realizacja programu	20
4.1. Organizacja zajęć językowych	20
4.2. Metody i techniki nauczania sprawności językowych.....	23
5. Proces oceniania w nauczaniu języka niemieckiego	30
5.1. Funkcje oceniania	31
5.2. Rodzaje ocen.....	31
5.3. Metody i techniki oceniania osiągnięć uczniów	32
5.4. Zasady oceniania.....	33
5.5. Uwagi na temat oceny pracy nauczyciela.....	36
Bibliografia	37



Anna Jaroszewska – dr hab. n. hum. w zakresie językoznawstwa, obecnie profesor uczelni w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, z którym związana jest od 1999 roku.

Jest absolwentką kierunku nauczycielskiego filologii germańskiej Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie (kierunki dodatkowe: *Niemiecki jako język obcy*, *Rusycystyka*), a także studiów podyplomowych z zarządzania oświatą, edukacji początkowej i terapii pedagogicznej dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz edukacji przedszkolnej w środowisku Montessori.

Posiada długoletnią praktykę pedagogiczną nie tylko dzięki pracy w murach uniwersyteckich, gdzie prowadzi badania i zajmuje się nauczaniem przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, lecz także zdobytą podczas pracy jako nauczyciel języków niemieckiego i rosyjskiego w publicznych i niepublicznych placówkach oświatowych na różnych poziomach i szczeblach kształcenia.

Od 2009 roku jest rzeczoznawcą Ministerstwa Edukacji Narodowej do spraw podręczników języka niemieckiego. Legitymuje się ponadto członkostwem i działalnością w Polskim Towarzystwie Neofilologicznym, Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung oraz Stowarzyszeniu Germanistów Polskich. Jest autorką przeszło 80 wystąpień konferencyjnych poświęconych szeroko pojętej glottodydaktyce, glottopedagogice, i glottogeragogice.

W jej dorobku, poza programami, podręcznikiem i materiałami pomocniczymi do nauki języka niemieckiego, znajduje się przeszło sto publikacji naukowych, dydaktycznych oraz o charakterze popularyzatorskim, w tym monografie: *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka* (2007), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym* (2013), *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli* (2014), *Kultura szkoły Montessori w XXI wieku. Od teorii do praktyki w skali mikro* (2022).

Wstęp

Podręcznik do nauki języka obcego, jak również wspomagający go program nauczania są narzędziami, które służą usprawnieniu procesu dydaktycznego. Należy jednak pamiętać, że niezależnie od ich jakości merytorycznej, innowacyjności czy użytecznego charakteru, efektywność tych narzędzi zawsze będzie zależeć od kompetencji zawodowych nauczyciela, a także od jego motywacji i zaangażowania w proces kształcąco-wychowawczy. Nie są przy tym bez znaczenia potencjał intelektualny i postawy uczniów, zaplecze logistyczne udostępniane przez szkołę oraz wsparcie udzielane przez innych uczestników procesu edukacyjnego, m.in. kadre zarządzającą daną placówką, pozostałych członków grona pedagogicznego, rodziców i prawnych opiekunów uczniów.

Program niniejszy w pewnym zakresie systematyzuje informacje o procesie nauczania/uczenia się języka obcego młodzieży. Stanowi przy tym podstawowe opracowanie przedmiotowych treści nauczania. Jest więc jednym z wielu różnych elementów, których wyważona korelacja odpowiada za sukces edukacyjny i wychowawczy na lekcji języka obcego, w tym przypadku niemieckiego. Dlatego też nie może być on traktowany jako jedyna i ostateczna wykładnia postępowania w pracy nauczyciela. Dopelnienie programu stanowią: źródła prawa polskiego i międzynarodowego, literatura przedmiotu, w tym podręcznik, wymiana „dobrych praktyk”, oświatowe serwisy informacyjne, szkolenia specjalistyczne.

1. Ogólna charakterystyka programu

1.1. Przeznaczenie

Program służy wspomaganiu nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego nowożytnego na drugim etapie edukacyjnym w klasach VII–VIII szkoły podstawowej. Ukie-
runkowany jest na pracę z uczniami rozpoczynającymi naukę języka niemieckiego od pod-
staw, tj. na poziomie II.2. – A1. Dokument ten może być realizowany z wykorzystaniem
różnych podręczników do nauki języka niemieckiego, o ile odpowiadają one wskazanemu
poziomowi kształcenia i zostały przygotowane z uwzględnieniem założeń *Rozporządzenia
Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej
wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły
podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarko-
wanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia
ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla
szkoły policealnej* (Dz.U. 2017 nr 0 poz. 356)¹ (wraz ze zmianami z 28.06.2024 r. wynikającymi
z uszczuplonej podstawy programowej).

1.2. Podstawy prawne

Wykładnię treści nauczania proponowanych w programie stanowi *Podstawa
Programowa* wchodząca w życie z dniem 1 września 2017 r. Źródłem zamieszczonych w
programie tre-ści merytorycznych, w tym wskazówek i zaleceń z obszaru dydaktyki i
metodyki naucza-nia języka niemieckiego, są ponadto wiedza i zawodowe doświadczenie
autorki programu, inne wyszczególnione w końcowym zestawieniu bibliograficznym
akty prawa oświatowego oraz najnowsza literatura przedmiotu.

1.3. Użytkownicy

Program jest skierowany przede wszystkim do nauczycieli języka niemieckiego. W krąg
jego adresatów można jednak włączyć również autorów podręczników i materiałów
dydaktycz-nych przeznaczonych do nauczania języka niemieckiego, dyrektorów szkół, a
także uczniów oraz ich rodziców/opiekunów prawnych.

Nauczyciele

Koncentrując uwagę na wykonawcach programu – nauczycielach, warto wskazać na *Roz-
porządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegóło-
wych kuali ikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w
których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub
ukończonego zakła-du kształcenia nauczycieli* (Dz.U. 2009 nr 50 poz. 400 z późn. zm.),
które określa szczegó-łowe wymagania w zakresie kwalifikacji zawodowych, jakimi winni
się legitymować, po-dejmując pracę na drugim etapie edukacyjnym. Z kwalifikacjami
należy łączyć zawodowe kompetencje nauczycieli, które, poza tym że odnoszą się do ich
wiedzy specjalistycznej (przedmiotowej i w zakresie dydaktyki języka niemieckiego) oraz
wynikających z pełnio-nej funkcji bądź zajmowanego stanowiska uprawnień,
obowiązków i odpowiedzialności, obejmują również rozległy zestaw cech osobowości i
postaw społecznych. W katalogu kom-petencji najważniejszych z perspektywy pracy
filologa znajdują się wymienione poniżej:

¹ Dalej nazywanego *Podstawą Programową*.

Najważniejsze zawodowe kompetencje nauczycieli języków obcych

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

W kontekście szeroko rozumianej efektywności pracy nauczyciela za szczególnie ważne trzeba uznać jego kompetencje w zakresie rozpoznawania potrzeb oraz możliwości edukacyjnych uczniów, a także odpowiadającą temu umiejętność wykorzystania w pełni potencjału kompetencyjnego, którym dysponuje w danej chwili. Należy ponadto podkreślić, że powyższe kompetencje powinny być na bieżąco aktualizowane w toku doksztalcania zawodowego – zarówno w zakresie przedmiotowym, jak i jakościowym. Aktywność nauczyciela na tym obszarze jego działalności będzie tym większa i skuteczniejsza, im więcej czynników motywacyjnych będzie oddziaływać na jego osobę. Ma to naturalnie związek z zabezpieczeniem jego podstawowych potrzeb o charakterze materialnym. Równie istotne są jednak także inne motywatory, takie jak nowoczesne zaplecze logistyczne, przychyłność dyrektora szkoły, w tym stworzenie nauczycielowi możliwości rozwoju oraz awansu zawodowego, przyjazna atmosfera w gronie pedagogicznym, zaangażowanie i sukcesy uczniów, współpracujący i pomocni rodzice/opiekunowie.

Uczniowie

Uczniowie klas VII–VIII szkoły podstawowej (wcześniej poziom gimnazjum) to najczęściej młodzież w wieku od 12/13 do 14/15 lat znajdująca się w fazie rozwojowej nazywanej wczesną adolescencją. Jest to okres dynamicznych przemian zachodzących w ciele i umyśle młodego człowieka, prowadzących go od dzieciństwa do wczesnej dorosłości. W kilkunasto-, a tym bardziej w ponaddwudziestoosobowej grupie uczniów występuje zazwyczaj silne zróżnicowanie, tak pod względem cech fizycznych czy dojrzałości i sprawności psychofizycznej, szeroko rozumianego potencjału dotyczącego uczenia się, cech temperamentalnych i osobowościowych, a w ślad za tym także postaw i zachowań, jak i uwarunkowań środowiskowych, posiadanych doświadczeń oraz kompetencji społecznych. Niejednorodność ta przesądza o konieczności upodmiotowienia procesu nauczania przez indywidualne podejście nauczyciela do każdego z uczniów, uwzględnienie w toku kształcenia oraz w relacjach interpersonalnych ich różnych potrzeb i możliwości.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na specyfikę rozwoju procesów poznawczych u uczniów w tym wieku, ich osobowość i stany emocjonalne skutkujące określonymi postawami i zachowaniami, podlegające przewartościowaniu potrzeby, jak również na te cechy, które mogą wspierać lub utrudniać ich nauczanie/uczenie się języka niemieckiego w środowisku szkolnym.

Rozwój procesów poznawczych młodzieży	Osobowość, emocje i zachowania młodzieży
• zmiany w wyglądzie i czynnościach ciała skutkują zmianami obrazu własnej osoby; • porównywanie siebie z wzorami społecznymi modnymi w grupie rówieśniczej; • funkcjonowanie intelektualne znajduje się w stadium operacji formalnych i cechuje się bardziej logicznym i abstrakcyjnym, jak również mniej egocentrycznym myśleniem; • dążenie do zrozumienia istoty problemu; • otwartość i poszukiwanie racjonalnych wyjaśnień łączące się z krytycyzmem, a często także z odrzucaniem dotychczasowych autorytetów; • wzrost intensywności życia intelektualnego – do używanych środków wyrazu są włączane ironia, parodia, metafora; • rozwój refleksyjnego myślenia i autorefleksji; • spostrzeżenia stają się dokładniejsze i wieloaspektowe; • znaczący postęp w zakresie koncentracji uwagi; • intensywny rozwój pamięci logicznej i dowolnej przy wzroście wydajności pamięci; • rozwijanie i doskonalenie nowych, bardziej wydajnych strategii uczenia się; • doskonalenie umiejętności planowania i organizowania działań zmierzających do osiągnięcia odroczonych celów.	• często kryzys tożsamości, choć w końcowej fazie zwykle dochodzi do jej krystalizacji; • ściśle powiązane z procesami neurohormonalnymi pobudzenie i chwiejność emocji, wyrażające się w naprzedzonych stanach euforii, spadku nastroju, a nawet agresji; • ambiwalencja uczuć, tj. równoczesne przeżywanie uczuć przeciwstawnych; • w początkowej fazie częste podziały grupy ze względu na płeć, tzw. antagonizm płci; • zakładanie związków rówieśniczych czy przyjaźni przebiega według rozbudowanych reguł: grupy tworzą początkowo osoby tej samej płci, następnie są to grupy heteroseksualne, których członkowie mają wspólne zainteresowania i cele lub pochodzą z podobnego środowiska, z kolei przyjaźnie opierają się na lojalności oraz zaufaniu; • okres pierwszych fascynacji i uczucia miłości do płci przeciwnej; • nasilenie zachowań opozycyjno-buntowniczych; • stopniowa stabilizacja przekonań i postaw społecznych; • zmiana, różnicowanie się, ale i specjalizacja zainteresowań; • osiągnięcie stanu autonomii moralnej, w którym własne czyny wynikają z intencji oraz odpowiedzialności i są względnie niezależne od opinii otoczenia; • zjawisko idealizmu młodzieńczego – postawy przejawiającej się imperatywem czynienia dobra.

Potrzeby społeczne młodzieży
• potrzeba akceptacji wśród rówieśników, szczególnie w kontekście wyglądu fizycznego; • potrzeba przynależności do grupy rówieśniczej; • potrzeba przyjaźni; • potrzeba miłości partnerskiej; • potrzeby seksualne; • potrzeba swobody; • potrzeba sukcesu; • potrzeba zdobycia wykształcenia/zawodu; • potrzeba podjęcia pracy zarobkowej; • potrzeba poznawania nowych ludzi i wymiany intelektualnej; • potrzeba samorealizacji.

Cechy wspierające nauczanie/uczenie się młodzieży języków obcych	Cechy utrudniające nauczanie/uczenie się młodzieży języków obcych
• zdolność myślenia abstrakcyjnego; • szeroki zakres zainteresowań; • często już sprecyzowane plany dotyczące rozwoju zawodowego; • podatność na motywację instrumentalną; • stale doskonalone strategie uczenia się; • zdolność do długotrwałej koncentracji uwagi na jednym zagadnieniu oraz jednocześnie wzrost możliwości percepcyjnych; • przyzwyczajenie do systematycznego uczenia się; • powiększający się bagaż doświadczeń związanych z wielojęzycznością i wielokulturowością; • doświadczenie w uczeniu się języków obcych; • usystematyzowanie podstawowej wiedzy o języku ojczystym pozwalające na wprowadzenie pojęć dotyczących gramatyki języka obcego; • wzrost kompetencji komunikacyjnych powiązany z procesem usamodzielniania się, stwarzający możliwość realizacji zajęć niekonwencjonalnych, np. odbywających się poza murami szkoły, także na gruncie międzynarodowej wymiany młodzieży czy praktyk zawodowych; • wzrastająca możliwość uczestniczenia w zajęciach fakultatywnych prowadzonych poza miejscem zamieszkania; • świadomość wagi obcojęzycznych kompetencji komunikacyjnych; • ciekawość otaczającego świata i chęć podróżowania; • umiejętność planowania; • wzrastające bądź wysokie kompetencje w zakresie korzystania z nowych technologii informacyjnych; • umiejętność samodzielnego uczenia się; • wzrastająca wraz z wiekiem możliwość nawiązania relacji partnerskiej pomiędzy uczniem a nauczycielem; • świadomość ustawowego obowiązku uczenia się.	• zróżnicowanie kompetencyjne w zakresie znajomości języka obcego, zauważalne szczególnie przy zmianie szkoły; • przejawy młodzieńczego buntu wobec konieczności uczenia się; • konfliktowość; • wzrost zachowań agresywnych; • wzrastający wraz z wiekiem stopień inhibicji; • trudności w uczeniu się innych przedmiotów; • negatywne wzorce zachowań wyniesione z domu rodzinnego; • brak czasu; • męczliwość psychofizyczna i rozregulowanie zegara biologicznego, objawiające się np. trudnościami z zasypianiem i budzeniem się; • złe doświadczenia dotyczące uczenia się języka obcego, np. skojarzenia z niechęcią do nauczyciela; • brak motywacji do nauki; • chwiejność nastrojów; • nadpobudliwość; • skłonność do roztargnienia; • stany depresyjne; • negatywny wpływ subkultury młodzieżowej, do której przynależy uczeń; • brak środków, np. na finansowanie kursu językowego czy zakup podręczników, na dalszym etapie kształcenia; • złe nawyki językowe; • zmniejszona plastyczność narządów mowy wyrażająca się w trudności imitacji dźwięków obcojęzycznych; • możliwe utrwalone stereotypy/uprzedzenia względem inności kulturowej.

Rodzice/opiekunowie prawni uczniów

Zasadniczym aktem prawnym, który reguluje podstawowe prawa i obowiązki rodziców bądź prawnych opiekunów uczniów z perspektywy ich zaangażowania w szkolny i obowiązkowy proces kształcąco-wychowawczy, jest *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku* (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483). Za cenne źródła informacji szczegółowych na ten temat należy uznać *Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017 poz. 59), oraz wspomnianą już *Podstawę Programową*. Szczególnym na ich tle i wartym lektury dokumentem jest *Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców*, ogłoszona i przyjęta przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (ang. *European Parents Association*) w Brukseli w grudniu 1992 r.¹ Powszechny dostęp do tych dokumentów za pośrednictwem internetu czyni bezzasadnym referowanie ich treści. Niemniej trzeba pamiętać, że bez stosownej informacji i zachęty ze strony nauczyciela rodzice/opiekunowie uczniów przejdą obok nich obojętnie, podobnie jak obojętni mogą pozostać na szkolną rzeczywistość. Tymczasem ich zaangażowanie we wspólne ze szkołą kreowanie środowiska sprzyjającego nauczaniu/uczeniu się, jak również przyjaznego uczniom, jest nieprzecenione zarówno dla efektów kształcenia, jak i dobrostanu psychofizycznego ich dzieci. Oczywiście nauczyciel może napotkać różne postawy rodzicielskie wobec samych uczniów/dzieci, wobec siebie czy działalności szkoły. W zależności od realizowanego w rodzinie (bądź poza nią) stylu wychowania czy modelu komunikacji mogą one przybierać skrajnie zróżnicowane formy i przenosić się na relacje nauczyciel ↔ rodzic/opiekun ↔ dziecko. Warto uczyć na to rodziców podczas oficjalnych, ale i nieoficjalnych spotkań z nimi.

Postawy rodzicielskie wspomagające działalność szkoły i rozwój uczniów	Postawy rodzicielskie zaburzające działalność szkoły i rozwój uczniów
• postawa akceptująca • postawa współdziałająca • postawa uznająca prawa dziecka • postawa rozumnej swobody	• postawa odtrącająca • postawa unikająca • postawa nadmiernie wymagająca • postawa nadmiernie chroniąca

W niniejszym programie postuluje się zatem szeroko rozumianą współpracę pomiędzy gronem pedagogicznym i szkołą jako instytucją a uczniami oraz ich rodzicami/opiekunami prawnymi. Współpraca ta powinna być budowana na wzajemnym poznaniu się, zrozumieniu i poszanowaniu swoich praw, oczekiwań oraz potrzeb, a także na określeniu możliwości ich zaspokojenia, jak również antycypacji problemów z tym związanych. Warunkiem takiej współpracy jest przede wszystkim niezakłócony trójdrożny przepływ informacji pomiędzy uczniami, nauczycielem/szkołą i rodzicami/opiekunami uczniów. Dlatego też należy zabiegać o to, aby rodzice możliwie często pojawiali się w szkole, zarówno w celu uzyskania informacji, jak i po to, by aktywnie wspierać rozwój językowy swojego dziecka, np. przez uczestnictwo we wspólnych projektach czy współudział w organizacji pozaszkolnych form nauczania języka niemieckiego. Wskazane jest, by z biernych obserwatorów i surowych „recenzentów” przeistoczyli się w odpowiedzialnych „budowniczych” kultury organizacyjnej szkoły, w tym pozytywnego klimatu panującego w klasie ich dziecka. O tym, że jest to możliwe i dla każdej ze stron bardzo cenne, przekonują dobre praktyki, jak np. propozycje działań realizowanych na gruncie projektu Instytutu Goethego pt. „Niemiecki ma klasę”².

¹ Zob. <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/rady-rodzicow/prawa-rodzicow-2.html>.

² Zob. <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/spr/eng/dhk.html>.

1.4. Czas realizacji

Realizacja programu nauczania powinna nastąpić w dwuletnim cyklu kształcenia w klasach VII–VIII szkoły podstawowej. Tygodniowy wymiar godzin przeznaczonych na nauczanie drugiego języka obcego nowożytnego, w tym przypadku języka niemieckiego, został określony w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół* (Dz.U. 2017 poz. 703) i wynosi dwie godziny dydaktyczne. Ewentualne zwiększenie tego wymiaru o jedną godzinę może nastąpić na wniosek nauczyciela i za zgodą dyrektora szkoły z puli tzw. godzin dyrektorskich. Dążenie do tego uzasadniają względy organizacyjno-praktyczne. Po pierwsze, są one związane z komfortem pracy nauczyciela, który dzięki dodatkowej godzinie zyskuje szansę na rozwinięcie określonych w programie zakresów tematycznych lub na wydłużenie pracy nad zagadnieniami, z których opanowaniem część uczniów może mieć trudności. Po drugie, zabieg taki może być także okazją do urozmaicenia zajęć przez zintensyfikowanie pozalekcyjnych form nauczania/uczenia się, pogłębiających uczniowską ciekawość i zainteresowanie zarówno samym językiem, jak i szeroko rozumianą kulturą krajów niemieckiego obszaru językowego. To zaś może być wykorzystane do *stricto* praktycznego rozwijania i testowania kompetencji międzykulturowej uczących się. W końcu zwiększenie liczby godzin dydaktycznych z zakresu języka niemieckiego może służyć również wprowadzeniu indywidualnego toku nauczania dla uczniów uzdolnionych językowo. Wszelkie decyzje w tym zakresie powinny być jednak wynikiem wcześniejszych ustaleń pomiędzy dyrekcją szkoły a nauczycielem, uczniami oraz ich rodzicami/opiekunami.

1.5. Warunki realizacji

Efektywność procesu nauczania/uczenia się języka niemieckiego w dużej mierze warunkowana jest liczebnością uczniów w klasie oraz warunkami logistycznymi, głównie dostępem do niezbędnych środków i materiałów nauczania. Wiąże się to z zachowaniem podmiotowego charakteru zajęć, jak również z możliwością odwołania się do zasady multisensorycznej prezentacji treści, która znajduje uzasadnienie na każdym etapie kształcenia językowego. Zaleca się zatem, o ile będzie to możliwe, by lekcje języka niemieckiego odbywały się w grupach nielicznych. Optymalnym rozwiązaniem byłoby zorganizowanie grup maksymalnie 15-osobowych, w których uczniowie będą prezentowali zbliżony poziom w zakresie językowej kompetencji komunikacyjnej. Należy przy tym pamiętać, że nawet na kursie podstawowym mogą zdarzyć się tacy uczniowie, którzy z językiem niemieckim czy z kulturą Niemiec mieli już styczność. Warto te doświadczenia wykorzystać.

Ponadto zaleca się organizowanie nauczania/uczenia się w profesjonalnej klasopracowni przedmiotowej (językowej). Ów profesjonalizm powinien polegać na wyposażeniu sali w duże tablice. Jedne będą przeznaczone do pisania różnokolorowymi flamastrami, podczas gdy inne, o charakterze prezentacyjnym, np. korkowe lub magnetyczne, do przedstawiania plan-szy tematycznych. Szczególnie użyteczna może okazać się tablica interaktywna. Istotnym elementem wyposażenia pracowni językowej jest również sprzęt audio/wideo. Określenie to dotyczy nie tylko dostępu do odtwarzacza płyt CD czy DVD. Bardzo ważna jest też możliwość korzystania z niemieckojęzycznych programów radiowych i telewizyjnych. Pracownia powinna być wyposażona w minimum jedno stanowisko komputerowe z dostępem do urządzeń peryferyjnych i szerokopasmowego internetu. Ułatwi to wykorzystanie pełnej gamy możliwości, jakie oferują współczesne programy multimedialne do nauki języków obcych czy choćby popularne niemieckojęzyczne internetowe portale społecznościowe, serwisy tematyczne, w tym edukacyjne, biblioteki, medioteki, jak również aplikacje typu google maps, wirtualny spacer/muzeum/uczelnia, internetowe sklepy, translatory, komunikatory tekstowe i głosowe, chatboty czy dziś już tradycyjna poczta e-mailowa. Komputerem/laptopem z dostępem do ekranu i rzutnika multimedialnego powinien dysponować również nauczyciel. W takim przypadku nie można zapomnieć o zainstalowaniu w klasie zasłon czy żaluzji okiennych.

Konsekwencją posiadania w pracowni nowych technologii jest potrzeba utworzenia w niej niemieckojęzycznej medioteki, z której zasobów będzie korzystał nauczyciel, a w miarę możliwości także uczniowie. W przestrzeni klasy nie może zabraknąć także innych pomocy dydaktycznych: map, plansz, plakatów, czasopism, książek czy słowników, które, wykorzystane w odpowiedni sposób, mogą uczynić proces nauczania/uczenia się interesującym, przyjemnym, a przez to bardziej wydajnym. Prozaiczna, choć istotna z punktu widzenia utrzymania niezakłóconej komunikacji w klasie, jest też właściwa akustyka pomieszczenia. Ma ona szczególne znaczenie w przypadku ćwiczeń fonetycznych, ale ważna jest również dla właściwego przebiegu innych ćwiczeń/działań edukacyjnych o charakterze werbalnym. Minimalizacji szumów komunikacyjnych może służyć odpowiednie ustawienie stolików, np. w krąg, prostokąt czy tzw. podkowę. Warto, aby dogodne ustawienie stołów i krzeseł było stałym elementem sali lekcyjnej. Zaoszczędzi to czas i energię nauczyciela oraz uczniów, którzy nie będą zmuszeni (przed zajęciami) poświęcać ich na reorganizację wystroju klaso-pracowni dla potrzeb lekcji języka niemieckiego.

2. Cele kształcenia

2.1. Ogólne cele kształcenia w szkole podstawowej

Podstawa Programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (pierwszy załącznik) zakłada realizację różnych celów kształcenia na I, a następnie II etapie edukacyjnym. Ten wielopremiotowy program, w którym znalazł się również drugi języki obcy nowożytny, powinien jednak stanowić spójną całość, by osiągnięty został cel najważniejszy – wszechstronny i jednocześnie integralny rozwój ucznia w sferze biologicznej, poznawczej, emocjonalnej, społecznej i moralnej. Dlatego też zaleca się, by na poziomie planowania kursu języka niemieckiego uwzględnić nie tylko cele typowo komunikacyjne wynikające z charakteru przedmiotu, lecz również te bardziej ogólne. Zaliczono do nich (Dz.U. 2024 nr 0 poz. 996, str. 2):

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

2.2. Ogólne cele nauczania/uczenia się języka niemieckiego

na poziomie II.2. (A1)

Istotnym elementem *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) jest skala opisująca poziomy biegłości językowej, które może osiągnąć uczeń w trakcie swojej całonaukowej edukacji: podstawowy (A1–A2), samodzielności (B1–B2) oraz biegłości (C1–C2). Zdefiniowanie tych poziomów pozwala m.in. na wstępną diagnozę w zakresie językowej kompetencji komunikacyjnej, jaką dysponuje uczeń na początku kursu. Skala ta może być także pomocna na etapie wyznaczania celów nauczania, jak również w ocenie efektów przejściowych i końcowych kształcenia językowego. Na jej podstawie, przy jednoczesnym wykorzystaniu odpowiednich narzędzi pomiarowych, jest zatem możliwe określenie postępów uczniów w nauce języka obcego, w tym przypadku niemieckiego. Opisane w ESOKJ poziomy biegłości językowej wyrażają umiejętności i kompetencje uczącego się. Przede wszystkim odnoszą się do językowej kompetencji komunikacyjnej w jej wymiarze lingwistycznym, socjolingwistycznym oraz pragmatycznym. Kompetencja ta jest realizowana na gruncie sprawności zarówno receptywnych (słuchanie, czytanie), jak i produktywnych (mówienie, pisanie). Również założenia *Podstawy Programowej* w zakresie celów nauczania języków obcych w kształceniu ogólnym nawiązują do klasyfikacji zaproponowanej w ESOKJ. W przypadku niniejszego programu, za wytycznymi *Podstawy Programowej*, za cel przedmiotowy nauczania języka niemieckiego przyjmuje się osiągnięcie przez uczniów biegłości językowej na poziomie A1.

Poziom A1 wyraża najmniejszy zakres językowej kompetencji komunikacyjnej uczącego się. Osoba posługująca się językiem obcym na poziomie A1 rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia oraz bardzo proste wypowiedzi odnoszące się życia codziennego. Potrafi np. formułować pytania na temat swojego miejsca zamieszkania, otaczających ją i znanych jej ludzi czy rzeczy, które posiada. Potrafi także odpowiadać na tego typu pytania. Ponadto umie przedstawić siebie oraz innych. Na podstawie posiadanych kompetencji jest w stanie prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że jej rozmówca mówi wolno, wyraźnie, a przy tym jest gotowy do pomocy, np. przez powtarzanie zdań czy wyrazów niezrozumianych za pierwszym razem bądź też przez ich dosłowne lub kontekstowe tłumaczenie (Rada Europy, 2003: 33).

Opis wymagań ogólnych wyszczególnionych w przedmiotowym rozporządzeniu zwraca uwagę na następujące obszary umiejętności ucznia w zakresie wykorzystania podstawowego zasobu środków językowych, jakie powinien on posiadać i doskonalić w toku nauczania/uczenia się w klasach VII–VIII szkoły podstawowej:

Cele kształcenia – wymagania ogólne (Dz.U. 2024 nr 0 poz. 996, str. 81)	
I. Znajomość środków językowych	Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.
II. Rozumienie wypowiedzi	Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także bardzo proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
III. Tworzenie wypowiedzi	Uczeń samodzielnie formułuje bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

IV. Reagowanie na wypowiedzi	Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie bardzo prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
V. Przetwarzanie wypowiedzi	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

2.3. Szczegółowe cele nauczania/uczenia się języka niemieckiego

na poziomie II.2. (A1)

Podstawa Programowa jednoznacznie definiuje docelowe wymagania dla uczących się, a pośrednio również dla nauczycieli drugiego języka obcego nowożytnego, w tym przypadku niemieckiego. Dzięki zabiegowi operacjonalizacji, cele ogólne podlegają doprecyzowaniu, konkretyzacji oraz upodmiotowieniu. Tym samym zostają rozwinięte w szczegółowe treści nauczania (Dz.U. 2024 nr 0 poz. 996, str. 82–86):

- I. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:
 - 1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania);
 - 2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe);
 - 3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, życie szkoły);
 - 4) praca (np. popularne zawody, miejsce pracy);
 - 5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, urodziny, święta);
 - 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki, lokale gastronomiczne);
 - 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, korzystanie z usług);
 - 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki);
 - 9) kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje);
 - 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, uprawianie sportu);
 - 11) zdrowie (np. samopoczucie, choroby i ich objawy, wizyta u lekarza);
 - 12) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, elementy krajobrazu).
- II. Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:
 - 1) reaguje na polecenia;
 - 2) określa główną myśl wypowiedzi;
 - 3) określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi;
 - 4) określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, uczestników);
 - 5) znajduje w wypowiedzi określone informacje;
 - 6) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.
- III. Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, pocztówki, napisy, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, teksty narracyjne, wpisy na forach i blogach):
 - 1) określa główną myśl tekstu;
 - 2) określa intencje nadawcy/autora tekstu;
 - 3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, czas, miejsce);
 - 4) znajduje w tekście określone informacje;
 - 5) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.

- IV. Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne:
- 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;
 - 2) opowiada o czynnościach z przeszłości i teraźniejszości;
 - 3) przedstawia intencje i plany na przyszłość;
 - 4) przedstawia upodobania;
 - 5) wyraża swoje opinie;
 - 6) wyraża uczucia i emocje;
 - 7) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
- V. Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historyjkę, wpis na blogu):
- 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;
 - 2) opowiada o czynnościach z przeszłości i teraźniejszości;
 - 3) przedstawia intencje i plany na przyszłość;
 - 4) przedstawia upodobania;
 - 5) wyraża swoje opinie;
 - 6) wyraża uczucia i emocje;
 - 7) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
- VI. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach:
- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
 - 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);
 - 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
 - 4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób;
 - 5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia; pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
 - 6) składa życzenia, odpowiada na życzenia;
 - 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
 - 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje;
 - 9) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
 - 10) nakazuje, zakazuje;
 - 11) wyraża prośbę oraz zgodę na spełnienie prośby lub odmowę spełnienia prośby;
 - 12) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);
 - 13) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.
- VII. Uczeń reaguje w formie bardzo prostego tekstu pisanego (np. wiadomość. SMS. e-mail, wpis na czacie lub forum w typowych sytuacjach:
- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
 - 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);
 - 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);
 - 4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób;
 - 5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
 - 6) składa życzenia, odpowiada na życzenia;
 - 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
 - 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje;
 - 9) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
 - 10) nakazuje, zakazuje;
 - 11) wyraża prośbę oraz zgodę na spełnienie prośby lub odmowę spełnienia prośby;
 - 12) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);
 - 13) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

- VIII. Uczeń przetwarza bardzo prosty tekst ustnie lub pisemnie:
- 1) przekazuje w języku obcym nowożytnym podstawowe informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
 - 2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;
 - 3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.
- IX. Uczeń posiada:
- 1) podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;
 - 2) świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.
- X. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym).
- XI. Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).
- XI. Uczeń korzysta z różnych źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.
- XII. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, wykorzystywanie środków niewerbalnych).
- XIV. Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

3. Rozkład materiału nauczania

Rozkład materiału nauczania wyraża chronologiczne, rodzajowe i logiczne uporządkowanie treści programowych, które nauczyciel będzie realizował w danym cyklu kształcenia, by w konsekwencji osiągnąć wyszczególnione powyżej, a zdefiniowane w *Podstawie Programowej* cele. Biorąc pod uwagę ewentualność rozszerzenia kursu o dodatkową godzinę dydaktyczną, dostrzegając utylitaryzm współczesnych podręczników do nauki języka niemieckiego, jak również uznając korzyści z wolnego i świadomego wyboru przez nauczycieli podręcznika odpowiadającego ich potrzebom (spośród wielu dostępnych na rynku wydawniczym), za bezzasadne uznano prezentowanie w niniejszym programie przykładowego rozkładu materiału nauczania. Poprzestano zatem na omówieniu sztanदारowych zasad, jakich należy przestrzegać podczas tworzenia całościowej koncepcji kursu, jak też rozwinięto katalog przykładowych funkcji i sytuacji językowych oraz zagadnień gramatycznych odpowiadających poziomowi A1 biegłości językowej według ESOKJ, które mogą okazać w tej pracy użyteczne.

3.1. Zasada międzyprzedmiotowej korelacji treści

Należy zwrócić uwagę na to, że na etapie kursu podstawowego rozkład materiału nauczania powinien zachowywać układ spiralny. Ma to zapewnić uczniom możliwość stopniowego poszerzania informacji czy umiejętności (do wyznaczonego w programie poziomu biegłości językowej). Jednocześnie, przy powtórnej rozszerzonej ekspozycji poszczególnych zagadnień, uczniowie otrzymują szansę na uzupełnienie ewentualnych braków odnoszących się do niższego poziomu kompetencji bądź na utrwalenie kompetencji już nabytych. Takie podejście zaleca się też w przedłożonym czytelnikowi programie, zakładając przy tym elastyczny dobór

materiału nauczania. Proces selekcjonowania i wyboru poszczególnych treści kształcenia może, a nawet powinien, być skorelowany z rzeczywistymi wydarzeniami czy zjawiskami, z którymi uczniowie stykają się na co dzień (np. pory roku, rocznice lub wydarzenia historyczne, święta, imprezy okolicznościowe, zbliżający się okres wakacyjny, wycieczki szkolne, zainteresowania uczniów czy inne okoliczności). Poddane właściwej dydaktyzacji mogą one nadać nauczaniu/uczeniu się charakter autentyczności oraz zwrócić uwagę uczniów na utylitarny cel nauczania języka niemieckiego. Nie bez znaczenia jest przy tym szeroko rozumiane zaplecze organizacyjno-logistyczne, jakim dysponuje szkoła, w której jest prowadzony kurs.

Umiejętność posługiwania się językiem obcym rozszerza ogólne kompetencje ucznia w kontekście aktywnego funkcjonowania w otoczeniu społecznym, które współcześnie coraz częściej przyjmuje wymiar wielokulturowy, a nawet międzykulturowy. Językowi obcemu, podobnie jak ojczystemu, przypisuje się tym samym wiele różnych funkcji. Trzy spośród nich wydają się mieć największe znaczenie. Funkcja kognitywna odnosi się do procesu formułowania, wyrażania oraz realizowania myśli, pojęć, idei czy sądów, jak również służy zdobywaniu szeroko rozumianej wiedzy z pogranicza kultur. Funkcja społeczna określa miejsce i rolę języka w relacjach międzyludzkich, w tym międzykulturowych. Język jest w tym przypadku narzędziem kreowania oraz regulowania tych relacji i stanowi narzędzie rozdziału kompetencji, a także układu ról społecznych w różnych kontekstach sytuacyjnych. Funkcja afektywna dotyczy natomiast wyrażania emocji pomiędzy uczestnikami procesu komunikacji. Zwrócenie uwagi na potrzebę uświadomienia uczniom znaczenia tych funkcji dla ich dalszego rozwoju nie tylko językowego, ale także ogólnego w wymiarze intelektualnym i społeczno-kulturowym, jest w przypadku niniejszego programu warunkiem koniecznym. Postuluje się zatem interdyscyplinarność w nauczaniu języka niemieckiego, a więc wykraczanie poza ściśle ramy przedmiotowe. W myśl tych założeń język niemiecki nie może pozostawać odrębnym przedmiotem nauczania, mimo że pod względem organizacyjnym jego nauczanie będzie się odbywać w ramach wydzielonego przedmiotu. Powinien stać się on raczej swoistym medium, środkiem pozwalającym na międzyprzedmiotową korelację wyrażającą się w wielokierunkowym transferze wiedzy z różnych dyscyplin. Tak rozumiany proces ma zapewnić optymalne warunki do rozwoju uniwersalnych kompetencji ucznia (np. kompetencji międzykulturowej), które pozwolą mu postrzegać i interpretować określone fakty czy zjawiska w różnych związkach i kontekstach, także z perspektywy różnych kultur i języków. Z tej perspektywy za pożądany należy uznać taki rozkład materiału nauczania, który będzie korespondował z materiałem prezentowanym uczniom podczas innych lekcji przedmiotowych.

3.2. Sprawności językowe

Rozwijanie sprawności językowych (rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania oraz pisanie) powinno być procesem ciągłym, bazującym na dotychczasowej, stale zwiększającej się wiedzy i umiejętnościach ucznia. Proces ten powinien również przebiegać w zakresie tematycznym oraz na gruncie zagadnień gramatycznych określonych w niniejszym programie nauczania. Oczywiście jest, że w pierwszej fazie kursu sprawności te będą wykorzystywane w stopniu wysoce ograniczonym. Należy mieć świadomość, że uczniowie potrzebują czasu na to, aby stać się aktywnymi uczestnikami zajęć językowych. Dlatego też w procesie nauczania/uczenia się należy stosować zasadę gradacji treści kształcących. Co więcej, w miarę możliwości treści te powinny być przedstawiane w cyklach powtórzeniowych, a przy tym w różnych kontekstach, tj. na gruncie innych, zupełnie nowych treści. Ważne jest, aby treści te następowały po sobie w sposób logiczny, tworząc w konsekwencji spójną całość. Takie postępowanie będzie sprzyjało utrwaleniu i doskonaleniu kompetencji językowych uczniów, którzy z czasem, posiadając odpowiedni potencjał językowy i dostrzegając sens wykorzystywanych działań edukacyjnych, zaczną podejmować coraz większe ryzyko w komunikacji odbywającej się w języku niemieckim. W konsekwencji rozwój sprawności receptywnych umożliwi im realną produkcję słowną: ustną i pisemną.

Stopień opanowania przez uczniów poszczególnych sprawności językowych został określony na etapie definiowania szczegółowych celów nauczania/uczenia się, nie ma więc po-

trzeby powielania tych informacji. Warto jedynie podkreślić, że w zakres materiału nauczania, w którego ramach są rozwijane poszczególne sprawności językowe, powinny być włączone ćwiczenia fonetyczne, jak również elementy wiedzy socjokulturowej (zwłaszcza dotyczącej niemieckiego obszaru językowego).

Osobną uwagę warto poczynić na temat miejsca i roli gramatyki w kursie języka niemieckiego na poziomie podstawowym. Niniejszy program zakłada podejście komunikacyjne w nauce języka, tymczasem sprawności gramatyczne, choć dla poprawności komunikacyjnej niezwykle ważne, z punktu widzenia skuteczności porozumiewania się tak ważne już nie są. Dlatego też na tym etapie kształcenia, zwłaszcza w początkowej fazie kursu, struktury gramatyczne nie powinny być nauczane jako kompetencja autonomiczna, lecz raczej systematycznie rozbudowywane jako repertuar środków wspomagających i niezbędnych do realizacji działań komunikacyjnych. W ramach elementarnej znajomości języka na poziomie biegłości A1 zrozumieniu należy bowiem przypisać wyższą rangę niż formalnej poprawności. Inwentaryzacja gramatyki zgodnie z tym założeniem winna odnosić się w pierwszym rzędzie do formułowania zadań w obszarze sprawności receptywnych.

3.3. Przykładowe funkcje i sytuacje językowe

- witanie się i żegnanie;
- przedstawianie siebie oraz innych (podawanie danych osobowych: imię, nazwisko, wiek, data urodzenia, adres zamieszkania, narodowość, numer telefonu itp.);
- literowanie imion, nazwisk, nazw ulic czy miejscowości;
- zadawanie pytań na temat podstawowych danych personalnych;
- opisywanie siebie i innych, w tym porównywanie (fizyczny wygląd zewnętrzny, ubiór);
- opisywanie podstawowych czynności codziennych, np. określanie różnych form spędzania czasu wolnego;
- określanie swojego hobby i opowiadanie o nim;
- opisywanie zdolności i umiejętności;
- przedstawianie domu rodzinnego (nazywanie pomieszczeń, mebli, wyposażenia);
- nazywanie członków rodziny oraz bliskich znajomych i określanie pełnionych przez nich ról społecznych;
- opisywanie szkoły (nazywanie pomieszczeń, mebli, przyborów szkolnych, przedmiotów nauczania, ocen);
- określanie miejsca położenia przedmiotów;
- nazywanie popularnych zawodów i czynności z nimi związanych;
- nazywanie dni tygodnia, miesięcy;
- pytanie o godzinę i określanie godziny;
- nazywanie podstawowych produktów żywnościowych oraz posiłków;
- nazywanie lokali gastronomicznych oraz posługiwanie się typowym słownictwem umożliwiającym korzystanie z usług lokalu (kelner, zamówienie, karta dań, cena, napiwek, zastawa stołowa, nazwy dań itp.);
- nazywanie sklepów i innych lokali usługowych;
- dokonywanie zakupów i korzystanie z innych usług;
- nazywanie kolorów;
- liczenie (0–100, 200, 300, ..., 1000, 1100, ..., 1 000 000);
- posługiwanie się jednostkami miar (cena, waga, ilość, temperatura, rozmiar, odległość);
- omawianie wykresów i tabel obrazujących w danych liczbowych określony stan rzeczy;
- dokonywanie prostych obliczeń matematycznych (np. sumowanie i odejmowanie itp.);
- nazywanie środków transportu;
- określanie form podróżowania;

- rozmawianie na temat planów wakacyjnych;
- posługiwanie się podstawowymi terminami związanymi z podróżowaniem i turystyką;
- rozeznanie na ogólnej mapie Europy i świata;
- nazywanie kontynentów, państw, narodowości, języków;
- nazywanie stolic i większych miast obszaru DACHL;
- rozpoznawanie podstawowych stylów muzycznych;
- nazywanie popularnych instrumentów muzycznych;
- pytanie o drogę i wskazywanie drogi;
- orientacja w terenie;
- nazywanie budynków użyteczności publicznej;
- używanie podstawowych terminów związanych z aktywnością kulturalną;
- nazywanie dyscyplin sportowych;
- opisywanie czynności wykonywanych przez sportowca;
- nazywanie sprzętu sportowego (w zakresie najpopularniejszych dyscyplin sportowych);
- nazywanie części ciała;
- opisywanie stanu zdrowia, samopoczucia;
- posługiwanie się podstawowymi terminami dotyczącymi profilaktyki zdrowotnej i opieki lekarskiej;
- opisywanie pogody;
- nazywanie i charakteryzowanie pór roku;
- nazywanie i opisywanie zwierząt;
- nazywanie powszechnie znanych roślin;
- opisywanie krajobrazu;
- rozmawianie na temat wydarzeń przeszłych oraz wyrażanie planów na przyszłość;
- wyrażanie uczuć, emocji, zainteresowania, niezadowolenia;
- wyrażanie prośby, podziękowania oraz przeprosin;
- pytanie o pozwolenie i udzielanie pozwolenia;
- zapraszanie, przyjmowanie zaproszenia i jego odrzucanie;
- wyrażanie odmowy i zgody;
- wydawanie prostych poleceń i reagowanie na tego typu polecenia;
- wyrażanie opinii na temat osób, przedmiotów, zdarzeń, treści itp.

3.4. Zagadnienia gramatyczne

Zakres dla poziomu A1 na podstawie <i>Profile Deutsch</i> (Glaboniat i in., 2002)	
Alfabet	alfabet niemiecki;
Liczebniki	• główne (0–100, 200, 300, ..., 1000, 1100...); • porządkowe: <i>der erste, die zweite, das dritte, ...</i>;
Rzeczownik	• wybrane nazwy własne (zgodnie z zakresem tematycznym); • forma żeńska i męska nazw zawodów; • rzeczownik (rodzaj męski, żeński, nijaki); • liczba mnoga rzeczowników; • rzeczowniki z rodzajnikiem określonym i nieokreślonym; • rzeczownik bez rodzajnika; • rzeczowniki złożone; • rzeczowniki odczasownikowe i odprzymiotnikowe;
Przymiotnik	• odmiana przymiotnika z rodzajnikiem nieokreślonym i określonym; • odmiana przymiotnika bez rodzajnika;

Przysłówek	• wybrane przysłówki odprzymiotnikowe; • przysłówki określające częstotliwość: <i>nie, manchmal, immer, oft</i>; • przysłówki określające czas: <i>gestern, heute, morgen, jetzt, sofort, bald</i>; • inne wybrane przysłówki określające sposób (<i>gut, richtig, schnell, langsam, schön, lange, kurz ...</i>), miejsce oraz kierunek (<i>rechts, links, oben, unten, hinten, vorn, geradeaus, dort, hier, weg, zu Hause, da...</i>);
Rodzajnik	• rodzajnik określony i nieokreślony w 1., 2., 3. i 4. przypadku;
Zaimek	• zaimek osobowy w funkcji podmiotu: <i>ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie</i>; • forma grzecznościowa <i>Sie</i>; • zaimek dzierżawczy w 1. przypadku w liczbie pojedynczej i w liczbie mnogiej: <i>mein, dein, sein, ihr, unser/e, euer/eure, ihr/e, Ihr/e</i>; • zaimek nieokreślony: <i>etwas, nichts, alles, viele</i>; • zaimek zwrotny: <i>mich, dich, sich, uns, euch, sich</i>; • zaimek wskazujący: <i>dieser, diese, dieses, diese, der, die, das</i>; • zaimek nieosobowy <i>es</i>; • zaimek pytający: <i>wer, wie, was, welche, wie viel, wo, wann, warum, woher, wohin</i>;
Przyimek	• przyimki z 3. przypadkiem: <i>aus, bei, mit, nach, von, zu</i>; • przyimki z 4. przypadkiem: <i>für, ohne, um, bis</i>; • przyimki z 3. lub 4. przypadkiem: <i>an, auf, in, unter, vor</i>;
Czasownik i formy czasownikowe	• czasowniki: <i>sein, haben</i>; • czasowniki modalne: <i>können, wollen, müssen, möchten</i>; • czasowniki regularne; • wybrane czasowniki nieregularne: <i>lesen, essen, fahren, laufen, nehmen, treffen, schlafen</i>; • czasownik <i>heißen</i>; • czasownik <i>werden</i>; • wybrane czasowniki rozdzielnie złożone; • tryb rozkazujący; • tryb przypuszczający <i>Konjunktiv II (Imperfekt)</i> czasowników <i>haben, sein, werden</i>; • tryb przypuszczający <i>Konjunktiv II (Imperfekt)</i> czasowników modalnych;
Czasy	• czas teraźniejszy <i>Präsens</i>; • czas przeszły <i>Präteritum</i> czasowników <i>haben</i> i <i>sein</i>; • czas przeszły <i>Präteritum</i> wybranych czasowników modalnych; • czas przeszły <i>Perfekt</i> z czasownikami <i>haben</i> i <i>sein</i>;
Partykuły	<i>auch, bitte, danke, doch, gut, ja, nein, nicht, okay, schön, sehr, so</i> ;
Konstrukcje zdaniowe	• szyk prosty i przestawny w zdaniu pojedynczym; • szyk wyrazów w zdaniu złożonym (zgodnie z przyjętym zakresem materiału gramatycznego); • tworzenie zdań pytających przez zmianę szyku w zdaniu, przez użycie zaimka pytającego, przez użycie zaimka pytającego z przyimkiem (zgodnie z przyjętym zakresem materiału gramatycznego); • tryb rozkazujący; • zdania ze spójnikami, po których następuje szyk prosty: <i>aber, denn, und, oder</i>; • zdania ze spójnikami, po których następuje szyk przestawny: <i>dann</i>; • zdania z zaprzeczeniem: <i>nein, nicht, kein, keine</i>;
Pytajniki (Fragewörter)	<i>woher?, wer?, wo?, wie?, wie alt?, wie spät?, was?, wann?, wie oft?, wohin?, warum?</i>

4. Realizacja programu

4.1. Organizacja zajęć językowych

Rozpoczynając pracę z grupą młodzieży, nauczyciel powinien niezwykle starannie zaplanować lekcję inaugurującą nie tylko nowy rok szkolny, ale i początek nowej ścieżki edukacyjnej, jaką jest dla uczniów spotkanie z drugim językiem obcym nowożytnym w VII klasie szkoły podstawowej. Podczas tego spotkania winien się uczniom przedstawić z jak najlepszej strony, prezentując postawę otwartości i zapraszając do współpracy. Należy także zapoznać uczniów z pracownią językową, z zakresem materiału nauczania, celami edukacyjnymi (także wychowawczymi), które będą realizowane w ciągu semestru, roku czy całego cyklu kształcenia. Zasadne jest podkreślenie korzyści, jakie można odnieść w różnych sferach życia dzięki zdobyciu dodatkowej kompetencji – z zakresu porozumiewania się w języku niemieckim. Lekcja „otwarcia” stanowi ponadto okazję do tego, by szczegółowo omówić szeroko rozumiane zasady współpracy między nauczycielem a uczniami (w tym konsekwencje ich nieprzestrzegania), jak również system oceniania. Warto w tym celu nawiązać do Przedmiotowego Systemu Oceniania (PSO) obowiązującego w szkole.

Naturalnym etapem poprzedzającym proces praktycznej nauki powinno być odpowiednie zaplanowanie poszczególnych jednostek lekcyjnych (według programu nauczania oraz podręcznika), jak również rozłożenie ich w całym cyklu kształcenia. Dla każdej lekcji warto zatem przygotować scenariusz (szczegółowy plan działania), w którym zostaną zdefiniowane cele lekcji, zostanie określony materiał nauczania i dobrane środki oraz pomoce dydaktyczne, na których gruncie będzie on wprowadzany i utrwalany. Taki konspekt powinien uwzględniać po-szczególne fazy lekcji (przywitanie, powtórzenie materiału, wprowadzenie nowego materiału, relaks, praca własna, ciekawostki, sprawdzenie umiejętności itp.), w tym czas przewidziany na ich realizację, z wyróżnieniem poszczególnych działań, ćwiczeń czy innych form aktywności. Niezbędne jest również określenie metod i technik nauczania oraz sposobów kontroli i oceny zarówno działań nauczyciela, jak i ich efektywności, a więc postępów osiąganych przez uczniów. Szczególnie ważne jest także opracowanie prac kontrolnych oraz uwzględnienie ewentualnej potrzeby ich powtórzenia dla uczniów nieobecnych bądź takich, którzy uzyskali niezadowalające wyniki. Ponadto należy założyć, że realizacja scenariusza lekcji z różnych przyczyn może się nie powieść. Dlatego też zaleca się przygotowanie konspektu awaryjnego bądź przynajmniej zadań uzupełniających, rozszerzających czy też po prostu uatrakcyjnających plan wyjściowy.

Nauczyciel scenariusze zajęć może opracować samodzielnie – co bywa najczęściej czasochłonne – lub skorzystać z gotowych scenariuszy, które dziś już powszechnie stanowią dopełnienie podręczników i innych materiałów nauczania oferowanych przez wydawnictwa edukacyjne, np. Wydawnictwo Nowa Era, bądź są przedmiotem wymiany dobrych praktyk prowadzonych przez nauczycieli za pośrednictwem internetowych serwisów edukacyjnych, np. Ośrodka Rozwoju Edukacji czy Scholaris, i/lub jednoznacznie sprofilowanych grup zawodowych działających w ramach internetowych serwisów społecznościowych, do których zalicza się m.in. Facebook.

Pierwsze lekcje powinny być poprowadzone w taki sposób, aby wzbudzić w uczniach zainteresowanie językiem i kulturą niemieckiego obszaru językowego, dlatego – po wcześniejszej konsultacji z klasą – ich strukturę warto budować na treściach bliskich uczniom; także podkreślając aspekt podobieństw i różnic międzykulturowych. W pierwszej fazie kursu istotna jest również indywidualna prezentacja uczniów na forum klasy. Pozwoli ona nauczycielowi nie tylko bliżej ich poznać, lecz również przeprowadzić wstępną diagnozę dotyczącą ich doświadczeń i umiejętności w kontekście wcześniejszego uczenia się i realnego użycia języka niemieckiego oraz innych języków obcych.

Wśród celów, jakie w *Podstawie Programowej* zostały wyznaczone edukacji językowej na drugim etapie edukacyjnym, do najistotniejszych należy zaliczyć rozwijanie umiejętności uczniów w zakresie komunikowania się. Kształtowanie ich świadomości wielokulturowej oraz stały rozwój kompetencji międzykulturowej ma uczynić ten proces efektywniejszym w rzeczywistych relacjach z rodzimymi użytkownikami nauczanego języka. Dlatego też lekcje języka niemieckiego powinny być organizowane w taki sposób, aby uczeń miał możliwość rozwijania swoich kompetencji nie tylko w tradycyjnym systemie klasowo-lekcyjnym, lecz także w warunkach naturalnego kontaktu z językiem i kulturą niemieckiego obszaru językowego. Zakładając, że zapewnienie takich warunków nie jest łatwe i w przypadku większości polskich szkół może mieć charakter jedynie okazjonalny (np. przez szkolne wyjazdy zagraniczne czy międzynarodową wymianę młodzieży), należy dążyć do urozmaicenia zajęć językowych przez zbliżenie warunków nauczania do warunków naturalnych. Może się to odbywać dzięki różnego rodzaju aranżacjom określonych sytuacji, na które uczniowie mogą się natknąć w rzeczywistości. Aranżacje takie mogą być prowadzone zarówno w szkole, jak i poza nią, w ramach ćwiczeń praktycznych w terenie. Warto więc odwiedzić z uczniami lotnisko, biuro podróży, Instytut Goethego czy Instytut Austriacki, niemiecką ambasadę bądź też jedną z licznych filii niemieckich firm, np. BASF, a więc miejsca, gdzie język niemiecki jest używany na co dzień. Już sam kontakt telefoniczny czy e-mailowy z takimi instytucjami może być dla uczniów ciekawym doświadczeniem, a jednocześnie okazją do podjęcia komunikacji w języku niemieckim. Warto także korzystać z okazji obcowania z kulturą niemieckiego obszaru językowego podczas dni kultur narodowych, które coraz częściej są organizowane przy ambasadach, ośrodkach kultury, a nawet w szkołach. Nie bez znaczenia będzie również nawiązanie kontaktu listownego czy też e-mailowego z uczniami szkół niemieckich lub niemieckojęzycznych. Kontakt taki może zaowocować wspólnymi projektami, a nawet wieloletnimi przyjaźniami pomiędzy uczniami. O ile jest to możliwe, na lekcje języka niemieckiego należy także zapraszać różnych ciekawych ludzi – przedstawicieli kultury i rodzimych użytkowników języka niemieckiego, którzy odpowiedzą na pytania uczniów i zwrócą uwagę na aspekty często niedostrzegane przez samego nauczyciela, pomimo że związane z tą kulturą.

Rozszerzeniu zajęć językowych o elementy wiedzy na temat innych kultur bądź o kontakty z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego może służyć korzystanie na lekcji z mediów niemieckojęzycznych. Przez pojęcie „mediów” należy rozumieć nie tylko internet, telewizję/kino czy radio, lecz także czasopisma i książki. Materiał nauczania w dużej mierze powinny również stanowić poddane dydaktyzacji rzeczywiste dokumenty niemieckojęzyczne, np. katalogi turystyczne, mapy, przewodniki, bilety, ogłoszenia, foldery/ulotki reklamowe, plakaty, okładki, listy intencyjne, druki urzędowe, instrukcje obsługi, opisy produktów itp. Urozmaiceniu zajęć językowych, które najprawdopodobniej w głównej mierze będą prowadzone na podstawie podręcznika do nauki języka niemieckiego, służyć będzie z pewnością zróżnicowanie form pracy na lekcji. Powinny być one dostosowane do materiału nauczania oraz okoliczności, w jakich jest on uczniom przekazywany – tak aby możliwie zwiększyć efektywność nauczania/uczenia się. Oczywiście treści i formę przekazu – rozumianego jako interakcja między nauczycielem a uczniami – należy dostosować również do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. W licznej grupie uczniów indywidualizacja nauczania prawdopodobnie nie będzie zadaniem łatwym, choć odpowiednio zaaranżowane „dydaktyczne atelier” proces ten może znacząco wspomóc (por. Karpeta-Peć, 2008; Jaroszevska, 2014).

Zaleca się, aby – stosownie do wyznaczonych celów kształcenia oraz rozpoznanych potrzeb i możliwości uczniów oraz własnych nauczyciela – możliwe dywersyfikować katalog metod i form pracy na lekcji, w którym winny się znaleźć:

- praca z całą klasą – zazwyczaj na etapie wprowadzania nowych treści, przydzielania zadań, wyjaśniania kwestii problemowych, podsumowywania wyników pracy kontrolnej bądź określonego projektu, prezentacji wyników pracy w grupach czy podczas edukacyjnych gier i zabaw;

- praca w grupach – przede wszystkim podczas rozwiązywania zadań problemowych, realizacji konkretnych projektów edukacyjnych oraz wybranych edukacyjnych gier i zabaw;
- praca w parach – głównie przy okazji opracowywania i prowadzenia dialogów, realizacji konkretnych projektów edukacyjnych (np. przygotowanie prezentacji multimedialnej), utrwalania i sprawdzania słownictwa, jak również podczas pracy kontrolnej polegającej na porównywaniu wyników samodzielnej pracy czy ocenie pracy kolegi/koleżanki;
- praca indywidualna (może być także kierowana przez nauczyciela) – najczęściej na etapie wyszukiwania informacji, formułowania opinii, uczenia się nowego słownictwa, robienia notatek czy też w trakcie sprawdzianów kompetencji (ustnych, pisemnych, zadaniowych).

W związku z opisanym powyżej zróżnicowaniem uczniów pod względem fizycznym, intelektualnym, osobowościowym i społecznym proces indywidualizacji nauczania należy inicjować możliwie najczęściej. Indywidualna praca na lekcji jest ważna zarówno z perspektywy uczniów o przeciętnych zdolnościach bądź z różnych względów mających trudności w nauce, jak i wykazujących szczególne zdolności w zakresie uczenia się języków obcych. Proces indywidualizacji ma bowiem służyć nie tylko realizacji głównych celów edukacyjnych wyznaczonych w programie nauczania (m.in. kształtowaniu językowej kompetencji komunikacyjnej), lecz także rozwijaniu pozytywnej motywacji do uczenia się języka niemieckiego i do uczenia się w ogóle. Aby motywację tę umocnić, należy rozwijać w uczniach poczucie własnej wartości oraz wiarę we własne siły.

Należy podkreślić, że nauczyciel ma obowiązek dostosowania metod i form pracy do opinii i wytycznych specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznej bądź zawartych w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym (IPET) opracowanym dla ucznia przez szkołę, które wnoszą o przeformułowanie wymagań edukacyjnych celem uwzględnienia indywidualnych potrzeb ucznia, u którego stwierdzono trudności w uczeniu się, w tym specyficzne trudności uniemożliwiające sprostanie wymaganiom ogólnym. Kwestie te szczególnie regulują: wspomniana ustawa *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017 poz. 59) oraz dopełniające ją *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci* (Dz.U. 2013 poz. 1257), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczególnych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2015 poz. 843) i *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2015 poz. 1113).

Nauczyciel powinien systematycznie wspierać uczniów w procesie edukacyjnym. Do głównych technik wspomagających indywidualizację pracy z uczniami należy zaliczyć:

- różnicowanie poziomów trudności zadań/ćwiczeń;
- dostosowywanie treści nauczania do zainteresowań uczniów (profilowanie treści);
- przygotowywanie dodatkowych zadań dla uczniów z dysfunkcjami, umożliwiających im utrwalenie materiału leksykalnego i gramatycznego stosownie do ich możliwości rozwojowych;
- przygotowywanie fakultatywnych zadań dodatkowych dla uczniów uzdolnionych językowo, którzy znacznie szybciej wykonują zadania przeznaczone dla ogółu klasy; -
- zachęcanie i (o ile to możliwe) stwarzanie uczniom możliwości uczestniczenia w zajęciach wyrównawczych lub dla uzdolnionych;
- zachęcanie i pomoc nauczyciela w realizacji projektów edukacyjnych;
- o ile to możliwe, zapewnienie chętnym uczniom dostępu do dodatkowych materiałów edukacyjnych;
- możliwie częsty indywidualny kontakt z każdym z uczniów w celu aktualizacji wiedzy na temat jego potrzeb, możliwości, problemów;

- kontaktowanie się z rodzicami bądź opiekunami poszczególnych uczniów oraz poradnią psychologiczno-pedagogiczną w celu zwrócenia ich uwagi na pojawiające się problemy wychowawcze, trudności w uczeniu się czy też szczególne zdolności, które warto rozwijać w ramach zajęć dodatkowych.

4.2. Metody i techniki nauczania sprawności językowych

Metody nauczania to inaczej sposób pracy nauczyciela z uczniami, który uwzględnia celowość oraz systematyczność działań edukacyjnych ukierunkowanych na przekazanie uczniom określonej wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, przy jednoczesnym rozwijaniu ich zdolności i zainteresowań poznawczych. Uwzględniając różnorodność celów edukacyjnych, można zatem wyróżnić metody podające, problemowe (aktywizujące), eksponujące, programowane oraz praktyczne. Ich stosowanie pozwala nauczycielowi zapoznać uczniów z nowym materiałem nauczania, prowadzi do utrwalenia zdobytych przez nich wiedzy i umiejętności, jak również umożliwia kontrolę i ocenę poziomu opanowania tej wiedzy, co jest podstawą podjęcia kolejnych działań edukacyjnych. O wyborze danej metody nauczania, jak i o zakresie jej stosowania przesądzają przede wszystkim: wiek uczniów oraz stopień ich rozwoju psychofizycznego, treści nauczania, cele i zadania pracy dydaktyczno-wychowawczej, szeroko rozumiane zaplecze logistyczne, jakim dysponuje nauczyciel.

Odnosząc się bezpośrednio do procesu nauczania języka niemieckiego w klasach VII–VIII szkoły podstawowej, ponownie należy podkreślić, że mimo podziału na tzw. grupy zaawansowania podczas zajęć językowych nauczyciel jest narażony na pracę z niejednorodną grupą uczniów. Niejednorodność ta może się przejawiać m.in. w posiadanych przez ucznia wiedzy i doświadczeniach językowych/kulturowych, zdolnościach, zainteresowaniach, motywacji do uczenia się języka niemieckiego czy też w preferowanych strategiach i stylach uczenia się itp. To skłania do odwołania się w nauczaniu języka niemieckiego do podejścia eklektycznego w zakresie stosowanych metod oraz technik. Można je tłumaczyć jako swoisty pluralizm metodyczny, polegający na różnicowaniu metod oraz technik nauczania w zależności od możliwości i potrzeb uczniów, kontekstu edukacyjnego oraz od wyznaczonych celów edukacyjnych. Nauczanie języka niemieckiego powinno zatem odbywać się zarówno na gruncie metody komunikacyjnej, jak i innych metod: bezpośredniej, naturalnej, audiolingwalnej, kognitywnej, TPR (ang. *Total Physical Response*) czy CLL (ang. *Community Language Learning*). Co więcej, znaczącą rolę w procesie nauczania powinna odgrywać metoda projektów oraz otwarte formy uczenia się, stanowiące nie tylko o urozmaiceniu zajęć językowych, ale wspomagające również proces rozwijania autonomii w uczeniu się. Zaleca się przy tym, aby językiem nauczania był język niemiecki. Tłumaczenie na język polski należy ograniczyć do minimum.

Wybór metody nauczania przesądza o doborze technik nauczania/uczenia się i sposobie ich stosowania w celu rozwijania określonego obszaru kompetencyjnego uczniów. Tu ponownie należy odwołać się do wytycznych Rady Europy zawartych w ESOKJ. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej uczniów w naturalny sposób wiąże się z nauczaniem słownictwa, gramatyki oraz wymowy. Dla procesu rozwijania kolejnych sprawności odpowiednie są konkretne techniki nauczania oraz uczenia się, które wyszczególniono w poniższym zestawieniu. Należy przy tym podkreślić, że nauczanie jednej sprawności powinno zachowywać związek przyczynowo-skutkowy z nauczaniem pozostałych sprawności, jak również z aktualnie omawianym na lekcji zakresem tematycznym. Co więcej, w miarę możliwości proces ten winien być osadzony w kontekście wielo- i międzykulturowym, ze szczególnym uwzględnieniem kultury niemieckiego obszaru językowego. Ponadto należy położyć nacisk na naturalizację i utylitaryzm procesu kształcenia, dążyć do tego, by zachować naturalność i jednocześnie użyteczność ogólnie rozumianego procesu. Uczniowie wini być uświadomieni, czego będą się uczyć na lekcji języka niemieckiego i w jakich okolicznościach będą mogli wykorzystać zdobyte umiejętności w realnym kontakcie z rodzimymi użytkownikami tego języka.

Część z wyszczególnionych poniżej technik będzie wykorzystywana przez nauczyciela. Część natomiast przez uczniów, choć w tym przypadku to zadaniem nauczyciela będzie sprowokowanie takiej sytuacji, w której uczeń będzie mógł się odwołać do tej czy innej techniki uczenia się. Nauczyciel powinien przekazać uczniom podstawową wiedzę o tym, kiedy i w jaki sposób stosować poszczególne techniki uczenia się. Stałe poszerzanie zakresu tej wiedzy, jak i rozwijanie umiejętności jej praktycznego wykorzystania znajdzie w konsekwencji wyraz w nabyciu i późniejszym doskonaleniu przez poszczególnych uczniów umiejętności samodzielnego uczenia się języka niemieckiego; być może także kolejnych języków obcych, do czego warto uczniów zachęcać.

Wybrane techniki rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu

- zogniskowanie uwagi uczniów na określonym temacie, którego będzie dotyczył odtwarzany tekst;
- przedstawienie obrazka na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem, który uczniowie mogą opisać bądź na podstawie którego mogą zaprojektować określoną scenkę czy dopowiedzieć ciąg dalszy historii itp.;
- rozmowa nauczyciela z uczniami na temat, który bezpośrednio związany jest z nieznanym tekstem;
- podanie hasła określającego tematykę tekstu, do którego uczniowie powinni opracować słownik wyrazów i zwrotów;
- technika skojarzeń tematycznych polegająca na wypowiedzianiu przez uczniów skojarzeń do zaproponowanego przez nauczyciela pojęcia kluczowego bezpośrednio odnoszącego się do tekstu;
- proponowanie przez nauczyciela ciągu składającego się z kilku wyrazów odnoszących się do tekstu, z których jeden, niepasujący do pozostałych, powinien zostać wychwycony przez uczniów;
- wprowadzenie materiału leksykalnego oraz gramatycznego, którego znajomość jest niezbędna do co najmniej kontekstowego rozumienia poszczególnych fragmentów nowego tekstu;
- wzbogacanie wypowiedzi nauczyciela mimiką oraz gestem, a także wykorzystywanie znaczenia kontekstu sytuacyjnego;
- wykorzystywanie podczas wypowiedzi nauczyciela rekwizytów bezpośrednio powiązanych z tą wypowiedzią (bądź z odtwarzanym tekstem);
- dopasowywanie obrazków do poszczególnych fragmentów odtwarzanego tekstu;
- układanie historyjki obrazkowej w kolejności zgodnej z odtwarzanym tekstem;
- dyktando, w którym usłyszany tekst powinien być przez uczniów przetłumaczony i zapisany w języku ojczystym lub przedstawiony w formie graficznej;
- uzupełnianie niekompletnego obrazka na podstawie informacji podanych w odtwarzanym tekście;
- stosowanie przez nauczyciela różnych poleceń, instrukcji, na podstawie których uczniowie mają podjąć określone działania czy wykonać pewne prace;
- pantomima polegająca na przekładzie usłyszanych treści na język ciała;
- zaznaczanie na liście bądź wynotowywanie np. w tabeli usłyszanych podczas odtwarzania tekstu: imion, nazwisk, adresów, numerów telefonów, nazw własnych, przedmiotów czy zjawisk itp.;
- uzupełnianie przez uczniów luk w tekście napisanym w trakcie jego odtwarzania z zapisu audio;
- technika antycypacji (przewidywania) polegająca na kończeniu przez ucznia zdań w tekście odczytywanym zgodnie z logiką tekstu;
- notowanie informacji według wcześniejszych instrukcji nauczyciela;

- potwierdzenie bądź negacja zdania zawierającego informację zgodną bądź niezgodną z usłyszanym tekstem (prawda/fałsz);
- technika wielokrotnego wyboru polegająca na wyborze właściwego zakończenia zdania (spośród kilku możliwych) na podstawie usłyszanego tekstu;
- stawianie pytań dotyczących treści usłyszanego tekstu, na które uczniowie powinni odpowiedzieć, przy czym poszczególne odpowiedzi mogą być korygowane i uzupełniane przez innych uczniów;
- rozpoznawanie usłyszanych dźwięków i opisywanie ich przez uczniów;
- przyporządkowanie informacji rozmówcom/uczestnikom dialogu;
- znajdowanie różnic pomiędzy obrazkiem/obrazkami a usłyszanym tekstem stanowiącym opis tego obrazka;
- sporządzanie notatek na podstawie usłyszanego tekstu i rozwijanie ich w opowiadanie bądź wypracowanie;
- odgrywanie ról na podstawie usłyszanego tekstu;
- streszczanie usłyszanego tekstu na podstawie notatek, obrazków, słów kluczy;
- wyrażanie opinii na temat usłyszanego tekstu;
- konstruowanie szerszej wypowiedzi ustnej po wysłuchaniu określonego tekstu (np. opowiadanie o sobie w kontekście zdarzeń, sytuacji przedstawionych w tekście czy też wymyślanie innego zakończenia tekstu);
- czytanie tekstu przez uczniów podczas odtwarzania jego zapisu audio.

Wybrane techniki rozwijania sprawności mówienia

- zapoznanie uczniów z tekstem pisanym lub z jego zapisem audio, na podstawie którego uczniowie będą się wypowiadać;
- przygotowanie przez nauczyciela bądź wspólnie z uczniami (np. metodą burzy mózgów) słownika tematycznego, na podstawie którego uczniowie będą mogli formułować swoje wypowiedzi;
- pamięciowe bądź chóralne powtarzanie za wzorem dźwięków, słów, zwrotów czy pełnych zdań;
- pamięciowe wyuczenie zwrotów wykorzystywanych do omawiania poszczególnych treści znajdujących się w tekście, na obrazku czy przedstawionych na filmie;
- odgadywanie treści obrazka, widokówki, zdjęcia itp., którego część została zasłonięta;
- opisywanie obrazka przez ucznia;
- odgadywanie treści obrazka, którego uczeń nie widzi, na podstawie jego opisu słownego bądź pantomimy innego z uczniów znającego treść obrazka;
- wyszukiwanie, a następnie omawianie różnic pomiędzy parą obrazków, fotografii, plakatów itp.;
- opowiadanie konstruowane na podstawie krótkiej historyjki obrazkowej;
- wnioskowanie na podstawie obrazka, filmu;
- stawianie pytań do obrazka bądź sceny z filmu, na które uczeń powinien odpowiadać (autorami pytań mogą być również uczniowie);
- dopowiadanie dalszego rozwoju wydarzeń do zatrzymanej sceny z filmu (tworzenie scenariuszy);
- pamięciowe wyuczenie zwrotów służących inicjowaniu, podtrzymywaniu i kończeniu rozmowy;
- pamięciowe wyuczenie zwrotów, które mogą być wykorzystywane do wyrażania oceny, opinii, przyzwolenia bądź sprzeciwu itp.;
- układanie pytań do gotowych odpowiedzi, jak również udzielanie odpowiedzi na postawione pytania;
- stosowanie pytań, w tym tzw. pytań naprowadzających ucznia na określony zakres tema-

tyczny czy zasób słownictwa, który jest mu znany i może być wykorzystany do udzielenia odpowiedzi;

- ćwiczenie techniki parafrazowania;
- budowanie dialogów na podstawie zaproponowanego przez nauczyciela wzoru i wcielanie się w role rozmówców;
- opisywanie sytuacji, a także streszczanie przeczytanych/usłyszanych tekstów, obejrzanych filmów itd.;
- konstruowanie wypowiedzi na podstawie sporządzonych przez siebie lub podanych przez nauczyciela podpunktów czy słów kluczy;
- przeprowadzanie wywiadu, jak również przygotowywanie wypowiedzi na podstawie informacji uzyskanych od rozmówcy;
- odgrywanie ról, zarówno sytuacyjnych (dotyczących życia codziennego), jak również opartych na prostych scenariuszach sztuk teatralnych, skeczy bądź napisanych według np. znanych baśni (technika dramy);
- symulacje zdarzeń, które mogą przydarzyć się uczniom w realnym kontakcie z przedstawicielami języka i kultury niemieckiej (np. podczas wycieczki zagranicznej);
- budowanie wypowiedzi na podstawie autentycznych dokumentów;
- udzielanie instrukcji oraz wydawanie poleceń;
- konstruowanie wypowiedzi na podstawie usłyszanych dźwięków, np. sprzętu gospodarstwa domowego, środków komunikacji, gwaru ulicznego itp. (technika twórczego kojarzenia);
- łączenie nagrań audio z wypowiedziami uczniów;
- recytowanie, począwszy od alfabetu, przez wyliczanki i rymowanki, a skończywszy na krótkich fragmentach prozy;
- śpiewanie piosenek.

Wybrane techniki rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem

- zogniskowanie uwagi uczniów na określonym temacie, którego będzie dotyczył czytany tekst;
- przypomnienie materiału leksykalnego oraz gramatycznego już znanego uczniom, który wystąpi w tekście, jak również wprowadzenie nowego materiału;
- przedstawienie obrazka na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem, który uczniowie mogą opisać bądź na podstawie którego mogą zaprojektować określoną scenkę czy dopowiedzieć ciąg dalszy historii itp.;
- rozmowa nauczyciela z uczniami na temat, który jest bezpośrednio powiązany z nieznanym jeszcze tekstem;
- podanie hasła określającego tematykę tekstu, do którego uczniowie powinni opracować słownik wyrazów i zwrotów;
- technika skojarzeń tematycznych polegająca na wypowiadaniu przez uczniów skojarzeń do zaproponowanego przez nauczyciela pojęcia kluczowego bezpośrednio odnoszącego się do tekstu;
- stosowanie zagadek leksykalno-gramatycznych;
- czytanie tekstu przez uczniów podczas odtwarzania jego zapisu audio (indywidualnie – w myślach lub chóralnie za wzorem);
- odczytywanie tekstu na głos dla klasy (przez ucznia);
- wyszukiwanie wyrazów kluczy, na których opiera się główna treść tekstu;
- ćwiczenie czytania globalnego vs ćwiczenie czytania selektywnego;
- kolorowanie bądź podkreślanie zdań zawierających informacje główne i o mniejszym znaczeniu;
- zaznaczanie w tekście szukanych wyrazów bądź informacji;
- stosowanie techniki wielokrotnego wyboru polegającej na wyborze właściwego zakończe-

- nia zdania (spośród kilku możliwych) na podstawie przeczytanego tekstu;
- układanie historyjki obrazkowej w kolejności zgodnej z przeczytanym tekstem;
 - układanie pomieszanych fragmentów tekstu w logiczną całość;
 - dopasowywanie przemieszanych tytułów do poszczególnych fragmentów tekstu;
 - dopasowywanie przemieszanych połówek zdań;
 - uzupełnianie niekompletnego obrazka na podstawie informacji podanych w tekście;
 - rozdzielanie dwóch lub więcej przemieszanych tekstów;
 - potwierdzenie albo negacja zdania zawierającego informację zgodną bądź niezgodną z przeczytanym tekstem (prawda/fałsz);
 - stawianie pytań dotyczących treści przeczytanego przez uczniów tekstu, na które uczniowie powinni odpowiedzieć, przy czym poszczególne odpowiedzi mogą być korygowane i uzupełniane przez innych uczniów;
 - zaznaczanie na liście lub wynotowywanie, np. w tabeli, wyszukanych w tekście informacji, np.: imion, nazwisk, adresów, numerów telefonów, nazw własnych, przedmiotów czy zjawisk;
 - sporządzanie planu treści przeczytanego tekstu;
 - uzupełnianie przez uczniów luk w czytany tekst;
 - technika antycypacji (przewidywania) polegająca na kończeniu przez ucznia zdań w odczytywanym tekście zgodnie z logiką tekstu (przez dopisanie lub dopowiedzenie brakującego wyrazu czy ciągu wyrazów);
 - technika wielokrotnego wyboru polegająca na wyborze właściwego zakończenia zdania (spośród kilku możliwych) na podstawie przeczytanego tekstu;
 - znajdowanie różnic pomiędzy obrazkiem/obrazkami a przeczytanym tekstem, stanowiącym opis tego obrazka;
 - sporządzanie notatek na podstawie przeczytanego tekstu i rozwijanie ich w opowiadanie bądź wypracowanie;
 - odgrywanie ról na podstawie przeczytanego tekstu;
 - streszczanie przeczytanego tekstu na podstawie notatek, obrazków, słów kluczy;
 - wyrażanie opinii na temat tekstu;
 - konstruowanie dłuższej wypowiedzi ustnej/pisemnej po przeczytaniu określonego tekstu (np. opowiadanie/pisanie o sobie w kontekście zdarzeń, sytuacji przedstawionych w tekście czy też wymyślanie innego zakończenia tekstu);
 - wypełnianie ankiet, formularzy, kwestionariuszy osobowych na podstawie dołączonego do nich instruktarza czy też opisów poszczególnych rubryk;
 - czytanie instrukcji obsługi i na jej podstawie instruowanie o sposobie postępowania z danym sprzętem, przedmiotem;
 - wzajemne opowiadanie uczniów o przeczytanych tekstach lub ich fragmentach;
 - odczytywanie listów/wiadomości e-mail otrzymanych od uczniów z zaprzyjaźnionej szkoły niemieckiej i reagowanie na nie;
 - rozwiązywanie krzyżówek.

Wybrane techniki rozwijania sprawności pisania

- zapoznanie uczniów z alfabetem niemieckim;
- wprowadzenie materiału leksykalnego oraz gramatycznego, na bazie którego uczeń będzie mógł skonstruować wypowiedź pisemną;
- odwołanie się do wiedzy, w tym doświadczeń uczniów, których będzie dotyczyła wypowiedź pisemna;
- sporządzenie tzw. banku słów i zwrotów na określony temat, które uczeń będzie mógł wykorzystać w swoim tekście;

- dostarczenie wiedzy na temat łączników oraz skrótowców;
- zapoznanie z zasadami korzystania ze słowników i innych źródeł pisanych;
- zapoznanie uczniów z zasadami doboru i budowania stylu pisarskiego (w kontekście korespondencji: formalnej, nieformalnej, kolokwialnej);
- zapoznanie z zasadami ortografii i interpunkcji w języku niemieckim;
- ćwiczenie techniki parafrazowania;
- stosowanie techniki przepisywania: liter, wyrazów, zwrotów, całych zdań i tekstów stanowiących jednocześnie wzór konkretnego typu tekstu;
- podpisywanie obrazków;
- dyktando (korektę może prowadzić nauczyciel lub sami uczniowie wzajemnie);
- wypełnianie ankiet, formularzy, kwestionariuszy osobowych;
- kończenie rozpoczętych zdań;
- uzupełnianie luk w wyrazie/zdaniu/tekście;
- rozwiązywanie krzyżówek;
- rozpisywanie dialogów;
- uzupełnianie dymków do gotowych bądź przygotowanych przez siebie komiksów, historyjek obrazkowych;
- udzielanie pisemnych odpowiedzi na pytania;
- samodzielne formułowanie wypowiedzi pisemnych na określony temat;
- pisanie sprawozdań z wakacji, wycieczki szkolnej, wizyty w kinie itp.;
- sporządzanie notatek na podstawie wysłuchanego/przeczytanego tekstu;
- pisanie życzeń okolicznościowych, kartek z podróży, listów, wiadomości, e-maili, SMS-ów, ogłoszeń itd.;
- opisywanie obrazka, realnych postaci, miejsc, zjawisk itp.

Wybrane techniki nauczania/uczenia się słownictwa

- wprowadzanie nowego słownictwa przy wykorzystaniu technik wizualizacji (zapis graficzny, przedmioty, obrazki, gest i mimika, także dźwięk) lub w określonym kontekście sytuacyjnym;
- stosowanie techniki imitacji za wzorem (chóralnej oraz indywidualnej);
- wprowadzanie nowego słownictwa przy wykorzystaniu słownictwa synonimicznego, antonimów lub objaśnień i definicji pojęciowych w języku niemieckim;
- porządkowanie słownictwa według kategorii semantycznych;
- grupowanie wyrazów według ich pisowni i wymowy;
- rozwiązywanie krzyżówek, rebusów i zagadek językowych;
- gra w scrable, memory;
- uzupełnianie luk w tekście pojedynczymi wyrazami/zwrotami lub kończenie rozpoczętych zdań;
- układanie wyrazów z rozrzuconych liter;
- układanie zdań z rozrzuconych wyrazów;
- tworzenie tzw. map wyrazowych oraz słowników tematycznych;
- dopasowywanie wyrazów do obrazków;
- podawanie synonimów dla wyrazów lub uzupełnianie par wyrazów do antonimów;
- sporządzanie prostych słowniczków obrazkowych;
- stosowanie zróżnicowanych skojarzeń tematycznych, łańcuchowych itp.;
- wyszukiwanie wyrazu bądź zdania niepasującego do pozostałych wyrazów/zdań;
- ćwiczenia ze słownikiem niemieckojęzycznym; także elektronicznym;
- wyszukiwanie w tekście słów kluczowych lub definiowanie słów kluczowych dla określonego tematu/problemu.

Wybrane techniki nauczania/uczenia się gramatyki

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

Wybrane techniki nauczania/uczenia się fonetyki

- nauka wymowy poszczególnych głosek równoległa z nauką alfabetu niemieckiego;
- graficzna bądź werbalna prezentacja materiału fonetycznego (także przy użyciu mimiki i gestu), a następnie jego ćwiczenie przez stosowanie technik: podkreślenia, zaznaczania kolorem odpowiednich głosek, grupowania wyrazów według głosek, zaznaczania usłyszanego słowa, zaznaczania i wystukiwania akcentu wyrazowego, zaznaczania w zdaniu akcentowanego wyrazu, zaznaczania melodii zdania;
- chóralne lub indywidualne ćwiczenie właściwej intonacji czy akcentu wyrazowego: prowadzone np. z użyciem autentycznych bądź specjalistycznych nagrań audialnych lub za wzorem dostarczonym przez nauczyciela, ewentualnie rodzimego użytkownika języka niemieckiego;
- wykorzystanie odpowiednio dobranych tekstów (odsluchiwanie, a następnie odczytywanie na głos);
- ćwiczenia gramatyczno-leksykalne;
- ćwiczenia z piosenką, rymowanki, gry językowe;
- ćwiczenia fonetyczne osadzone w odpowiadającym im kontekście komunikacyjnym – o ile to możliwe, powiązane z ćwiczeniami z zakresu innych sprawności językowych.

Wprowadzenie do autonomii w uczeniu się

- zapoznanie uczniów z wiedzą na temat stylów uczenia się oraz skutecznych strategii uczenia się języka niemieckiego, które mogą być w ramach poszczególnych stylów wykorzystane najefektywniej;
- udzielenie pomocy w zakresie autoidentyfikacji stylu uczenia się preferowanego przez poszczególnych uczniów;
- nauczanie uczniów samodzielnego korzystania z różnych źródeł wiedzy: z podręcznika, z niemieckojęzycznego słownika bądź encyklopedii, z zasobów biblioteki (medioteki), z edukacyjnych serwisów internetowych czy multimedialnych programów do nauki języka niemieckiego itp.;

- nauczanie uczniów wyszukiwania treści czy zagadnień, które mogą zostać poddane dydaktyzacji i wykorzystane w procesie nauczania/uczenia się;
- kształtowanie u uczniów umiejętności pracy samodzielnej oraz pracy w grupie, jak również zwracanie uwagi na różnice występujące na tym tle w zakresie nakładu pracy, podziału obowiązków, odpowiedzialności;
- włączanie uczniów do procesu decyzyjnego na lekcji języka niemieckiego, np. na etapie wyboru tematu lekcji, środków dydaktycznych czy przy okazji planowania wycieczki szkolnej;
- dopuszczenie autonomicznych decyzji uczniów w zakresie wyboru trudniejszego bądź łatwiejszego zadania spośród kilku zaproponowanych przez nauczyciela;
- zwiększanie zakresu współodpowiedzialności uczniów przez zlecanie im (indywidualnie bądź grupowo) przygotowania określonych materiałów, zadań, opracowania konkretnych tematów, które będą później wykorzystane w toku lekcji;
- wprowadzanie zróżnicowanych poziomem trudności prac projektowych, przy których realizacji uczniowie będą odwoływać się do własnych umiejętności (dopuszcza się możliwość koordynacji takich prac przez nauczyciela);
- dążenie do tego, aby uczniowie zdolni pomagali uczniom mającym trudności w uczeniu się języka niemieckiego (dobrowolnie i pod kontrolą nauczyciela);
- zapoznanie uczniów z różnorodnymi technikami uczenia się w ramach rozwijania poszczególnych sprawności językowych i ćwiczenie tych technik;
- ćwiczenie technik skojarzeniowych oraz propagowanie korzystania z własnoręcznie wykonanych map pamięciowych, słowników tematycznych itp.;
- zapoznanie uczniów z technikami kompensacyjnymi;
- kształtowanie umiejętności i nawyku sporządzania notatek oraz późniejszego z nich korzystania;
- wdrażanie uczniów do procesu oceniania innych uczniów, np. przez wzajemne poprawianie błędów, odpytywanie się z dotychczas przerobionego materiału, wspólne omawianie problemów klasy czy poszczególnych uczniów;
- umożliwienie uczniom uczestniczenia w zajęciach wyrównawczych oraz w kołach zainteresowań (związanych z nauczaniem języka niemieckiego lub z propagowaniem kultury krajów DACHL);
- możliwie częste odwoływanie się do problemowych metod nauczania;
- wprowadzenie uczniów do samooceny, np. przez zapoznanie ich z narzędziami, takimi jak: Europejskie Portfolio Językowe, Autobiografia spotkań międzykulturowych lub autoanaliza SWOT.

5. Proces oceniania w nauczaniu języka niemieckiego

Na wstępie należy zastrzec, że wszystkie z omówionych poniżej sposobów oceniania uczniów na lekcji języka niemieckiego (w zakresie oceny bieżącej, klasyfikującej, pośredniej, bezpośredniej itd.) powinny korelować ze sobą, a więc wzajemnie się uzupełniać. Należy zatem dążyć do opracowania szczegółowego, a jednocześnie spójnego Przedmiotowego Systemu Oceniania (PSO), czemu służyć mogą dalsze uwagi i wskazówki zawarte w niniejszym pro-

gramie. System taki powinien być jednak zgodny z Wewnątrzszkolnym Systemem Oceniania (WSO). Wymagana jest zatem jego ostateczna akceptacja przez dyrektora szkoły. Z punktu widzenia dydaktycznej efektywności oceniania optymalne wydaje się ocenianie kształtujące. Niestety, ograniczenia objętościowe programu uniemożliwiają omówienie tej coraz częściej praktykowanej w szkołach metodyki.

Ocenianie należy uznać za bardzo ważny element procesu nauczania języka obcego. Sprawdzenie/kontrola uczniów w zakresie nabytych umiejętności (teoretycznych i praktycznych), a następnie stosowna ocena, pozwalają na uzyskanie kluczowych informacji o dotychczasowym przebiegu procesu nauczania/uczenia się. Informacje te są pewnego rodzaju wskazówką, impulsem do podjęcia dalszych działań edukacyjnych (zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów oraz ich rodziców/opiekunów). Z procesem oceniania wiąże się jednak szczególna odpowiedzialność nauczyciela. Ocenianie bowiem w znaczącym stopniu wpływa na motywację i postawy uczniów, jak również na proces dochodzenia do autonomii w uczeniu się. Prowadzone we właściwy sposób może więc wspomagać działania o charakterze dydaktyczno-wychowawczym. Jeśli jednak podstawowe zasady oceniania nie zostaną dotrzymane, proces ten będzie niósł ze sobą negatywne konsekwencje nie tylko dla efektów nauczania/uczenia się, lecz także dla ogólnego rozwoju psychicznego uczniów. I o tym nie można zapominać. Niniejszy program nauczania w kwestiach dotyczących procesu oceniania osiągnięć uczniów odwołuje się do dwóch zasadniczych dokumentów, na podstawie których zostały sformułowane główne tezy czy zalecenia poświęcone temu zagadnieniu. Pierwszym dokumentem jest wspomniane już *Rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania ...* (Dz.U. 2015 poz. 843), dokumentem drugim zaś – również wcześniej przywoływany ESOKJ (Rada Europy, 2003).

5.1. Funkcje oceniania

Zanim zostaną omówione konkretne zasady oraz techniki oceniania, warto zwrócić uwagę na funkcje, jakie ocenianiu się przypisuje. W zależności od tego, czy mówić będziemy o ocenie bieżącej, czy też o ocenie końcowej (śródrocznej, rocznej), funkcje te będą się różniły intensywnością i zasięgiem oddziaływania. Mogą być także różnie interpretowane. Wiąże się to z faktem, że ocena bieżąca ma charakter przede wszystkim diagnostyczny, charakteryzuje się ciągłością i występuje na każdym etapie procesu dydaktycznego, podczas gdy ocena końcowa ma służyć klasyfikacji, podsumowaniu całego okresu nauczania. Ponadto należy uwzględnić, kto z takiej oceny będzie korzystał. Wbrew pozorom, ocenianie służyć może nie tylko uczniom oraz ich nauczycielowi. Do grona zainteresowanych należy włączyć również dyrekcję szkoły oraz rodziców/opiekunów uczniów. Dobrze zaplanowane ocenianie, prowadzone w ramach PSO, powinno zatem spełniać wiele różnych funkcji. Zaliczyć do nich należy funkcje: diagnostyczną, kontrolną, informacyjną, wychowawczą, korekcyjną, motywacyjną, podsumowującą, klasyfikacyjną oraz prognostyczną.

5.2. Rodzaje ocen

Ocenianie, m.in. na lekcji języka niemieckiego, może być realizowane na bazie ocen cząstkowych (w ramach oceny bieżącej) oraz ocen podsumowujących (w ramach oceny rocznej). Może być prowadzone na podstawie formalnych zapisów, np. w dzienniku lekcyjnym, na arkuszu ocen, na świadectwie, przyjmować postać opisową (pisaną i/lub słowną) bądź być ugruntowane (raczej jako dopełnienie powyższych) spontanicznymi reakcjami i wypowiedziami nauczyciela skierowanymi bezpośrednio do ucznia/uczniów; niekiedy do innych osób, np. rodziców/opiekunów na temat ucznia. Zasadnicza różnica, jaka występuje pomiędzy oceną bieżącą a klasyfikującą, polega na tym, że ta pierwsza odnosi się do konkretnej wiedzy i umiejętności (wyrażających określoną partię materiału nauczania), sprawdzanych przez nauczyciela a prezentowanych przez ucznia w danej chwili, podczas każdego kolejnych zajęć szkolnych. Druga z ocen jest sporządzana natomiast na podstawie historii ocen bieżących, choć i w tym przypadku może być uzupełniana o wyniki testów podsumowują-

cych cykl kształcenia. Szczególnym rodzajem oceny jest samoocena ucznia. O jej przebiegu decyduje przede wszystkim sam uczeń. Udział nauczyciela w tym procesie jest jednak nieprzeceniony, zwłaszcza na etapie dostarczania narzędzi oceniania, a także przygotowania i wdrożenia ucznia do stosowania technik czy sposobów umożliwiających ocenianie siebie. Także i w tym przypadku ocena może przyjmować charakter opisowy (w ramach wypowiedzi ustnej lub pisemnej) bądź występować w formie stopni/symboli.

5.3. Metody i techniki oceniania osiągnięć uczniów

Wybór konkretnej metody czy techniki kontroli i oceniania ucznia jest uwarunkowany tym, której z jego sprawności procesy te będą dotyczyły oraz w jakiej formie osiągnięcia w zakresie danej sprawności zostaną zapisane. Wypis tych metod/technik został przedstawiony w poniższym zestawieniu tabelarycznym. Zastrzec należy jednak, że szczegółowe zasady ich stosowania powinny być uprzednio zdefiniowane w PSO, znanym nie tylko nauczycielowi i uczniom, lecz także dyrekcji szkoły oraz rodzicom/opiekunom uczniów.

Metody i techniki kontrolowania, oceniania oraz dokumentowania osiągnięć uczniów		
Ustne	Pisemne	Oparte na obserwacji
Analiza i ocena na podstawie: • rozmów swobodnych; • rozmów naprowadzanych; • rozmów kierowanych; • wypowiedzi ustnej w formie opowiadania lub oświadczenia, mającej na celu przedstawienie własnego stanowiska; • czytania na głos; • recytacji; • imitacji za wzorem.	Analiza i ocena na podstawie: • kartkówek; • sprawdzianów; • testów po każdym rozdziale; • testów kompetencji; • badania wyników nauczania; • innych prac pisemnych (tekst z lukami, rozsypanki wyrazowe i zdaniowe, ćw. gramatyczne, swobodna wypowiedź pisemna lub na zadany temat, inne prace twórcze, projekt edukacyjny); • kart pracy; • dyktand; • zapisów w zeszytach ćwiczeń; • zapisów w zeszytach ucznia, w tym notatek własnych.	Analiza i ocena na podstawie: • prac plastyczno-technicznych; • indywidualnej pracy na lekcji; • zaangażowania w różne projekty edukacyjne, w tym kulturowe; • współpracy (dotrzymanie tempa, relacje uczeń <i>vs</i> inni uczniowie, zachowania prospołeczne); • praktycznego wykorzystania kompetencji komunikacyjnej; • zapisów w dzienniku i/lub kartach/arkuszach obserwacji ucznia; • zapisów ucznia w arkuszach samooceny; • zapisów ucznia w jego portfolio językowym.

Istotnym uzupełnieniem systemu oceniania stosowanego bezpośrednio przez nauczyciela może okazać się potwierdzony udział ucznia w olimpiadach językowych bądź innych konkursach, np. wiedzy o kulturze krajów niemieckiego obszaru językowego. Może być on uwzględniony np. na etapie oceniania klasyfikującego, zwłaszcza wówczas, gdy uczeń osiągnął wymierne wyniki w takim konkursie. Określony poziom kompetencji ucznia może być ponadto wyrażony w posiadanych przez niego powszechnie uznawanych certyfikatach językowych. Co więcej, nauczyciel dokonujący kontroli i oceny osiągnięć ucznia nie powinien bagatelizować jego pozaszkolnej aktywności wyrażającej się np. w udziale w różnych projektach językowych lub z pogranicza kultur. Także uczestnictwo ucznia w dodatkowych kursach językowych, w tym w kursach wakacyjnych, powinno być pod pewnymi warunkami

uwzględnione w procesie oceniania. Nie bez znaczenia jest przy tym opinia innych uczniów o uczniu ocenianym, jak również jego samoocena. Ciekawym rozwiązaniem służącym wymianie zdań czy zasięgnięciu opinii na temat ucznia, grupy uczniów czy też samego nauczyciela jest zorganizowanie klasowej konferencji – otwartej rozmowy uczniów prowadzonej w języku polskim. Może być ona poświęcona ogólnym zagadnieniom związanym z nauczaniem/uczeniem się języka niemieckiego. Może także w sposób szczegółowy omawiać takie zagadnienia, jak trudności związane z procesem uczenia się języka niemieckiego, potrzeby i oczekiwania uczniów, ich obawy, sukcesy, pozytywne/negatywne zachowania poszczególnych uczniów, zaangażowanie uczniów we wspólne projekty, zaangażowanie poszczególnych uczniów w pomoc innym itp. W tym przypadku należy liczyć się z opiniami subiektywnymi, które powinny być poddane możliwie szczegółowej weryfikacji.

5.4. Zasady oceniania

PSO jest podstawowym dokumentem, który reguluje zasady oceniania, m.in. na lekcji języka niemieckiego. Dlatego też powinien on w możliwie wyczerpujący, a przy tym w zrozumiały dla uczniów i ich rodziców/opiekunów sposób omawiać wszelkie kwestie dotyczące tej właśnie problematyki. Uwagi niniejsze mogą posłużyć do stworzenia szczegółowego PSO dla określonej grupy uczniów, przewidywanych warunków ich nauczania, jak i przyjętego materiału nauczania (w tym podręcznika). Niemniej należy pamiętać, że PSO powinien korelować z wytycznymi zawartymi w podstawowych aktach normatywnych odnoszących się do drugiego etapu edukacyjnego. Powinien być również spójny z WSO.

Jak już wspomniano, z dokumentem tym uczniowie powinni zostać zapoznani już na pierwszej lekcji, rodzice/opiekunowie uczniów natomiast możliwie szybko (np. podczas pierwszego zebrania). Nie należy przy tym wykluczać ewentualności poprawek wprowadzanych do niego na wniosek zainteresowanych stron, jeśli zostały one zaakceptowane przez wszystkich (nauczyciela, uczniów, rodziców/opiekunów; także dyrektora szkoły) i mogą usprawnić bądź unowocześnić dotychczasowy system oceniania. PSO może być przedłożony uczniom w formie ogólnodostępnego regulaminu, kontraktu spisywanego pomiędzy uczniami a nauczycielem (rozwiązanie to jest coraz częściej praktykowane). Niezależnie jednak od przyjętej formy, wszelkie zmiany poczynione w PSO powinny mieć charakter formalnych zapisów, np. w postaci aneksu, który będzie sygnowany zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów.

Ocenianie uczniów w ramach PSO powinno być przede wszystkim sprawiedliwe, a więc trafne, rzetelne i obiektywne (na podstawie wcześniej wyznaczonych, znanych i dla wszystkich zrozumiałych kryteriów). Powinno przy tym uwzględniać możliwości poszczególnych uczniów zgodnie z ich indywidualnym rozwojem. W tym kontekście należy wystrzegać się etykietowania uczniów. Ocenianie nie może też być ekwiwalentem kary czy nagrody. Uczniowie powinni mieć świadomość tego, za co są oceniani, i że poza oceną bieżącą na pewnym etapie nauczania będą podlegać także ocenie sumującej/klasyfikującej stanowiącej w głównej mierze wypadkową ocen bieżących. Z perspektywy szkolnej aktywności ucznia ocenianie powinno wносить informację o tym, co uczeń już potrafi, jaki materiał nie został jeszcze przez niego w pełni opanowany i wymaga powtórzenia oraz w jakim czasie możliwe będzie osiągnięcie przez niego wyznaczonego celu nauczania. Ocenianie ma zatem także na celu szczegółową analizę postępów poczynionych przez uczniów, zarówno tych ściśle edukacyjnych, jak i wychowawczych. Powinno ono ponadto motywować do dalszego uczenia się języka niemieckiego oraz pogłębiania wiedzy na temat szeroko rozumianych kultur krajów niemieckojęzycznych.

W ramach PSO właściwego dla lekcji języka niemieckiego należy wyznaczyć kryteria oceniania aktywności uczniów nie tylko w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych prezentowanych podczas zajęć (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie), lecz także na gruncie takich kategorii, jak: prowadzenie zeszytu, pilność i zaangażowanie, autonomia w uczeniu się, współpraca z innymi, udział w pracach projektowych, pozaszkolna aktywność w zakresie poszerzania swojej kompetencji międzykulturowej

itp. Podstawą oceny każdej z tych umiejętności/sprawności jest określenie poziomów biegłości, jakie w ich zakresie reprezentuje każdy z uczniów.

Oceniając jakość wypowiedzi (ustnej, pisemnej, a w pewnym zakresie również kompetencji w zakresie słuchania i czytania), należy zwrócić uwagę na różne elementy składające się na całość takiej wypowiedzi/sprawności. Każdy z nich musi być uwzględniony na etapie oceniania. W ESO-KJ wśród składowych wypowiedzi (ustnej) wyróżniono: zakres tematyczny (słownictwo), poprawność językową, płynność wypowiedzi, jej interakcyjność oraz spójność. Jak można zauważyć, umiejętności te są wyrazem nabycia przez uczącego się poszczególnych częściowych umiejętności składających się na kompetencję lingwistyczną, a więc kompetencji: leksykalnej, gramatycznej, semantycznej, fonologicznej, ortograficznej, ortoepicznej. Niniejszy program wśród celów nauczania języka niemieckiego wyróżnia jednak także inne umiejętności, które z perspektywy funkcjonowania we współczesnym świecie wydają się szczególnie ważne. Stąd też postulat, aby ocenianiu podlegały takie kategorie, jak samodzielność w uczeniu się, umiejętność współpracy w grupie (często zróżnicowanej), szeroko rozumiane postawy prospołeczne, pilność i zaangażowanie itd. To zaś skłania do włączenia w zakres kategorii objętych PSO także ogólnych kompetencji uczącego się. Wśród tych kompetencji można wyróżnić szeroko rozumianą wiedzę deklaratywną – wiedzę o świecie, wiedzę socjokulturową, uwrażliwienie na wielo- i międzykulturowość oraz wiedzę proceduralną – praktyczne umiejętności życiowe pozwalające uczniowi na aktywne uczestnictwo w otaczającej go rzeczywistości, także w warunkach pluralizmu kulturowego. System oceniania w pewnym zakresie powinien również uwzględniać uwarunkowania indywidualne, wyrażające się w postawach, motywacji, systemie wartości, poglądach, stylach poznawczych czy różnych cechach osobowości uczniów, które utrudniają procesy nauczania/uczenia się, jak również szeroko pojmowanej komunikacji w języku niemieckim, lub też im sprzyjają. W końcu ocenie powinna także podlegać umiejętność uczenia się, zarówno w warunkach szkolnych (w grupie uczniów i pod nadzorem nauczyciela), jak i poza szkołą (w ramach samodzielnego uczenia się).

Najczęściej stosowanymi wskaźnikami wiedzy i umiejętności uczniów są oceny w postaci stopni szkolnych, wyrażane w skali od 1 do 6. Dla oznaczenia tendencji wzrastającej bądź malejącej w zakresie ocenianego poziomu biegłości dodaje się przy stopniu odpowiednio symbol „+” lub „-”. Dla poszczególnych stopni będą właściwe typowe wyrażenia opisujące aktualny stan wiedzy, umiejętności, zachowania czy zaangażowania uczniów w proces nauczania w ramach opracowanego już materiału nauczania. Wyrażenia te w dużej mierze będą wykorzystywane również na etapie oceny opisowej (zarówno ustnej, jak i pisemnej). W przypadku sprawdzianów, np. kartkówek, dyktand czy testów, o ostatecznej ocenie będzie decydował wynik punktowy wyrażony w procentach. Przykładowe wskaźniki oceniania przedstawiono w poniższym zestawieniu.

Przykładowe wskaźniki oceniania			
Stopień w skali od 1 do 6	Opis słowny	Wyrażenia opisujące stan wiedzy, umiejętności, postaw oraz zachowania ucznia	Wynik wyrażony w %
6	celujący	wybitny, wykraczający wiedzą i umiejętnościami poza przerobiony materiał nauczania, w zakresie materiału nauczania praktycznie nie popełnia błędów; bardzo sprawnie/płynnie wykorzystuje nabyte kompetencje komunikacyjne w praktyce, wyjątkowo staranny, systematyczny, pilny, uczynny, pomocny, wrażliwy, o wysokiej kulturze osobistej, otwarty, tolerancyjny, akceptujący, wyrozumiały, bezkonfliktowy, nie stwarza problemów wychowawczych, potrafiący rozwiązywać problemy,	96–100

		wykazujący się szczególnie wysoką aktywnością i kreatywnością na forum klasy, charyzmatyczny, posiada duże zdolności planistyczne i organizatorskie, odpowiedzialny, podejmuje liczne inicjatywy, z sukcesami uczestniczy w pozaszkolnych formach aktywności edukacyjno-kulturalnych, charakteryzuje się wysoką autonomią w uczeniu się, posiada szczególne zdolności językowe itp.;	
5	bardzo dobry	bardzo dobrze opanował materiał nauczania, bardzo rzadko popełnia błędy w zakresie przerobionego materiału nauczania, z powodzeniem wykorzystuje nabyte kompetencje komunikacyjne w praktyce, staranny, systematyczny, pilny, uczynny, pomocny, wrażliwy, aktywny, najczęściej samodzielny, kreatywny, niekiedy jest inicjatorem działań, czasami uczestniczy w pozaszkolnych formach aktywności edukacyjno-kulturalnych, w grupie często dominuje, odpowiedzialny, bezkonfliktowy, nie stwarza problemów wychowawczych, otwarty i tolerancyjny, podejmuje próby rozwiązywania problemów itp.;	85–95
4	dobry	w stopniu dobrym opanował materiał nauczania, zdarza mu się popełniać błędy w zakresie przerobionego materiału nauczania, stara się wykorzystywać nabyte kompetencje komunikacyjne w praktyce, choć nie zawsze mu się to udaje, dość staranny, systematyczny, pilny, czasami uczynny, wykazuje się aktywnością, jednak rzadziej z własnej inicjatywy, w miarę samodzielny, choć wymagający kontroli, w zakresie samodzielnego uczenia się stosuje jedynie podstawowe strategie, raczej współodpowiedzialny niż odpowiedzialny, nie stwarza większych problemów wychowawczych, zazwyczaj otwarty i tolerancyjny itp.;	70–84
3	dostateczny	materiał nauczania opanował w stopniu dostatecznym, często popełnia błędy w zakresie przerobionego materiału nauczania, raczej unika komunikacji w języku niemieckim, ogranicza się do udzielania się na lekcji w ramach poleceń i instrukcji nauczyciela, często niestaranny, mało systematyczny, raczej bierny, mało samodzielny i wymagający pomocy ze strony innych, wymagający częstej kontroli, zauważalne braki w zakresie samodzielnego uczenia się, niezbyt chętny do współpracy, niewykazujący inicjatywy, zdarza się, że stwarza problemy wychowawcze, itp.;	52–69

2	dopuszczający	w bardzo niewielkim stopniu opanował materiał nauczania, najczęściej popełnia błędy w zakresie przerobionego materiału nauczania, unika komunikacji w języku niemieckim, niestaranny, niechętny, unikający, wykazuje się zupełnym brakiem systematyczności, bierny, w pracy na lekcji uzależniony od pomocy innych, wymagający częstej kontroli, nie potrafi uczyć się samodzielnie, często stwarza problemy wychowawcze itp.;	36–51
1	niedostateczny	nie opanował materiału nauczania, unika komunikacji w języku niemieckim, niechlujny, niechętny, a nawet wrogo nastawiony, unikający jakiegokolwiek aktywności, całkowicie bierny, w pracy na lekcji uzależniony od pomocy innych, wymagający stałej kontroli, nie potrafi uczyć się samodzielnie, nie chce uczyć się w grupie, nie wnosi nic wartościowego do wspólnej pracy, dezorganizuje i zaburza porządek w klasie, zazwyczaj stwarza duże problemy wychowawcze itp.;	0–35

Proces oceniania charakteryzuje się wysoką złożonością. Wystawienie oceny bieżącej nie jest więc etapem końcowym tego procesu. PSO powinien zatem uwzględnić okresową kontrolę i ocenę postępów nauczania/uczenia się. Wszyscy uczniowie (a także rodzice/opiekunowie) powinni być poinformowani o częstotliwości sprawdzianów, testów czy innych prac kontrolnych oraz o obowiązującym zakresie tematycznym każdego z nich. Szczegółowo powinny również zostać omówione zasady ich oceniania, jak i warunki poprawiania wyników niezadowolających. Co więcej, należy określić zasady gromadzenia punktów pozytywnych (za aktywność) bądź negatywnych (za nieprzygotowanie), które zsumowane również zostaną wyrażone w wymiernej ocenie. Warto ponadto ustalić zasady przeprowadzania sprawdzianów ustnych, udziału w projektach edukacyjnych lub też innych zajęciach o charakterze fakultatywnym. Zarówno uczniowie, jak i ich rodzice/opiekunowie powinni mieć bowiem pełną świadomość tego, że nauczanie języka niemieckiego nie ogranicza się jedynie do kształtowania podstawowych kompetencji komunikacyjnych, lecz jest również powiązane z szeroko rozumianym procesem wychowawczym. Ocenianiu będzie zatem podlegać tak wiedza i umiejętności, jak i postawy, zaangażowanie oraz zachowanie uczniów.

5.5. Uwagi na temat oceny pracy nauczyciela

Na zakończenie niniejszych rozważań należy zwrócić uwagę na szczególną rolę, a zarazem dużą odpowiedzialność nauczyciela języka niemieckiego, który podejmuje pracę z młodzieżą na drugim etapie edukacyjnym. W znaczącym stopniu to od jego przygotowania zawodowego oraz postawy, w tym zaangażowania w proces dydaktyczny, zależy bowiem sukces uczniów. Ów sukces jest przy tym pojęciem wieloznacznym. Dla jednych będzie oznaczał dobre oceny, dla innych udaną komunikację z rodzinnymi użytkownikami języka niemieckiego, dla jeszcze innych satysfakcję z pracy w miłej atmosferze na lekcji itd. Aby sprostać wymaganiom uczniów i w możliwie pełny sposób zaspokajać ich potrzeby związane z edukacją językową, nauczyciel powinien stale poszerzać swoją wiedzę i doskonalić umiejętności. Bez wątpienia niezbędna do tego jest umiejętność przeprowadzenia szczegółowej diagnozy uczniów (w pewnym zakresie również ich rodziców/opiekunów). Jednak wymierny postęp w rozwoju zawodowym nauczyciela możliwy jest tylko wówczas, gdy i on zostanie poddany kontroli i ocenie.

Na podstawie takich ocen, które w różnych formach powinny być okresowo sporządzane przez dyrekcję szkoły, grono nauczycieli, uczniów i ich rodziców/opiekunów, a także w ramach samooceny, nauczyciel ma możliwość poznania swoich mocnych i słabych stron – nie tylko w zakresie kompetencji typowo zawodowych, lecz także szerzej rozumianych kompetencji społecznych. Rzetelna i prowadzona z różnych perspektyw ocena pracy nauczyciela jest szansą na usprawnienie procesu planowania i organizowania wszelkich działań zmierzających do jego samorozwoju.

Bibliografia

Podstawowe akty normatywne

- *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku* (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz.U. 2017 poz. 481).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczególnych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2015 poz. 843).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci* (Dz.U. 2013 poz. 1257).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (Dz.U. 2015 poz. 1264 z późn. zm.).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. 2017 nr 0 poz. 356)¹.
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2015 poz. 1113).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół* (Dz.U. 2017 poz. 703).
- *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017 poz. 59).
- *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. 2017 poz. 1189).

Zalecana literatura przedmiotu

- Bausch K.-R., Krumm J.-H. (red.) (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage.* A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Bovet G., Huvendiek V. (red.) (2011) *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf.* Cornelsen Verlag, Berlin.
- Brenner G. (2011) *Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II.* Cornelsen Verlag, Berlin.
- Byram M. i in. (2011) *Autobiografia spotkań międzykulturowych.* Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

¹ wraz ze zmianami z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. w tzw. uszczuplonej programowej

- Fontana D. (1998) *Psychologia dla nauczycieli*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Frederking V. i in. (2008) *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Gehring W., Stinshoff E. (red.) (2010) *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Schroedel-Diesterweg-Klinghart, Braunschweig.
- Glaboniat M. i in. (red.) (2002) *Profile Deutsch*. Langenscheidt, Berlin–München–Wien–Zürich–New York.
- Głowacka B., Wajda E. (2015) *Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów od 10–15 lat*. Wydanie III. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Hennemann D., Werff van der F. (2013) *Goethe-Zertifikat A1 Fit in Deutsch 1. Deutschprüfung für Kinder und Jugendliche. Prüfungsziele – Testbeschreibung*. Goethe-Institut, München.
- Huneke H.-W., Steinig W. (2010) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Jaroszevska A. (2014) *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Ośrodek Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa [online: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=590&from=latest>].
- Karpeta-Peć B. (2008) *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (2006) *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (2013) *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (red.) (2009) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Küppers A., Schmidt T., Walter M. (2011) *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Schroedel-Diesterweg-Klinghart, Braunschweig.
- Mietzel G. (2002) *Psychologia kształcenia. Praktyczny poradnik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Pfeiffer W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Wagros, Poznań.
- Rada Europy: Coste D. i in. (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Roche J. (2008) *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.
- Schiffler L. (2012) *Efektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung-Visualisierung-Entspannung*. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.
- Sobańska-Jędrych J., Karpeta-Peć B., Torenc M. (2013) *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Steinig W., Huneke H.-W. (2002) *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Szalek M. (2004) *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*. Wagros, Poznań.
- Zawadzka E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010) *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Żylińska M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.

Polecane strony internetowe

- <http://ec.europa.eu/epale/pl/>
- <http://edukacjaidialog.pl>
- <http://ell.org.pl>
- <http://erasmusplus.org.pl>
- <http://eurydice.org.pl>
- <http://isap.sejm.gov.pl/index.jsp>
- <http://jows.pl>
- <http://meritum.edu.pl/nowemeritumfront/web/numery/index>
- <http://new.ore.edu.pl>
- <http://scholaris.pl>
- <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra>
- http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_pl.asp
- <http://www.frse.org.pl>
- <http://www.ibe.edu.pl/pl/>
- <http://www.nowaera.pl>
- <http://www.poltowneo.org/neofilolog-main/numery.html>
- <https://europass.cedefop.europa.eu/pl>
- <https://glowna.ceo.org.pl>
- <https://men.gov.pl>
- <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/rady-rodzicow/prawa-rodzicow-2.html>
- <https://portfoliojezykowe.wordpress.com>
- <https://www.cke.edu.pl>
- <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf.html>
- <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/index.html>
- <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/spr/eng/dhk.html>