

EMILIA PODPORA-POLIT

Program nauczania języka niemieckiego

Podstawa programowa:
wariant III.2.0.



Twoje mocne strony

SPIS TREŚCI

O Autorce	4
1. Charakterystyka programu	
1.1. Cel programu nauczania	5
1.2. Podstawa prawna i adresaci.....	5
1.3. Warunki realizacji programu.....	5
2. Cele kształcenia	
2.1. Wymagania ogólne.....	7
2.2. Wymagania szczegółowe.....	8
3. Uczenie się i nauczanie języka obcego	
3.1. Metody i środki nauczania.....	11
3.2. Formy pracy na lekcji.....	12
3.3. Głębokość przetwarzania a skuteczność nauczania	13
3.4. Lekcja języka obcego „przyjazna mózgowi”	14
3.5. Uczeń – style uczenia się.....	15
3.6. Nauczyciel – funkcje i zadania.....	17
4. Realizacja wymagań programowych	
4.1. Nauczanie słownictwa.....	19
4.2. Nauczanie gramatyki	21
4.3. Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu.....	22
4.4. Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem	23
4.5. Rozwijanie sprawności mówienia.....	25
4.6. Rozwijanie sprawności pisania.....	26
4.7. Rozwijanie umiejętności przetwarzania wypowiedzi.....	27
4.8. Rozwijanie wiedzy i świadomości kulturowej.....	30
4.9. Rozwijanie umiejętności samodzielnej pracy nad językiem.....	32
5. Sprawdzanie wiedzy i umiejętności	
5.1. Rodzaje i funkcje kontroli.....	35
5.2. Ocenianie	35
6. Bibliografia	37

O Autorce

Emilia Podpora-Polit – absolwentka filologii polskiej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, specjalność glottodydaktyka. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki dotyczącej testowania językowego i efektywności nauczania. Jest nauczycielką i lektorką języka niemieckiego – od lat dzieli się swoimi doświadczeniami i pomysłami dydaktycznymi w licznych artykułach i na łamach swojego bloga „Nauczanie niemieckiego w teorii i praktyce” (dostępnego na: www.podpora-polit.pl). Jest również autorką materiałów dydaktycznych takich jak diagnozy szkolne i scenariusze lekcji.

„Uznaną jest prawdą, że nauczyciel tylko wtenczas cieszyć się może z pożądaných owoców swoich usiłowań, jeżeli posiada sztukę zainteresowania ucznia danym przedmiotem i umie go pobudzić tym sposobem do ochoczej i wytrwałej pracy”.

Władysław Paulus, *Mały podręcznik do nauki języka niemieckiego dla użytku Polaków*, Przedmowa, 1902

1. Charakterystyka programu

1.1. Cel programu nauczania

Wielość dostępnych programów nauczania języka niemieckiego skłania do refleksji, czym w ogóle jest program nauczania i w jakim celu powstał niniejszy. Program nauczania jest, po pierwsze, „wyrazem polityki oświatowej państwa”, gdyż „ramę” każdego programu stanowi podstawa programowa publikowana na mocy rozporządzenia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Programy nauczania prezentują zatem takie same cele i treści nauczania oraz warunki nauczania konkretnego przedmiotu na danym poziomie, pełniąc tym samym „funkcję stabilizującą”. Po drugie, są „źródłem innowacji dla planowania i przeprowadzania procesów glottodydaktycznych”, gdyż „określić mogą różne drogi i sposoby realizacji nakreślonych w podstawach celów nauczania” (Pfeiffer 2001, s. 35–36).

Program nauczania powinien zatem „nie tylko sankcjonować to, co robi się na konkretnej lekcji, lecz także inspirować do unowocześniania procesu glottodydaktycznego zgodnie z aktualną wiedzą glottodydaktyczną lub bieżącym stanem dyskusji metodycznej” (Iluk 2008, s. 32).

Niniejszy program nauczania składa się zatem z dwóch powiązanych ze sobą części: najpierw przedstawiam wymagania zawarte w wariantcie III.2.0. podstawy programowej, następnie zaś prezentuję sposoby osiągnięcia założonych celów kształcenia. Mam nadzieję, że podane przeze mnie techniki, środki, wskazówki oraz poruszone tematy uznają Państwo za nie tylko interesujące, ale przede wszystkim za przydatne w pracy dydaktycznej. Ze względu na ograniczenia objętościowe niniejszego dokumentu w wielu miejscach umieściłam odnośniki bibliograficzne do, moim zdaniem, ciekawych i łatwo dostępnych publikacji szczegółowo omawiających dane zagadnienie. Chciałabym, aby poniższe rozważania stały się impulsem do poszukiwań innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych, inspiracją do tworzenia nowatorskich materiałów i zachętą do ciągłego doskonalenia własnego warsztatu pracy.

1.2. Podstawa prawna i adresaci

Niniejszy program nauczania stanowi odpowiedź na zmiany, jakie zaszły w polskim systemie oświaty w ostatnich latach. W związku z likwidacją gimnazjum, modyfikacji uległa podstawa programowa kształcenia ogólnego. Podstawę prawną niniejszego programu stanowi *Załącznik nr 1* do obowiązującego obecnie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*. Weszło ono w życie z dniem 1 września 2018 roku.

Program, który Państwo trzymają w rękach, odnosi się do nauczania języka niemieckiego jako drugiego od podstaw (wariant III.2.0. podstawy programowej) na trzecim etapie edukacyjnym, tj. w liceum ogólnokształcącym oraz technikum. Według założeń podstawy programowej realizacja tej podstawy w wariantcie III.2.0. umożliwi osiągnięcie biegłości językowej na poziomie A2.

Niniejszy program dostarcza wielu wskazówek, jak skutecznie nauczać za pomocą dostępnych w warunkach szkolnych metod i środków, w tym także podręczników, realizując jednocześnie założenia podstawy programowej. Jego adresatami są przede wszystkim nauczyciele szkół ponadpodstawowych, ale może on znaleźć zastosowanie także w warunkach pozaszkolnych: w nauczaniu grupowym (np. na kursach językowych) i indywidualnym oraz w pracy wydawniczej, np. podczas tworzenia i ewaluacji materiałów dydaktycznych.

1.3. Warunki realizacji programu

Obowiązująca podstawa programowa dostarcza szczegółowych informacji na temat warunków, jakie należy stworzyć, aby skutecznie realizować zawarte w niej wymagania. Warunki te stanowią podstawę do realizacji niniejszego programu.

- **Kontynuacja nauki**

Szkoła powinna zapewnić uczniowi kontynuację nauki języka obcego nowożytnego, którego uczył się w szkole podstawowej. Zapis ten dotyczy w szczególności języka obcego nauczanego jako pierwszy.

- **Podział na grupy**

Jednym z podstawowych wymogów w tym zakresie jest umożliwienie uczniowi nauki w grupie o zbliżonym poziomie biegłości językowej. W tym celu daną klasę podzielić na grupy lub stworzyć grupy międzyklasowe. Obowiązek podziału na grupy istnieje w przypadku klas liczących powyżej 24 uczniów. Przyjmuje się, że im mniejsza jest grupa językowa, tym lepsze osiąga się wyniki kształcenia – grupy językowe nie powinny liczyć więcej niż 12–15 osób. Jeżeli organ prowadzący szkołę może zapewnić finansowanie, warto również podzielić na grupy oddziały mniejsze, tj. liczące mniej niż 24 uczniów (Smolik/Poszytek, s. 37). Realizacja programu w liczniejszych grupach jest również możliwa, ale może się wiązać z większym nakładem czasu i pracy.

- **Kształcenie ukierunkowane zawodowo**

W technikum treści kształcenia powinny być wzbogacane o tematykę zawodową, określoną w podstawie programowej kształcenia w zawodach, np. bezpieczeństwo i higiena pracy, kompetencje personalne i społeczne, prowadzenie działalności gospodarczej. Język niemiecki może być również nauczany jako język obcy zawodowy (JOZ).

- **Wyposażenie**

Sala lekcyjna przeznaczona do nauki języka obcego powinna być wyposażona w słowniki, pomoce wizualne (tj. plakaty, plansze), odtwarzacz CD/plików dźwiękowych oraz komputer ze stałym łączem internetowym. Do pomocy dydaktycznych, które również powinny się znaleźć w nowoczesnej pracowni językowej, należą: tablica interaktywna z oprogramowaniem; materiały pomocnicze takie jak repetytoria, książki obcojęzyczne, kompendia leksykalne i gramatyczne, czasopisma niemieckojęzyczne. Duże znaczenie ma też odpowiedni podręcznik, który stanowi podstawowe narzędzie do realizacji założeń programowych. Powinien być on dopasowany do wieku i poziomu językowego uczniów, uwzględniać wymagania zawarte w podstawie, posiadać bogatą obudowę, np. w postaci zeszytu ćwiczeń, CD, DVD z filmami, książki nauczyciela. Dobrze dobrany podręcznik znacznie ułatwia pracę obu stronom interakcji: nauczycielowi – nauczanie, a uczniowi – naukę języka niemieckiego.

- **Język obcy jako narzędzie komunikacji na lekcji**

Język obcy powinien stanowić narzędzie do komunikowania się na lekcji. Zapis ten nie jest równoznaczny z zakazem używania języka ojczystego na lekcji, ale zaleca się, by korzystanie z niego było ograniczane wraz ze wzrostem umiejętności językowych uczniów. „Język polski nie może dominować na lekcji języka obcego” (Smolik/Poszytek, s. 38).

- **Autentyczne materiały**

Uczniowie powinni mieć dostęp do autentycznych materiałów źródłowych (zdjęć, tekstów, filmów, nagrań audio) i z nich korzystać za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, np. tablic interaktywnych z oprogramowaniem, urządzeń mobilnych.

- **Techniki nauczania**

Zadania stosowane na lekcji powinny odzwierciedlać użycie języka w realnych sytuacjach komunikacyjnych. Uczeń powinien także mieć możliwość odkrywania i rozwijania na lekcji własnych pasji i zainteresowań. Celem tych działań jest uświadomienie uczniom znaczenia języków obcych w różnych dziedzinach życia społecznego, w tym także ich przydatności w życiu zawodowym.

- **Kontrola postępów**

Postępy ucznia należy kontrolować na bieżąco przy użyciu narzędzi do diagnozy formalnej i nieformalnej. Informacja na temat poziomu opanowania poszczególnych umiejętności językowych powinna być przekazywana uczniowi i jego rodzicom (opiekunom prawnym).

2. Cele kształcenia

2.1. Wymagania ogólne

Według podstawy programowej nadrzędnym celem kształcenia językowego na wszystkich etapach edukacyjnych jest „skuteczne porozumiewanie się w języku obcym nowożytnym”. Język nie jest zatem celem samym w sobie, ale jest narzędziem służącym do osiągnięcia „różnych, właściwych dla danej sytuacji i motywacji celów komunikacyjnych”.

W podstawie programowej znajdują się również zapisy odnoszące się bezpośrednio do kształcenia językowego na trzecim etapie edukacyjnym, czyli w liceum ogólnokształcącym i technikum. „Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i piśmie” została zaliczona do „najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum” i uznana za „podstawową umiejętność społeczną”, a „ważnym celem działalności szkoły jest skuteczne nauczanie języków obcych”.

Z powyższych zapisów jasno wynika, że celem nauki języka niemieckiego jest efektywne porozumiewanie/komunikowanie się w tym języku. Realizacja wariantu III.2.0. podstawy powinna umożliwić uczniowi osiągnięcie poziomu A2. Zgodnie z ogólną skalą poziomów biegłości językowej, zawartą w *Europejskim opisie kształcenia językowego* (zwanym dalej ESOKJ), osoba na poziomie A2 „rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np. bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego” (ESOKJ 2003, s. 33).

Wymagania ogólne odnoszące się do wariantu III.2.0. podstawy programowej obejmują pięć obszarów działań językowych.

I. Znajomość środków językowych

Uczeń posługuje się 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 proste wypowiedzi ustne, artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

III. Tworzenie wypowiedzi

Uczeń samodzielnie tworzy 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 prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

V. Przetwarzanie wypowiedzi

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

2.2. Wymagania szczegółowe

„Treści nauczania – Wymagania szczegółowe” – w tym punkcie podstawy programowej znajdują się szczegółowe informacje o wiedzy i umiejętnościach, które powinny być przedmiotem nauczania na danym poziomie. W komentarzu do podstawy znajdziemy istotną informację, że tematy podane w zakresie środków językowych to „sugestie”, czyli tematy proponowane, ale nie obowiązkowe, na co wskazuje też skrót „np.”. Nauczyciele są zobowiązani do realizacji podanych zakresów tematycznych, ale mają „pełną swobodę w zakresie szczegółowej tematyki” (Smolik/Poszytek, s. 42).

I. Znajomość środków leksykalnych

Uczeń posługuje się 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, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne);
- 4) praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu);
- 5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości);
- 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, lokale gastronomiczne);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, promocje, korzystanie z usług);
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki, zwiedzanie);
- 9) kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);
- 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu);
- 11) zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);
- 12) nauka i technika (np. korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych);
- 13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz).

II. Wymagania szczegółowe w zakresie słuchania

Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) 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, sytuację, uczestników);
- 5) znajduje w wypowiedzi określone informacje;
- 6) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

III. Wymagania szczegółowe w zakresie czytania

Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie):

- 1) określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu;
- 2) określa intencje nadawcy/autora tekstu;

- 3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, czas, miejsce, sytuację);
- 4) znajduje w tekście określone informacje;
- 5) układa informacje w określonym porządku;
- 6) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.

IV. Wymagania szczegółowe w zakresie mówienia

Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne:

- 1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- 2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- 4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- 5) opisuje upodobania;
- 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie;
- 7) wyraża uczucia i emocje;
- 8) stosuje formalny i nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

V. Wymagania szczegółowe w zakresie pisania

Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartkę pocztową, e-mail, historyjkę, wpis na blogu):

- 1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- 2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- 4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- 5) opisuje upodobania;
- 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie;
- 7) wyraża uczucia i emocje;
- 8) stosuje formalny i nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

VI. Wymagania szczegółowe w zakresie reagowania ustnego

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, sprecyzowanie; 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 i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego;
- 9) prosi o radę i udziela rady;
- 10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 11) nakazuje, zakazuje;
- 12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- 13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);
- 14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

VII. Wymagania szczegółowe w zakresie reagowania pisemnego

Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, krótki list prywatny, e-mail, wpis na czacie/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 i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego;
- 9) prosi o radę i udziela rady;
- 10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 11) nakazuje, zakazuje;
- 12) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- 13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);
- 14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

VIII. Wymagania szczegółowe w zakresie przetwarzania wypowiedzi

Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie:

- 1) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
- 2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;
- 3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.

IX. Nabywanie wiedzy krajoznawczej i kulturoznawczej

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. Nabywanie świadomości i autonomii językowej

- 1) 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).
- 2) Uczeń współdziała w grupie (np. uczestniczy w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).
- 3) Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych).
- 4) 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 danego wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych).
- 5) Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

3. Uczenie się i nauczanie języka obcego

3.1. Metody i środki nauczania

Na przestrzeni dziejów pojawiło się wiele metod nauczania, jak np. metoda konwersacyjna, gramatyczno-tłumaczeniowa, audiolingwalna, przy czym jedna zastępowała drugą, roszcząc sobie prawo do miana najskuteczniejszej. Obecnie wiadomo, że nie ma jedynej, uniwersalnej metody nauczania języków obcych, ale każda z wyżej wymienionych wniosła swój cenny wkład w rozwój dydaktyki (zob. Podpora-Polit 2016).

W nauczaniu dominuje obecnie tzw. podejście komunikacyjne polegające na kształceniu umiejętności skutecznego porozumiewania się. Zgodnie z założeniami tego podejścia ćwiczenia rozwijające kompetencję komunikacyjną powinny odzwierciedlać potrzeby i realia autentycznej komunikacji, której nadrzędnym celem jest skuteczność (osiągnięcie określonego celu).

Nauczyciel decyduje się na określony sposób nauczania, mając na uwadze cele lekcji, wiek uczniów, ich potrzeby i możliwości. Czerpie zatem z wielu metod, wybierając to, co jego zdaniem jest w danym momencie i dla danego ucznia odpowiednie i potrzebne. Ważnym narzędziem kształcenia kompetencji komunikacyjnej jest zadanie, czyli „każde celowe działanie uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (ESOKJ 2001, s. 21; tzw. podejście zadaniowe w nauczaniu). Każde zadanie powinno: 1) mieć konkretny cel, który uczeń osiąga za pomocą narzędzia – języka, 2) kłaść nacisk na treść/znaczenie wypowiedzi (poprawność jest na drugim miejscu), 3) skłaniać do wyciągania wniosków, wyrażania własnego zdania, wymiany informacji, 4) interesować i angażować uczniów (Kabzińska 2014, s. 48).

Na lekcji języka obcego jest też miejsce dla dwujęzycznych tłumaczeń, dyktand, rymowanek, ry sunków, czytania i tworzenia poezji itp. Widać wyraźnie, że współczesne nauczanie cechuje pluralizm i eklektyzm przejawiający się wielością i różnorodnością środków i technik nauczania.

Przebieg i dynamika lekcji zależy też od tego, co oferuje dany podręcznik, ale z całą mocą pragnę w tym miejscu podkreślić, że podręcznik nie jest jedynym narzędziem, które nauczyciel ma do swojej dyspozycji. Treści podręcznikowe można wzbogacać i urozmaicać, wykorzystując w nauczaniu m.in.: filmy, piosenki, quizy, gry, jak np. domino, memory, dramę (odgrywanie scenek, dialogów „z życia wziętych”), kalambury. Powodzeniem cieszą się również technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) w postaci takich narzędzi, jak np.:

- kody QR (zob. Moczydłowska 2016);
- Padlet (zob. Wróbel 2017);
- insta.ling (zob. Pawłowska 2016);
- gry, quizy online (np. LearningApps, Quizlet);
- metoda odwróconej klasy (zob. Uchwat-Zaród/Zaród 2017).

Cennym źródłem wiedzy językowej i kulturoznawczej są materiały autentyczne, których dostarcza nie tylko Internet. Każdy wyjazd do któregoś z krajów niemieckojęzycznych stanowi doskonałą okazję do uzupełnienia biblioteczki o materiały realioznawcze, jak np. broszury, plakaty, gazetki reklamowe, programy, bilety, które można wykorzystać na lekcji.

Przedłożony program nauczania opiera się na wariancie III.2.0. podstawy programowej, a więc odnosi się do nauczania języka niemieckiego jako języka drugiego – pierwszym jest zwykle język angielski. Nauczyciel może zatem odwoływać się do wiedzy ucznia w zakresie pierwszego języka i wskazywać podobieństwa leksykalne oraz gramatyczne pomiędzy tymi dwoma językami. Działania takie często ułatwiają zrozumienie i zapamiętanie pewnych zagadnień oraz ubogacają świadomość językową uczniów (zob. np. Chłopek/Małgorzewicz 2009; Kozak 2015; Zielińska 2015).

Uważam, że w dzisiejszych czasach ogromne znaczenie dla efektywności nauczania ma kreatywność nauczyciela i współpraca uczniów. Warto pamiętać, że podręcznik jest ważnym, ale nie jedynym środkiem przekazywania wiedzy i umiejętności językowych, a w nauczaniu można stosować elementy zaczerpnięte z wielu różnych metod.

3.2. Formy pracy na lekcji

Jednym z wymagań ujętych w podstawie programowej jest współdziałanie w grupie, np. w lekcyjnych lub pozalekcyjnych językowych pracach projektowych. W dalszej części dokumentu znajduje się krótkie uzasadnienie tego zapisu: praca w parach i grupach stanowi mianowicie doskonałą okazję do rozwijania tzw. umiejętności miękkich, czyli np. umiejętności współpracy, oceniania mocnych i słabych stron swoich i innych osób, doceniania wkładu pracy kolegów/koleżanek. Poniżej przybliżę formy pracy stosowane na lekcji języka obcego, kładąc szczególny nacisk na promowaną w podstawie pracę w grupie (na podstawie: Janowska 2012).

Na lekcji uczniowie mogą pracować indywidualnie, w parach, w grupach lub całą klasą. Forma pracy powinna być dopasowana do warunków panujących na lekcji oraz do rodzaju i celu danego zadania.

Praca indywidualna przyczynia się do rozwoju autonomii ucznia: uczy niezależności i samodzielności, umożliwia pracę we własnym tempie, stosowanie własnych strategii oraz podążanie za własnymi zainteresowaniami. Do jej wad należy zaliczyć niemożność sprawowania bezpośredniej kontroli nad działaniami ucznia oraz zwiększone ryzyko popełniania błędów. Praca z całą klasą jest wskazana, gdy nauczyciel np. instruuje, koordynuje działania, przygotowuje uczniów do wykonania określonego zadania (np. czytania lub słuchania), wyjaśnia pewne zagadnienia leksykalne i gramatyczne, podsumowuje wykonaną pracę na forum klasy, ocenia, wskazuje osiągnięcia i niedociągnięcia.

Praca w parach lub grupach pociąga za sobą interakcję z innymi i oznacza konieczność podjęcia współpracy z jedną osobą lub z wieloma osobami. Praca w kiluosobowych zespołach sprzyja rozwijaniu umiejętności miękkich. Uczniowie uczą się bowiem:

- pracy zespołowej, bycia zależnym od innych. Kiedy grupa ma wspólny cel i środki, ale każdy jej członek pracuje nad innym aspektem zadania, spełnia inną funkcję, uczniowie doświadczają tzw. „pozytywnej współzależności”.
- udzielania pomocy innym, dzięki czemu sami w razie potrzeby otrzymują taką pomoc. Praca w grupach umożliwia uczenie się od siebie nawzajem, dzielenie się posiadaną wiedzą i wymianę doświadczeń, motywuje do wysiłku, pozwala chronić słabszych.
- współodpowiedzialności: każdy członek grupy jest odpowiedzialny za pracę własną oraz całego zespołu.
- respektowania norm i zasad społecznych. Współpraca z innymi stwarza okazję m.in. do wymiany informacji, wyrażenia swojej opinii, argumentowania, komentowania, oceniania. Uczniowie muszą także wykazać się np. umiejętnością przewodzenia grupie, łagodzenia sporów, likwidowania napięć, rozwiązywania konfliktów i osiągnięcia kompromisów.
- refleksji zespołowej nad przebiegiem uczenia się/wykonywania zadania. Krótkie podsumowanie pracy w grupie z udziałem nauczyciela sprzyja kształtowaniu umiejętności dokonywania (krytycznej) oceny, wyciągania wniosków na przyszłość, ewaluacji osiągnięć własnych i innych osób. Pomocne mogą być pytania takie jak: Czy i jakie cele zostały osiągnięte? Jakie były relacje między członkami zespołu? Jakiego typu działania były skuteczne, a jakich działań należy zaniechać? Jak powinna przebiegać współpraca w przyszłości? Co należy zmienić, a co zostawić?
- integracji, dzięki której mogą się wzajemnie lepiej poznać.

Ponadto praca w grupach niesie szereg korzyści stricte językowych, a mianowicie uczniowie:

- uczą się używać języka jako narzędzia do/w bezpośredniej komunikacji. W porównaniu z nauczaniem frontalnym (praca z całą klasą), uczniowie – pracując w grupach – mają więcej czasu na posługiwanie się językiem, tworzą więcej zróżnicowanych i zindywidualizowanych wypowiedzi.
- w mniejszym stopniu odczuwają stres i zdenerwowanie niż podczas wypowiedzi na forum klasy.
- są bardziej samodzielni, niezależni w swoich działaniach językowych (autonomia w uczeniu się).
- uczą się wielokanałowo: mówiąc, słuchając, pisząc i czytając.
- rozwijają własną świadomość językową.

Oczywiście praca w grupach ma też pewne wady, które również należy mieć na uwadze, planując zajęcia. Do najważniejszych należą: unikanie wysiłku, symulowanie pracy, wykorzystywanie pracy innych osób lub zrzucanie pracy na innych, rozmowy w języku polskim i nie na temat, nieporozumienia w grupie, nadmierny hałas, problemy z dyscypliną, lekceważący stosunek do wykonywanego zadania, bylejałość

pracy i mierne rezultaty. Dodać należy, że takie negatywne zjawiska występują przede wszystkim w grupach 4–5 osobowych, korzystniej wygląda praca w zespołach trzyosobowych lub w parach (Janowska 2012, s. 119–129).

3.3. Głębokość przetwarzania a skuteczność nauczania

Jak podnieść efektywność nauczania szkolnego? Jakie techniki/zadania są skuteczne i pozwalają szybciej osiągnąć zamierzony cel? Co sprzyja zapamiętywaniu i nauce? Z badań naukowych wynika, że kluczowe znaczenie ma nie ilość otrzymywanych informacji językowych, a głębokość ich przetworzenia oraz ich znaczenie dla konkretnej osoby. Okazuje się, że najtrwalej zapamiętywane są informacje głęboko przetwarzane oraz te, które są dla konkretnej osoby z jakiegoś (subiektywnego) powodu istotne (Żylińska 2013, s. 41). Craik i Tulving (1975, za Kurcz 1995, s. 49) przeprowadzili następujący eksperyment: trzy grupy osób otrzymały tę samą listę słów do zapamiętania, ale różne zadania. Pierwsza grupa miała oznaczyć typ czcionki użytej w tych wyrazach; druga – dobrać słowa rymujące się z tymi wyrazami, a trzecia grupa miała ułożyć z nimi zdania. Czas na wykonanie tych zadań był taki sam dla wszystkich grup. Okazało się, że najwięcej słów z prezentowanej listy zapamiętała grupa trzecia. Z badania wypływa bardzo ważny wniosek: „Samo utrzymywanie materiału w świadomości, samo jego powtarzanie, bez głębszej analizy, strukturalizacji tego materiału i włączenia w dotychczasowy system wiedzy, nie wystarczy do trwałego przechowania materiału” (Kurcz 1995, s. 49). Dlatego tak istotne jest nauczanie słownictwa w określonym kontekście, integrowanie nowego słownictwa z posiadaną wiedzą i osobistymi doświadczeniami uczniów. Służą temu m.in. zadania bazujące na grupowaniu, klasyfikowaniu, kategoryzowaniu, porządkowaniu (Kubiczek 2012, s. 89).

Przetwarzanie informacji, które stanowi istotę rozumienia tekstów, jest procesem niezwykle złożonym, przebiegającym symultanicznie i interakcyjnie na wielu poziomach. Istnieje wiele różnych klasyfikacji. Solmecke (1993, s. 27) wyróżnia np. takie poziomy, jak:

- identyfikacja, polegająca na szukaniu w pamięci odpowiednich znaczeń i przyporządkowywaniu ich rozpoznanym formom akustycznym (podczas słuchania) lub wizualnym (podczas czytania);
- „odbiór sensu” (*Sinnentnahme*), który w zależności od celu czytania/słuchania przejawia się rozumieniem globalnym lub selektywnym;
- analityczne rozumienie, polegające na wnioskowaniu, ustalaniu celu danej wypowiedzi (intencji), określaniu motywów, postawy mówiącego, ustalaniu relacji osobowych, czasowych i przestrzennych niewyrażonych w tekście wprost;
- ewaluacja, oznaczająca subiektywną ocenę treści lub/i formy tekstu; stanowi ona podstawę werbalnej lub niewerbalnej reakcji na dany komunikat.

Ewaluacja polega na odniesieniu przetworzonych informacji do własnych przekonań, doświadczeń, wartości i subiektywne ustosunkowanie się do nich. Zdaniem Dakowskiej (2008, s. 157) ewaluacja stanowi „zwieńczenie cyklu komunikacji, ponieważ wywiązujemy się teraz w pełni, a nawet z nawiązką, z roli adresata komunikatu, gotowi go przyjąć, ustosunkować się do niego i zareagować, dostarczając nadawcy informacji zwrotnych i podejmując z nim dialog”.

Głębokie przetwarzanie informacji wymaga wysokiego poziomu natężenia uwagi, mentalnego zaangażowania i koncentracji. Łatwo zauważyć, że tym właśnie charakteryzują się w dużej mierze procesy na poziomach trzecim i czwartym. W nauczaniu szkolnym mamy niestety często do czynienia z zadaniami promującymi płytkie przetwarzanie. Do tego prowadzi „praca” z tekstem ograniczająca się do podania nowych słówek i wyjaśnień gramatycznych czy też polegająca na pobieżnym zrozumieniu wybranych informacji z tekstu (Dakowska 2008, s. 97, zob. też Iluk 2010, s. 55).

Jakie zatem techniki/zadania rozwijają wyższe poziomy przetwarzania? W zakresie czytania Małgorzata Marzec-Stawiarska wymienia następujące aktywności, które wymagają głębokiego przetworzenia informacji (2011, s. 30–31):

- wyodrębnienie najważniejszych informacji;
- identyfikacja informacji szczegółowych, dopełniających najważniejsze informacje;

- eliminacja informacji nieważnych;
- uogólnienie informacji;
- rozpoznawanie i konstrukcja myśli przewodniej akapitów i całego tekstu.

Zastosowania powyższych operacji mentalnych wymagają takie zadania, jak:

- wybór właściwego tytułu;
- przyporządkowanie tytułów akapitom;
- tworzenie tytułów do akapitów;
- mapa tekstu;
- tworzenie planu tekstu;
- tworzenie streszczeń i wybór najlepszego z nich (tamże, s. 33).

Głębokie przetworzenie tekstu implikują też zadania polegające na:

- określeniu intencji/celu danej wypowiedzi;
- odniesieniu informacji z tekstu do własnych przekonań i wyznawanych wartości oraz dokonaniu subiektywnej oceny.

Podczas analizowania np. tekstu opisującego niebezpieczną akcję ratunkową można zadać następujące pytania: „Jak oceniasz działanie i zachowanie poszkodowanych i ratowników?”, „Co sądzisz o tej akcji?”, „Co zrobił(a)byś na miejscu ratowników w takiej samej lub podobnej sytuacji?”.

Dodać jednak należy, że ograniczeniem w rozwijaniu głębokiego przetwarzania mogą być same teksty pisane i słuchowe, wykorzystywane na kursie prowadzącym do poziomu A2 i A2+ (odpowiednio warianty III.2.0. i III.2. podstawy programowej). Są to zwykle teksty bardzo krótkie, proste, o charakterze czysto informacyjnym. Warto w miarę możliwości uzupełniać zadania sprawdzające tylko selektywne zrozumienie dodatkowym poleceniem lub pytaniem, aby uczeń zastanowił się przez chwilę nad tym, co przeczytał lub usłyszał, aby miał możliwość odnieść ten tekst do siebie i swoich doświadczeń, a następnie odpowiednio zareagować.

3.4. Lekcja języka obcego „przyjazna mózgowi”

O funkcjonowaniu ludzkiego mózgu i procesach przyswajania wiedzy (nie tylko językowej) wiemy już bardzo wiele, ale nadal nie wszystko. W 2013 roku Paweł Scheffler stwierdził w jednym ze swoich artykułów: „Przyswajanie języka to niezwykle złożony obszar dociekań naukowych i dużo czasu jeszcze upłynie, zanim będziemy mogli powiedzieć, że dokładnie rozumiemy, jak języki są przyswajane” (2013, s. 87). Autor zaleca zatem badaczom otwartość na „wszelkie kwestie i zjawiska, a nie tylko na te, które pasują do ich aktualnych teorii” (tamże). W związku z tym, według mnie, również nauczyciele powinni zachować pewien dystans do wszelkich „przełomowych” i „najsukuteczniejszych” rozwiązań dydaktycznych, zachowując jednocześnie otwartość na różne – nowe i stare metody.

W ostatnich latach toczy się dyskusja na temat nauczania przyjaznego mózgowi. Impulsem do niej stały się doniesienia z badań naukowych w zakresie m.in. psychologii poznawczej, neuropsychologii, kognitywistyki i neurolingwistyki. W kontekście nauczania bardzo często pojawia się pojęcie „neurodydaktyki”. Jest to „nowa dyscyplina, która opierając się na badaniach nad mózgiem, stawia sobie za cel tworzenie nowych koncepcji pedagogicznych, a także inicjuje poszukiwanie systemu edukacyjnego przyjaznego mózgowi i lepiej wykorzystującego jego silne strony” (Żylińska 2013, s. 14). Do popularyzacji neurodydaktyki w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych na gruncie polskim przyczyniła się w znacznym stopniu cytowana powyżej książka Marzeny Żylińskiej.

Aby poznać biologiczne podstawy funkcjonowania mózgu, warto sięgnąć do naukowych i popularnonaukowych źródeł, np. do publikacji Vetulaniego (2011) lub Spitzera (2007). Na podstawie książki Marzeny Żylińskiej (2013) chciałabym w tym miejscu przedstawić najważniejsze, wpływające z tych badań wnioski dla nauczania języków obcych:

- Mózg już na początku nauki dokonuje ostrej selekcji napływających informacji. Kryteria ich wyboru są subiektywne, wyławiane jest bowiem to, co ma znaczenie dla konkretnego ucznia: co jest nowe,

ciekawe, potrzebne, zaskakujące, śmieszne, intrygujące. Dlatego bardzo ważny jest początek każdej lekcji: wtedy nauczyciel powinien wzbudzić zainteresowanie uczniów, przyciągnąć ich uwagę, zaintryguować danym zagadnieniem. Istotne znaczenie na tym etapie mają: mimika, postawa i ton głosu nauczyciela oraz odpowiednio zadane pytanie czy sformułowany problem.

- Aby nauka była efektywna, mózg musi być aktywny. Dlatego w nauczaniu należy stosować zadania bazujące na rozwiązywaniu problemów, odkrywaniu związków i powiązań, szukaniu wyjaśnień. Przydatne są tutaj metody aktywizujące (np. metoda projektów) oraz podejście zadaniowe w nauczaniu.
- Duże znaczenie ma wielokanałowe przekazywanie wiedzy, czyli stosowanie metod angażujących wzrok, słuch oraz całe ciało (np. poprzez ruch).
- Mózg najlepiej zapamiętuje, gdy głęboko przetwarza informacje. Dlatego warto stosować na lekcji zadania otwarte i wymagające produkcji, a nie tylko recepcji.
- Nauczanie przyjazne mózgowi wyróżnia indywidualizacja: nauczyciel bierze pod uwagę potrzeby, zainteresowania, możliwości, zdolności swoich uczniów. Ma też świadomość, że sukces może mieć różne oblicza i nie jest on wynikiem tylko samej pracy ucznia, ale wpływ mają tutaj również czynniki genetyczne i środowiskowe.
- Mózg także łatwiej zapamiętuje nowe informacje, kiedy uczeń pisze odręcznie.
- Nowe technologie należy stosować kreatywnie i twórczo, a nie jako dodatkowe źródło zadań typu „uzupełnij luki” czy „zakreśl poprawną odpowiedź”.
- Do nauki potrzeba odpowiedniej atmosfery: pełnej życzliwości, poczucia bezpieczeństwa, radości z wykonywanej pracy, wolnej od stresu, pośpiechu, popędzania, wyśmiewania.

Myślę, że wiele z powyższych punktów jest doskonale znanych i stosowanych przez nauczycieli. W Internecie bez problemu znajdziemy blogi/strony poświęcone neurodydaktyce i nauczaniu przyjaznemu mózgowi, pokazujące jak w praktyce szkolnej można realizować przedstawione postulaty. Trzy słowa kluczowe takiego nauczania to, moim zdaniem, zaangażowanie, aktywność i kreatywność – zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

3.5. Uczeń – style uczenia się

Powszechnie znany jest podział uczniów – ze względu na preferencje sensoryczne – na wzrokowców, słuchowców i kinestetyków. Wiadomo, że wzrokowcy najlepiej przetwarzają i zapamiętują materiał wizualny, słuchowcy – materiał audialny, zaś kinestetycy uczą się, wykonując daną czynność. Nieco mniej znana, ale tak samo przydatna, jest klasyfikacja stylów uczenia się na podstawie czterech etapów cyklu uczenia się według Davida A. Kolba. Opierając się na tej teorii, Honey i Mumford (1986) wyróżnili następujące rodzaje stylów: aktywista, analityk, teoretyk i pragmatyk. W tabeli poniżej przedstawię sposób uczenia się wszystkich siedmiu typów uczniów oraz zaproponuję odpowiednie dla nich techniki pracy na lekcji języka obcego (Gałązka i in. 2017, s. 13–16).

Typ ucznia	Sposób uczenia się	Zalecane techniki nauczania (przykłady)
Wzrokowiec	szybciej zapamiętuje kolory, rysunki i lokalizację przedmiotów niż nazwiska, tytuły i nazwy	<ul style="list-style-type: none"> • mapy myśli (mapy mentalne) • asocjogramy • streszczenia • słowniczki obrazkowe • komiksy • tabele, grafiki • historyjki obrazkowe • gra memory • prezentacje

3. Uczenie się i nauczanie języka obcego

Typ ucznia	Sposób uczenia się	Zalecane techniki nauczania (przykłady)
Słuchowiec	lubi mówić, słuchać siebie i innych; zapamiętuje muzykę i dialogi; może mieć problemy z odczytaniem mapy i geometrią	<ul style="list-style-type: none"> • piosenki • nagrania audialne • filmy, audycje radiowe i telewizyjne • ustne streszczanie, odpowiedzi na pytania • czytanie na głos • wykłady • prezentowanie, wyjaśnianie • scenki/dialogi w klasie • przedstawienia teatralne • dyskusje
Kinestetyk	lubi emocje, ruch, gestykulację, dotyk, działanie, uczestnictwo; nudzi się podczas wykładów	<ul style="list-style-type: none"> • prace plastyczne • prace projektowe • metoda stacji (tzw. <i>Stationenlernen</i>) • wystąpienia na scenie (np. udział w przedstawieniach teatralnych, konkursach piosenki itp.) • kalambury
Aktywista	lubi działać, rządzić, decydować, przewodzić, chętnie podejmuje ryzyko, preferuje rolę aktora niż widza, otwarty na zmiany, niezbyt emocjonalny, skupia się nie na ludziach, lecz na zadaniach, nie lubi działać według instrukcji oraz zadań wymagających precyzji	<ul style="list-style-type: none"> • techniki dramowe (odgrywanie ról, improwizacje) • zadania otwarte, np. pisanie opowiadań, dialogów, scenariuszy • projekty, konkursy wymagające zaangażowania i pomysłowości • rebusy, zagadki
Analityk	analizuje zdarzenia i sytuacje, wolno podejmuje decyzje, skłonny do refleksji, chętnie tworzy teoretyczne modele, scala informacje i podaje je w formie zintegrowanych wyjaśnień	<ul style="list-style-type: none"> • praca z tekstem pisanym (czytanie) • techniki dramowe (rola widza) • dyskusje, dialogi (rola słuchacza)
Teoretyk	chętnie wyciąga wnioski, definiuje, stawia hipotezy, tworzy modele i systemy; lubi działania uporządkowane i celowe; zaangażowany emocjonalnie; wolno podejmuje decyzje; rozważa różne aspekty danego zagadnienia, zgłębia problem przed wydaniem osądu, patrzy z różnych perspektyw	<ul style="list-style-type: none"> • zadania zamknięte (np. wybór wielokrotny, prawda/fałsz) • tworzenie pytań i udzielanie odpowiedzi na pytania • testy językowe • dyskusje, debaty
Pragmatyk	chętnie stosuje teorię w praktyce; polega bardziej na intuicji niż logice; wykazuje inicjatywę, lubi działać, doświadczać	<ul style="list-style-type: none"> • techniki dramowe (odgrywanie ról) • zadania projektowe • demonstrowanie zdobytych umiejętności

Oprac. na podstawie: Gałązka i in. (2017, s. 13–16)

Nauczyciel – mając świadomość tego, jak różnorodni są uczniowie i w jak różny sposób przyswajają wiedzę i nabywają umiejętności – powinien dążyć do stosowania całej palety środków i technik nauczania. Ponadto powinien obserwować uczniów, aby „im pomóc w odkryciu swej indywidualnej, zgodnej z predyspozycjami i cechami osobowości, drogi (strategii) uczenia się oraz po to, by skutecznie indywidualizować proces nauczania” (Pfeiffer 2001, s. 105).

3.6. Nauczyciel – funkcje i zadania

Nauczyciel wciela się na lekcji języka obcego w wiele ról i spełnia wiele funkcji. Dobry nauczyciel posiada umiejętności:

- interakcyjne, tj. potrafi zachować dobre relacje z uczniami;
- pedagogiczne, tj. odpowiednio i skutecznie organizuje proces nauczania;
- językowe, tj. bardzo dobrze zna język i kulturę danego kraju;
- dydaktyczne, tj. wyznacza jasne cele, do których potrafi dobrać odpowiednie środki i metody nauczania, stosuje „pluralizm metodyczny”, którego celem jest „wzbogacenie technik, sposobów i form nauczania” (Pfeiffer 2001, s. 92).

Ponadto dobry nauczyciel wykazuje się refleksyjnością: analizuje swoje metody pracy i ich skuteczność oraz ocenia stopień osiągnięcia zamierzonych celów. Dąży do doskonalenia swojego warsztatu. Jest elastyczny: potrafi dostosować się do zaistniałej sytuacji (Trendak 2013, s. 61). W procesie nauczania nauczyciel spełnia szereg funkcji takich jak:

- funkcja organizacji;
- funkcja podawczo-nauczająca;
- funkcja kreatywna, tj. inicjowanie procesów nauczania i uczenia się, interakcji zachodzącej pomiędzy uczniem i nauczycielem;
- funkcja aktywizacji;
- funkcja indywidualizacji;
- funkcja motywacji;
- funkcja sterownicza;
- funkcja kontrolna;
- funkcja interpretatora kultury;
- funkcja opiekuna-wychowawcy (Pfeiffer 2001, s. 121–122).

Komorowska (2002, s. 81) słusznie zauważa, że „istotą zawodu nauczycielskiego jest (...) umiejętność wchodzenia w różne role, a co więcej umiejętność trafnego wyboru roli w danej fazie lekcji”.

W kontekście prowadzenia lekcji nasuwa się pytanie o zasadność używania języka polskiego na lekcji języka obcego. W odniesieniu do uczniów początkujących język obcy należy wprowadzać stopniowo, upewniając się, że uczniowie wszystko zrozumieli.

Ale czy język polski powinien zatem całkowicie zniknąć z lekcji języka obcego? Prowadzenie całej lekcji w języku obcym nie stanowi problemu w grupach zaawansowanych, gdyż nauczyciel może stosować m.in. obcojęzyczne synonimy, parafrazy, terminologię gramatyczną. Natomiast w grupach o niskim stopniu zaawansowania język ojczysty stanowi ważny punkt odniesienia, np. podczas wyjaśnień gramatycznych i leksykalnych. Także polecenia w podręcznikach są z reguły dwujęzyczne, a niektóre zadania są sformułowane w języku polskim lub wymagają użycia języka ojczystego. Z tego powodu uważam, że na lekcji powinien dominować język niemiecki, a język polski ma prawo być stosowany wtedy, gdy nauczyciel uzna to niezbędne. Ale, jak trafnie stwierdza Janusz Arabski (1996, s. 189), „nie miejmy złudzeń (...), że objaśnienie znaczenia danego wyrazu czy danej struktury w języku docelowym [tj. w języku obcym, E.P.-P.] okaże się wystarczające; nawet jeżeli nauczyciel na tym poprzestanie, uczeń sam zatroszczy się o znalezienie odpowiednika w L1 [tj. w języku ojczystym, E.P.-P.]”. W mojej opinii bardzo rozsądne podejście do tego problemu prezentuje Stanisław P. Kaczmarek (2003, s. 18). Uważa on, że użycie języka polskiego na lekcji jest uzasadnione w konkretnych sytuacjach, a mianowicie wtedy, gdy:

- tłumaczenie stanowi najlepszy sposób prezentacji nowego słownictwa;
- nauczyciel wyjaśnia nowe lub budzące wątpliwości struktury gramatyczne, w tym także te pojawiające się w tekstach;
- krótko komentuje treść omawianych tekstów;
- sprawdza, czy uczeń zrozumiał trudniejsze zdania złożone (przekład z języka niemieckiego na polski) lub czy czynnie opanował określone struktury językowe (przekład z języka polskiego na niemiecki).

3. Uczenie się i nauczanie języka obcego

W opanowaniu języka lekcyjnego może uczniom pomóc np. słowniczek znajdujący się na początku podręcznika *#trends 1** (s. 8).”

PRZYKŁAD ZADANIA

DEUTSCH UNTER UNS

🔊 2



Setzt euch (bitte)!	Siadajcie (proszę)!
Wer ist heute nicht da?	Kogo dzisiaj nie ma?
Macht (bitte) die Bücher auf!	Otwórzcie (proszę) książki!
Macht (bitte) die Bücher zu!	Zamknijcie (proszę) książki!
Schreibt (bitte) die Übung in die Hefte!	Napiszcie (proszę) ćwiczenie w zeszytach!
Übt (bitte) zu zweit!	Ćwiczcie (proszę) w parach!
Lest (bitte) den Text!	Przeczytajcie (proszę) tekst!
Habt ihr Fragen?	Macie pytania?
Versteht ihr alles?	Rozumiecie wszystko?
Hört (bitte) zu!	Słuchajcie (proszę)!

*Wszystkie przykłady zadań zamieszczone w niniejszym programie są zaczerpnięte z podręczników do nauki języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym i technikum – *#trends 1* i *Welttour Deutsch 1*, wyd. Nowa Era.

4. Realizacja wymagań programowych

4.1. Nauczanie słownictwa

W podejściu komunikatywnym, ukierunkowanym na skuteczne porozumiewanie się, nauczanie słownictwa jest bardzo ważne. Nie poprawność gramatyczna, lecz znajomość leksyki jest kluczowa w procesie komunikacji, a jej brak może poważnie zakłócić lub nawet zablokować ten proces. W nauczaniu słownictwa możemy wyróżnić następujące etapy (Komorowska 2002, s. 115; Pfeiffer 2001, s. 136–137, Kubiczek 2012):

1. Wprowadzanie (semantyzacja)

Na poziomie A1–A2 repertuar technik wprowadzania słownictwa jest dość ograniczony. Formy pracy wymagające znajomości języka, jak np. podawanie antonimów, synonimów, definicji w języku obcym, stosuje się głównie na bardziej zaawansowanym etapie nauki języka, chociaż oczywiście mogą się one również pojawiać na lekcjach dla początkujących. Prezentacja nowych słów czy wyrażen może odbywać się np. poprzez zobrazowanie słowa za pomocą ilustracji, realnego przedmiotu, gestu lub mimiki czy też przez podanie polskiego odpowiednika. Nowe słownictwo można wprowadzać, stosując różne, uzupełniające się nawzajem techniki.

2. Utrwalanie (automatyzacja, memoryzacja)

Podczas utrwalania nowego słownictwa istotne jest powtarzanie nowych wyrazów i wdrażanie poprawnej wymowy. Często stosowaną techniką utrwalania jest używanie nowych słów w prostych zdaniach, osadzanie ich w określonych kontekstach. Uczeń coraz bardziej dąży do samodzielnego tworzenia wypowiedzi zawierającej nowe słownictwo.

3. Użycie (kontekstualizacja, produkcja)

Faza ta polega na zastosowaniu przyswojonego już słownictwa „w swobodnych wypowiedziach w dowolnym czasie i kontekście” (Kubiczek 2012, s. 91). Na początku nauki formułowanie nawet prostych zdań wymaga dużo czasu, dlatego ta faza niestety bywa pomijana. Uczniowie powinni wykorzystywać poznane słownictwo w komunikacji językowej zbliżonej do naturalnej, tworzyć samodzielne wypowiedzi, uwzględniając przy tym status socjalny rozmówców, miejsce, warunki i cel realnej komunikacji.

4. Powtarzanie

W przypadku nauki słownictwa łacińskie powiedzenie „Repetitio est mater studiorum” (Powtarzanie jest matką nauki) ma szczególne znaczenie. Okazuje się, że nawet bardzo starannie wprowadzone i utrwalone jednostki leksykalne bez powtarzania są zapominane. Konieczne jest zatem „odświeżanie” już przerobionego materiału leksykalnego i łączenie go w miarę możliwości z tym, co nowe. Samo zapamiętywanie jest procesem rozłożonym w czasie i bardzo zindywidualizowanym, gdyż „pamiętamy to, co chcemy zapamiętać, to co nas interesuje”. Zależy ono przede wszystkim od indywidualnej, aktywnej obróbki informacji (Arabski 1996, s. 160).

Do często stosowanych technik pracy z nowym słownictwem należą m.in.:

- wskazywanie wyrazu niepasującego do ciągu wyrazów,
- podawanie pojęcia nadrzędnego,
- rozsypanka wyrazowa (tworzenie wyrazów z liter),
- przyporządkowanie wyrazów obrazkom/ilustracjom,
- tworzenie słowniczków obrazkowych, tematycznych,
- rozwiązywanie rebusów, krzyżówek, zagadek,
- tworzenie prostych rymowanek,
- uzupełnianie luk brakującymi wyrazami,
- kończenie rozpoczętych zdań.

4. Realizacja wymagań programowych

Jedną z form aktywizowania uczniów podczas pracy ze słownictwem jest nadanie im roli autora zadań. Uczniowie sami wymyślają i zapisują ćwiczenia sprawdzające znajomość określonego słownictwa, a następnie wymieniają się nimi. Można też skorzystać z bardzo wielu dostępnych w Internecie narzędzi edukacyjnych (np. Kahoot, Quizlet, LearningApps) i ćwiczyć online, np. na tablicy interaktywnej. Nauczyciel może wygenerować własne zadania lub zastosować gotowe, a następnie udostępnić je uczniom – także do samodzielnej pracy w domu.

Istnieje bardzo dużo metod pracy służących nauce (tj. utrwalaniu i powtarzaniu) nowego słownictwa. W tym miejscu należy wspomnieć o mnemotechnikach, czyli metodach ułatwiających szybkie i trwałe zapamiętywanie słownictwa. Metody te wykorzystują w procesie nauki wyobraźnię, emocje, zmysły oraz implikują głębokie przetwarzanie. Tym samym wpisują się w nurt nauczania przyjaznego mózgowi. Naukowo udowodniono bowiem, że uczeń zapamiętuje lepiej, jeśli nowy materiał leksykalny jest dla niego nowy, ważny, potrzebny/przydatny, ciekawy/intrygujący, zaskakujący/nietypowy, śmieszny lub/i wymagający wyjaśnienia (Żylińska 2013, s. 50). Dodać należy, że są to metody pracy kształtujące autonomię i są w podstawie programowej wskazane jako umiejętności pożądane u ucznia. Mnemotechniki można również stosować w warunkach pozaszkolnych, właściwie w każdym miejscu. Wystarczy ku temu chęć i wyobraźnia uczącego się.

Naukę obcojęzycznego słownictwa ułatwia np. metoda akronimów (skrótowców) oraz metoda słów kluczowych. Pierwsza z wymienionych polega na wykorzystaniu pierwszych liter wyrazów tworzących jakies zdanie do zapamiętania określonego słowa, np. **O**woce **B**ędą **S**tale **T**aniec pomogą zapamiętać wyraz „Obst”. Metoda słów kluczowych bazuje z kolei na fonetycznych i wizualnych podobieństwach między słowami w językach ojczystym i obcym, polega zaś na tworzeniu skojarzeń pomiędzy nimi. Oto kilka przykładów: niemiecki wyraz *Treppe* (schody) brzmi podobnie do polskiego wyrazu *trap*. Uczeń może sobie wyobrazić pomost w formie schodów łączący statek z nabrzeżem; *Spitzer* (temperówka) służy do robienia *szpica* na końcu ołówka czy kredki – w ten sposób można powiązać te dwa słowa. Warto sięgać też po germanizmy w języku polskim i wykorzystywać je jako pomoc w zapamiętywaniu, np. wyrazy *Schlaf* (sen) i *Mütze* (czapka) można odnieść do wyrazu *szlafmyca*, a wyraz *Spritze* – do *szprycy* i *szprycowania się*. Do tworzenia skojarzeń uczniowie mogą wykorzystać także dźwięki, obrazy, uczucia i emocje – im śmieszniejsze i bardziej zaskakujące, tym szybciej zapadają w pamięć i łatwiej je przywołać. Wyraz *müde* (zmęczony) można np. skojarzyć z krową na pastwisku, która jest zmęczona (*müde*) i głośno ryczy „muuuu”, a „hajs jest *heiß*”, gdyż ludzie rozrzutni tak szybko wydają pieniądze, jak gdyby ich parzyły.

Na koniec trzeba podkreślić, że „najskuteczniejszymi strategiami uczenia się są te, które każdy uczący się odkryje dla siebie” (Sulikowska 2003, s. 15). Jednym słowem, nie ma metod uniwersalnych, które sprawdzą się u każdego. Każdy uczeń powinien sam ustalić, jakiego typu mnemotechniki w jego przypadku działają najskuteczniej, tj. ułatwiają zapamiętywanie i swobodne używanie nowego materiału leksykalnego.

PRZYKŁAD ZADANIA

(Welttour Deutsch 1, s. 33)

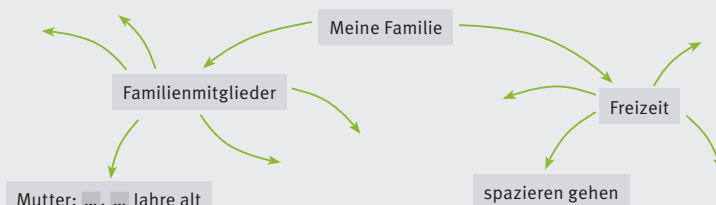
SCHREIBEN

SPRECHEN



5

Mindmapping. Übertrage die Mindmap ins Heft und ergänze die fehlenden Angaben. Stell dann deine Familie vor. Mapa myśli. Przerysuj mapę myśli do zeszytu i uzupełnij ją brakującymi danymi. Następnie przedstaw swoją rodzinę.



Meine Familie besteht aus ... Personen.
Mein / Meine ... heißt ... und ist ... Jahre alt.
Ich ...
In der Freizeit ... wir (...).

4.2. Nauczanie gramatyki

W podejściu komunikacyjnym proporcje między nauczaniem słownictwa i gramatyki powinny być wyważone. Poprawność gramatyczna jest ważna, ale nie wolno zapominać, że skuteczność wypowiedzi zależy w większym stopniu od znajomości słownictwa niż gramatyki. Nauczanie gramatyki, podobnie jak w przypadku słownictwa, powinno mieć progresywny charakter i składać się z trzech etapów:

- wprowadzanie (prezentacja) nowego zagadnienia gramatycznego;
- ćwiczenie nowych struktur;
- zastosowanie nowych struktur w praktyce.

Wprowadzanie gramatyki może odbywać się metodą dedukcyjną, czyli najpierw podajemy regułę gramatyczną, a potem ją ćwiczymy, lub metodą indukcyjną – uczniowie sami formułują określoną zasadę na podstawie wskazówek zawartych np. w tekście. Obecnie w nauczaniu gramatyki preferowana jest metoda indukcyjna, gdyż pozwala kształcić wiele innych umiejętności, jak np. zdolność do odgadywania znaczeń z kontekstu czy krytyczne myślenie. Przede wszystkim jednak zwiększa efektywność zapamiętywania.

Nauczyciel powinien umiejętnie sterować procesem samodzielnego odkrywania reguł – a tutaj, jak zauważa Hanna Komorowska (2002, s. 127), łatwiej o błędy metodyczne – dlatego początkującym nauczycielom zaleca metodę dedukcyjną. Ostateczna decyzja o wyborze metody powinna być podejmowana w odniesieniu do konkretnej grupy uczniów, powinna także uwzględniać ich możliwości, potrzeby i preferencje językowe.

Drugim etapem nauczania gramatyki jest utrwalanie nowego materiału za pomocą różnego rodzaju ćwiczeń językowych, począwszy od mechanicznego powtarzania po naturalną rozmowę. Istnieje bardzo dużo sposobów wyćwiczenia nawyków językowych opierających się na powtarzaniu, podstawianiu i przekształcaniu, jak np.:

- wybieranie poprawnych form,
- uzupełnianie brakujących informacji (np. końcówek, spójników),
- przekształcanie jednej formy w drugą,
- dopasowywanie odpowiednich zakończeń itp.

Nauczyciel powinien zadbać o to, by te ćwiczenia były krótkie i zróżnicowane oraz odpowiednio angażujące uczniów.

Ostatnim etapem nauczania gramatyki jest zastosowanie nowych struktur w komunikacji autentycznej lub jak najbardziej zbliżonej do realnej. Tutaj bardzo przydatne są wszelkie techniki dramowe polegające na zadawaniu pytań i udzielaniu odpowiedzi (np. wywiad), odgrywaniu scenek i imitowaniu rzeczywistości. Warto tworzyć zadania opierające się na realnych sytuacjach komunikacyjnych, gdyż wtedy uczeń od razu widzi praktyczne zastosowanie danej reguły gramatycznej, dostrzega cel i sens uczenia się jej (Komorowska 2002, s. 131).

Stosunkowo łatwo stworzyć i zastosować na lekcji proste zadania typu „Wyobraź sobie, że...” (*Stell dir vor, dass ...*). Użycie rzeczowników w bierniku można ćwiczyć za pomocą następującego zadania: *Wyobraź sobie, że wprowadziłeś się do nowego, pustego mieszkania. Masz do dyspozycji 5 tysięcy złotych. Zrób listę najpotrzebniejszych zakupów. (Ich brauche einen Herd und ein Bett. Ich kaufe eine Waschmaschine ...).*

PRZYKŁAD ZADANIA

(Welttour Deutsch 1, s. 57)

5 Schreibe die Sätze gemäß dem Beispiel ins Heft. Napisz w zeszytcie zdania według przykładu.

a) Ich habe am Freitag Mathe. b) Am Freitag habe ich Mathe. c) Mathe habe ich am Freitag.

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| 1. a) Ich spiele am Samstag Fußball. | 3. a) ... |
| b) ... | b) Am Wochenende habe ich frei. |
| c) ... | c) ... |
| 2. a) ... | 4. a) Ich lerne jeden Tag Deutsch. |
| b) ... | b) ... |
| c) Sechs Stunden haben wir am Montag. | c) ... |

PRZYKŁAD ZADANIA

(#trends 1, s. 46)

2. Lies die Dialoge noch einmal, achte auf die unterstrichenen Wörter und beantworte die Fragen.

Przeczytaj dialogi jeszcze raz, zwróć uwagę na podkreślone słowa i odpowiedz na pytania.

1. Jakich rodzajników używasz, jeżeli mówisz o czymś bliżej nieznanym?
2. Jakich rodzajników używasz, jeżeli mówisz o czymś po raz kolejny lub o czymś bliżej znanym?
3. Jakie rodzajniki nieokreślone odpowiadają rodzajnikom określonym dla rodzaju męskiego, żeńskiego, nijakiego i dla liczby mnogiej?

GRAMMATIK

ohne Panik :)

der (ten), **die** (ta), **das** (to) i w l.m. **die** (te, ci)
 Rodzaje w języku polskim i niemieckim nie zawsze są takie same, np.: *die Katze* / ten kot (w języku niemieckim rodzaj żeński, a w języku polskim rodzaj męski).

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
Nominativ wer? was? (kto?, co?)	der Hund ein Hund mein Hund	die Katze eine Katze meine Katze	das Kaninchen ein Kaninchen mein Kaninchen	die Fische - Fische meine Fische

4.3. Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu

W języku ojczystym słuchanie stanowi aż 55% codziennej komunikacji (Kieweg 2003, s. 23). Jest to zatem kluczowa umiejętność, bez której skuteczne porozumiewanie się w ogóle nie jest możliwe. Słuchać możemy w różnym celu, wykazując się przy tym mniejszą lub większą koncentracją na słuchanym tekście, np. wykładu czy zeznań świadka w sądzie słucha się bardzo uważnie, z uwzględnieniem szczegółów, zaś informacji na dworcu – selektywnie, pomijając niektóre informacje, tak więc wynik słuchania i stopień zrozumienia usłyszanego tekstu może być za każdym razem inny.

Zgodnie z podstawą programową uczeń powinien nabyć umiejętność rozumienia globalnego (głównej myśli tekstu) i selektywnego (znajdowanie w tekście określonych informacji). Ponadto celem kształcenia jest też m.in. opanowanie umiejętności wnioskowania (domysłu językowego), czyli rozumienia informacji niewyrażonych wprost, jak np. określanie kontekstu czy intencji wypowiedzi.

Rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu powinno odbywać się systematycznie i składać się z następujących po sobie etapów:

- Słuchanie powinno być poprzedzone przypomnieniem lub nauką tych elementów języka, które są kluczowe dla zrozumienia tekstu. W tym miejscu należy wyraźnie jeszcze raz podkreślić, że powinny to być słowa kluczowe, a nie wszystkie wyrazy występujące w tekście audialnym, gdyż słuchanie zawsze obarczone jest niepewnością i niekompletnym zrozumieniem. Dzięki odpowiednim ćwiczeniom poprzedzającym, jak np. rozmowa na dany temat, przygotowanie asocjogramu, mapy myśli, opisanie obrazka, uczeń skupi swoją uwagę na tematyce tekstu i będzie odpowiednio przygotowany do jego odbioru.
- Uczeń musi wiedzieć, w jakim celu słucha tekstu, dlatego przed wysłuchaniem go powinien zapoznać się z poleceniem/zadaniem. Zabieg ten pozwoli mu utrzymać koncentrację na odpowiednim poziomie i zrozumieć/wyodrębnić potrzebne informacje. W trakcie słuchania uczeń jest w stanie wyłowić ze strumienia mowy określone informacje (słuchanie selektywne), a zwykle dopiero po wysłuchaniu całej wypowiedzi może podać jej główną myśl, określić intencje nadawcy czy kontekst wypowiedzi.
- Po wysłuchaniu tekstu warto kontynuować poruszony w tekście audialnym temat, rozwijając pozostałe sprawności, np. poprzez opowiadanie, streszczanie tekstu audialnego, odgrywanie scenki na podany temat (Komorowska 2002, s. 132 i nast.).

Na poziomie A1–A2 w roli tekstów audialnych wykorzystywane są krótkie teksty w standardowej odmianie języka, np. rozmowy telefoniczne, dialogi, wywiady, komunikaty, prognozy pogody. Do często stosowanych technik rozwijających i sprawdzających słuchanie ze zrozumieniem należą:

- uzupełnianie formularza, tabeli, wykresu,
- wskazywanie odpowiednich obrazków oddających treść tekstu,
- dopasowywanie np. wypowiedzi do osób,
- zadania wielokrotnego wyboru,
- zadania typu prawda/fałsz,
- uzupełnianie luk,
- odpowiedzi na pytania do tekstu,
- kończenie zdań,

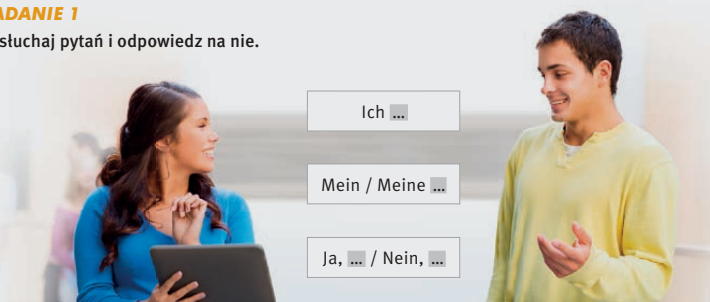
- porządkowanie tekstu/ustalenie kolejności wypowiedzi,
- łączenie ze sobą początku i końca wypowiedzi.

PRZYKŁADY ZADAŃ

(Welttour Deutsch 1, s. 44)

ZADANIE 1

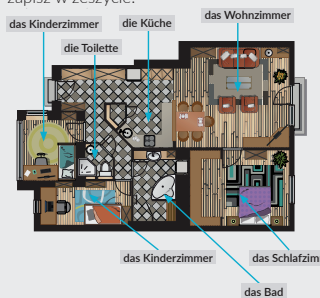
Postępuj jak pytań i odpowiedz na nie.



(#trends 1, s. 93)

4. Daniel beschreibt die Wohnung seiner Familie. Hör zu und entscheide, welche Satzteile zusammenpassen. Schreibe die Lösungen ins Heft.

Daniel opisuje mieszkanie swojej rodziny. Postępuj i zdecyduj, które elementy zdań do siebie pasują. Rozwiązania zapisz w zeszytach.



1. Die Wohnung hat vier Zimmer und ■■
 2. Die Wohnung ist ■■
 3. Das Wohnzimmer ■■
 4. Die Kinderzimmer sind klein, ■■
 5. Die Küche ist groß, ■■
 6. Das Schlafzimmer ■■
 7. Daniel findet die Wohnung ■■
- A. 70 Quadratmeter groß.
B. gemütlich.
C. hell und praktisch.
D. sie liegt sehr ruhig.
E. aber sie sind sehr schön.
F. ist groß und die Familie hat dort viel Platz.
G. ist ziemlich dunkel.

4.4. Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem

„Współczesny rozwój cywilizacyjny odznacza się ogromnym przyrostem informacji i sprostać dzisiejszej sytuacji życiowej może tylko ten, kto umie korzystać z najróżniejszych źródeł wiadomości, kto umie przetwarzać dane, kto potrafi uczyć się przez całe życie, a więc ten, kto **dobrze rozumie teksty odbierane** [...] (Pawłowska 2008, s. 8). Cytat ten trafnie oddaje współczesną rzeczywistość i podkreśla potrzebę opanowania umiejętności rozumienia tekstów, w tym także przekazów obcojęzycznych.

Kształcenie umiejętności czytania powinno odbywać się systematycznie, również w ramach pracy samodzielnej ucznia. Techniki i fazy pracy z tekstem pisany są podobne do tych stosowanych podczas słuchania:

1. Faza wstępna – przed czytaniem

Należy przygotować ucznia do odbioru tekstu: wprowadzić go w tematykę tekstu, zapoznać z kluczowym słownictwem i gramatyką niezbędną do jego zrozumienia. W tej fazie można wykorzystać takie techniki, jak:

- opis obrazka/zdjęcia/ilustracji związanych tematycznie z tekstem,
- prezentacja nagrania audialnego/(fragmentu) filmu wprowadzającego w dany temat,
- przypomnienie słownictwa w postaci asocjogramu, mapy myśli itp.,
- przewidywanie wyrazów, które mogą wystąpić w tekście,
- prognozowanie tematyki tekstu na podstawie jego tytułu lub towarzyszących mu ilustracji.

2. Faza pracy z tekstem – podczas czytania

Zadanie lub zadania dołączone do tekstu powinny nadawać czytaniu określony cel, wpływając w ten sposób na styl czytania i zrozumienie tekstu. Często są to takie techniki, jak: prawda/fałsz, wybór

4. Realizacja wymagań programowych

wielokrotny, odpowiedzi na pytania, kończenie zdań, uzupełnianie tekstu wyrazami lub zdaniami, uzupełnianie tabeli informacjami z tekstu, przyporządkowywanie ich zdjęciom.

3. Faza łączenia czytania z innymi sprawnościami – po przeczytaniu tekstu

Łączenie czytania z innymi sprawnościami zachodzi już w trakcie samego czytania: aby np. odpowiedzieć na pytania, uczeń musi wykazać się w niektórych zadaniach umiejętnością pisania. W trzeciej fazie pracy z tekstem chodzi bardziej o tematyczne rozwinięcie i praktyczne wykorzystanie informacji z tekstu. Uczeń może zatem np.:

- przygotować ustne lub pisemne streszczenie tekstu,
- dopisać ciąg dalszy historii zaprezentowanej w tekście,
- przedstawić tę historię w formie komiksu,
- wyrazić swoje zdanie/swoją opinię na temat przedstawiony w tekście, np. w formie listu do redakcji,
- na podstawie tekstu sporządzić wpis na blogu,
- poprowadzić dyskusję na temat przedstawiony w tekście (Komorowska 2002, s. 142 i nast.).

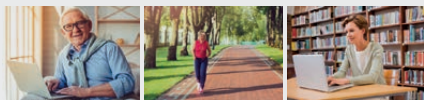
Podobnie jak podczas ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu, tu także jest ważny odpowiedni wybór tekstów. W podstawie programowej podano wymagania w tym zakresie: celem kształcenia jest rozumienie prostych wypowiedzi pisemnych, takich jak: listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie. Uczeń powinien rozumieć teksty globalnie (wyodrębnić główną myśl) oraz selektywnie (znaleźć w tekście określone informacje). Należy też rozwijać u uczniów m.in. umiejętność wnioskowania/domysłu, czyli rozumienia informacji niewyraźnych wprost, jak np. określanie kontekstu czy intencji wypowiedzi.

PRZYKŁADY ZADAŃ

(#trends 1, s. 44)

1. Lies Annas E-Mail an ihre Freundin aus Polen. Wer ist wer in der Familie? Ordne die Fotos zu.

Przeczytaj e-mail Anny do jej koleżanki z Polski. Kto jest kim w rodzinie? Przyporządkuj odpowiednio zdjęcia.



Hi, Ewa,
du kommst bald nach Hannover. Ich bin so glücklich!
Echt! Du fragst mich, wie meine Familie ist ... Sie ist groß. Meine **Großeltern** wohnen in Garbsen. Das ist nicht weit von Hannover. Mein **Opa** heißt Klaus und er ist sehr klug. Meine **Oma** heißt Maria. Sie ist sehr fit. Sie joggt oft. Meine **Eltern**, mein Bruder und ich wohnen in Hannover. Mein **Vater** heißt Martin. Er zeichnet gut. Und er spielt oft mit Leon Basketball. Leon ist mein **Bruder**. Er ist sehr sportlich. Meine **Mutter** ist nicht so aktiv. Sie heißt Brigitte. Sie arbeitet oft am Computer.
Kaja ist meine **Cousine** und Max ist mein **Cousin**. Kaja fotografiert sehr gern. Du auch, oder? Max ist ziemlich faul. Er skateboardet gern.
Für heute ist das alles. Wann kommst du?
Bis dann!
Anna

(Welttour Deutsch 1, s. 26)

2. Przeczytaj list i uzupełnij go brakującymi zdaniami. Jedno zdanie zostało podane dodatkowo i nie pasuje do żadnej luki.

- A. Montags und donnerstags spiele ich Volleyball.
B. Ich besuche ein Lyzeum.
C. Ich studiere dort Germanistik.
D. Ich komme aus Griechenland.

Liebe WELTTOUR-Redaktion,
ich heiße Thenia Galanis und bin 20 Jahre alt. 1. ... Das Land ist sehr schön. Seit zwei Jahren lebe ich aber in Deutschland, in Bonn. 2. ... Ich lerne noch andere Fremdsprachen: Englisch und Italienisch. Mein Hobby ist Sport. 3. ... Ich mag auch Musik. Am Wochenende singe ich gern Karaoke. Ich suche Brieffreunde aus der ganzen Welt.
Viele Grüße
Thenia

Meine Adresse ist:
Gartenstraße 14, 53229 Bonn

(#trends 1, s. 98)

1. Lies die Abkürzungen vom Wohnungsmarkt und ordne sie den richtigen Begriffen zu.

Przeczytaj skróty stosowane w ogłoszeniach dotyczących rynku nieruchomości i przyporządkuj je właściwym pojęciom.

NK • Zi • inkl. • 2-ZW • Kt.

1. Zimmer (pokój) – █
2. Kaution (kaucja) – █
3. inklusive (łącznie) – █
4. 2-Zimmer-Wohnung (mieszkanie dwupokojowe) – █
5. Nebenkosten (koszty dodatkowe) – █

4.5. Rozwijanie sprawności mówienia

Rozwijanie umiejętności mówienia na lekcji języka obcego odbywa się w powiązaniu z innymi sprawnościami. Zwykle punktem wyjścia jest tekst pisany lub słuchowy, który wprowadza określony temat i zachęca do wypowiedzi ustnej. Bodźcem do mówienia może być również:

- materiał wizualny, np. obrazek, plakat, zdjęcie, pocztówka;
- materiał dźwiękowy, np. nagranie zapowiedzi na dworcu, piosenka, odgłosy;
- materiał autentyczny, np. bilet na koncert, ulotka reklamowa, restauracyjne menu.

Do głównych celów kształcenia sprawności mówienia należy zaliczyć rozwój komunikacyjnej skuteczności, płynności, poprawności i stosowności wypowiedzi w języku obcym.

Aby uczniowie mogli i chcieli mówić w języku obcym, należy:

- Przygotować ich językowo do ustnej wypowiedzi. Uczniowie muszą wcześniej poznać i opanować materiał leksykalny i gramatyczny niezbędny do tworzenia wypowiedzi ustnej na określony temat. Brak czynnej znajomości środków językowych będzie ich blokował i uniemożliwiał mówienie. Oczywiście może się zdarzyć, że nie będą w stanie przywołać z pamięci jakiegoś słowa czy wyrażenia. Taki problem należy potraktować jako doskonałą okazję do ćwiczenia strategii kompensacyjnych. Uczeń powinien umieć: wyrazić tę samą treść inaczej/prościej, zastąpić jedno słowo drugim lub opisać brakujący element językowy.
- Dopasować bodźce odpowiednio do wieku i zainteresowań uczniów. W liceum trudno wymagać od uczniów wiedzy na temat np. relacji w firmie. Zdarza się też, że temat znajduje się w sferze zainteresowań danej grupy wiekowej, ale jest nieodpowiednio sformułowany, np. zbyt ogólnie. Wówczas uczeń nie wie, jaki aspekt wybrać, co przedstawić, jaki temat poruszyć, do czego się odnieść. Polecenie powinno zawierać wskazówki co do treści wypowiedzi lub prezentować konkretnie sformułowane zadania. Pomocne są tutaj pytania, obrazki, punkty, plan/schemat treści.
- Stworzyć atmosferę sprzyjającą mówieniu. Nauczyciel nie powinien przerywać wypowiedzi ucznia, nie powinien także poprawiać jego błędów w trakcie mówienia, ale dopiero po jego zakończeniu. Wszelkie wtrącenia zakłócają bowiem ciągłość i płynność wypowiedzi, a w skrajnej sytuacji mogą nawet uniemożliwić jej kontynuację („zapomniałem, co chciałem powiedzieć”).

Do najczęściej stosowanych technik służących rozwijaniu sprawności mówienia na poziomie początkującym należą:

- odpowiadanie na pytania,
- opisywanie obrazków, zdjęć, ilustracji,
- tworzenie dialogów według podanych schematów,
- tworzenie wypowiedzi według podanego wzoru,
- wyszukiwanie i omawianie różnic pomiędzy obrazkami,
- tworzenie pytań do podanych odpowiedzi,
- tworzenie ustnych historyjek obrazkowych (Komorowska 2002, s. 148 i nast.).

Integralną częścią rozwijania sprawności mówienia jest praca nad wymową. Jest ona niestety często zaniedbywana na lekcji, chociaż błędy w tym zakresie mogą również negatywnie zaważyć na komunikacji. Ćwiczenie wymowy polega przede wszystkim na chóralnym i indywidualnym naśladowaniu podanego wzoru i powinno być przeprowadzane systematycznie. Do technik rozwijających poprawność fonetyczną należą także takie zadania, jak:

- przyporządkowywanie wyrazu/wyrażenia jego formie graficznej,
- rozpoznawanie dźwięku lub wyrazu i wybieranie właściwego dźwięku/wyrazu z dwóch brzmiących podobnie,
- wypowiadanie łamańców językowych,
- zaznaczanie akcentów: wyrazowego i zdaniowego,
- śpiewanie piosenek,
- uzupełnianie wyrazów usłyszaną głoską,
- uzupełnianie zdań usłyszanym wyrazem.

PRZYKŁADY ZADAŃ

(Welttour Deutsch 1, s. 21)

Aussprache

Posłuchaj nagrania i powtórz. 🔄 1/12

głoska niemiecka	zbliżona fonetycznie wymowa polska	przykład
[v]	[f]	vier
[ch] (twarde)	[ch] (twarde)	acht
[äu]	[oj]	Verkäufer
[tz]	[c]	Katze

(Welttour Deutsch 1, s. 99)

5 Hör zu und sprich nach. Beantworte dann die Frage. Posłuchaj nagrania i powtórz. Następnie odpowiedz na pytanie.

was?



das Auto der Zug der Bus das Schiff das Flugzeug die U-Bahn die Straßenbahn das Fahrrad

womit? (Dativ) – czym?
mit dem Auto, ...
Womit reist du? – Ich ...

(#trends 1, s. 15)

7. Hör zu und sprich nach.

Posłuchaj nagrania i powtarzaj.

Aussprache

ei heißen, seid

ie wie, Sie

o wo, wohnen, Polen

tsch tschüs, Deutschland

sp Spanien, später

Beispielsatz

Ich heiße Anna.

Woher seid ihr?

Wie heißen Sie?

Wo wohnst du? In Polen.

Tschüs, Anna!

Ich bin aus Deutschland.

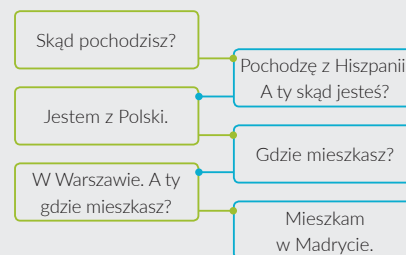
Ich komme aus Spanien.

Bis später!

(#trends 1, s. 13)

7. Wie fragst du? Wie reagierst du? Spielt einen Dialog.

Jak zapytasz? Jak zareagujesz? Odegrajcie podobny dialog.



4.6. Rozwijanie sprawności pisania

Kształcenie umiejętności pisania przebiega zwykle w powiązaniu z innymi sprawnościami. Bardzo ważna jest jednakże kolejność nauczania: zacząć należy od języka mówionego (słuchanie – mówienie), aby następnie przejść do języka pisanego (czytanie – pisanie). Zakłócenie tej kolejności może doprowadzić do interferencji polegającej na wymawianiu wyrazów zgodnie z ich zapisem graficznym.

Kolejnym zaleceniem, którego warto przestrzegać, jest zachowanie kolejności nauki pisania: uczeń powinien najpierw odwzorowywać zapis, czyli przepisywać pojedyncze wyrazy, potem poszczególne zwroty i całe zdania, a dopiero później podejmować próbę samodzielnego pisania (Komorowska 2002, s. 114–115).

Umiejętność pisania jest rozwijana m.in. za pomocą takich technik, jak:

- wypełnianie ankiet, formularzy, tabel,
- uzupełnianie luk w tekście,
- podpisywanie obrazków,
- kończenie zdań,
- pisanie krótkich form użytkowych, jak np. pocztówka, e-mail, wiadomość SMS,
- pisanie komentarzy, postów na grupach społecznościowych.

PRZYKŁADY ZADAŃ

(#trends 1, s. 48)

4. Ergänze den Text mit den angegebenen Wörtern und schreibe ihn ins Heft.

Uzupełnij tekst podanymi wyrazami i zapisz go w zeszyście.

spielt • Schwester • 21 Jahre • Kellnerin • nett



Das ist meine (1.) Sie heißt Tina. Sie ist (2.) ... alt. Sie arbeitet als (3.) ... in einem Restaurant in Hannover. Tina ist (4.) ... und offen. Sie ist sehr aktiv. Sie (5.) ... Tennis.

(Welttour Deutsch 1, s. 91)

4. Pisziesz blog, żeby przybliżyć młodzieży z zagranicy kulturę, zwyczaje i codzienne życie w Polsce. Napisz, jakie jest twoje ulubione tradycyjne polskie menu. W wypowiedzi uwzględnij następujące informacje:

- ▶ co jadasz i pijasz w ciągu dnia,
- ▶ jaka jest twoja ulubiona polska potrawa (uzasadnij swój wybór),
- ▶ jaką polską potrawę potrafisz przygotować,
- ▶ jaki jest przepis na jej zrobienie.

Rozwiń swoją wypowiedź w każdym z czterech podpunktów, pamiętając, że jej długość powinna wynosić od 80 do 130 słów.

DOBRA RADA

Pisząc pracę, wykorzystaj podane w ramach zwroty i wyrażenia.

1. Ich frühstücke gewöhnlich um ... Uhr. Ich esse um ... Uhr zu Mittag / zu Abend.
2. Zum Frühstück / Zu Mittag / Zu Abend esse ich am liebsten ... / Da esse ich am liebsten ...
3. Dazu trinke ich ...
4. Meine Lieblingsspeise ist ... Sie schmeckt ...
5. Ich kann selbst ... zubereiten.
6. Zuerst muss man ... Dann muss man ... Zum Schluss ...

backen • braten • kochen • mischen • pfeffern • salzen • schälen • in Scheiben schneiden • in Würfel schneiden • zuckern • zugeben

(Welttour Deutsch 1, s. 55)

6 Äußere deine Meinung. Beende die Sätze und schreibe sie ins Heft. Wyraź swoją opinię. Dokończ zdania i zapisz je w zeszyście.

Alle Lehrer sollen ...

Jeder Schüler soll ...

(#trends 1, s. 56)

7. Du besuchst bald deine Gastfamilie in Deutschland. Schreibe an die Familie eine E-Mail mit Informationen über deine Familie.

Odwiedzisz wkrótce rodzinę, która będzie gościć cię w Niemczech. Napisz do tej rodziny e-mail o swojej rodzinie.

- Przedstaw się i napisz, gdzie mieszkasz.
- Opisz swoją rodzinę: poszczególnych jej członków, ich wiek i zawody.
- Napisz, co chętnie robią członkowie twojej rodziny.
- Opisz swoje zwierzę domowe.

4.7. Rozwijanie umiejętności przetwarzania wypowiedzi

Przetwarzanie wypowiedzi jest umiejętnością wprawdzie obecną w podstawie programowej, ale w dużym stopniu pomijaną w programach nauczania i podręcznikach. Z podstawy wynika, że przetwarzanie językowe polega na zmianie formy przekazu ustnego lub pisemnego. Na poziomie podstawowym uczeń powinien opanować umiejętność „przetwarzania prostego tekstu”, czyli powinien umieć:

1. przekazywać „w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach)”. Według mnie chodzi tutaj o umiejętność odczytywania i podawania w języku obcym informacji zawartych np. na mapach, znakach drogowych, diagramach, w statystykach, a także streszczania/opisywania tego, co uczeń usłyszy lub/i zobaczy, np. w filmie i reklamie.
2. przekazywać „w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym”, czyli umieć streścić informacje w danym języku obcym lub dokonać tłumaczenia z języka obcego na język polski.

3. przekazywać „w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim”, oznacza, że uczeń powinien umieć przetłumaczyć dany tekst z języka polskiego na język obcy.

Punkt pierwszy, a w szczególności zapis o przekazywaniu w języku obcym nowożytnym informacji zawartych w materiałach audiowizualnych (np. filmach, reklamach) pokrywa się z umiejętnościami rozwijanymi w zakresie słuchania. „Przekazywanie” może oznaczać tutaj streszczanie, opisywanie, uwzględnia także pewną dozę interpretacji. Umieszczony w punkcie drugim zapis o przekazywaniu w języku obcym nowożytnym informacji sformułowanych w tym języku obcym jest według mnie nie do końca precyzyjny. Na tym przecież polega np. streszczanie i parafrazowanie, a uczeń nabywa te umiejętności w toku kształcenia wszystkich czterech sprawności.

Zapisy zawarte w podstawie programowej stają się bardziej klarowne i czytelne, gdy zapoznamy się z wytycznymi zawartymi w ESOKJ, w podrozdziale „Działania i strategie mediacyjne”. Okazuje się, że termin „przetwarzanie” jest zbieżny z używanym tutaj pojęciem „mediacji” (por. Smolik/Poszytek, s. 34). Polega ona na tym, że „użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych są tłumaczenia ustne i pisemne, a także podsumowanie lub parafraza tekstu w tym samym języku, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla danego odbiorcy” (ESOKJ 2001, s. 83). Wprawdzie mediacja odnosi się do tłumaczeń, ale się do nich nie ogranicza. Takim niezrozumiałym tekstem może być np. tekst specjalistyczny, który należy w tym samym języku przekazać prościej, bardziej zrozumiale lub artykuł publicystyczny, który wymaga streszczenia.

Iluk (2009/2010, s. 115) trafnie zauważa, że najważniejszym celem działań mediacyjnych nie jest precyzja przekładu, lecz osiągnięcie zamierzonego celu komunikacyjnego. Mediacja wiąże się z zastosowaniem bardzo wielu umiejętności nie tylko językowych, ale też socjalnych, interakcyjnych i międzykulturowych. Uczeń musi m.in.: szybko określić cel komunikacyjny, określić wagę poszczególnych informacji (wybrać treści najważniejsze, pominąć drugorzędne), rozszerzyć lub zredukować tekst wyjściowy, wybrać formę mediacji (tłumaczenie, streszczenie), zastosować właściwe formy grzecznościowe, w razie potrzeby dodać komentarz, rozpoznać cele komunikacyjne rozmówców, określić stan ich wiedzy (tamże, s. 115–116).

Oczywiście w nauczaniu szkolnym działania mediacyjne ograniczają się do prostych tekstów i ćwiczeń, jak np. sterowana interpretacja statystyki.

Jak już wspominałam powyżej, szereg umiejętności mediacyjnych uczeń rozwija w toku kształcenia innych sprawności. Na uwagę zasługuje w tym kontekście umiejętność tłumaczenia ustnego i pisemnego. W pewnym momencie tłumaczenia, niesłusznie zresztą, całkowicie zniknęły z podręczników i nauczania szkolnego (Iluk 2008, s. 33). Obecnie podstawa programowa nie tylko sankcjonuje, ale wręcz wymaga stosowania tłumaczenia na lekcji języka obcego. Na korzyść tej formy działań dydaktycznych przemawia też szereg argumentów naukowych.

Tłumaczenie:

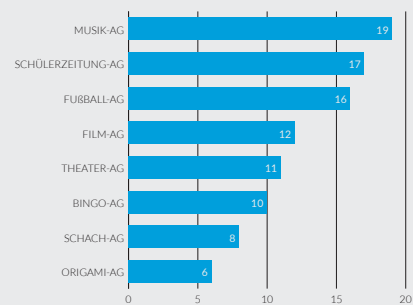
- pogłębia świadomość językową, która stanowi cel kształcenia zawarty w podstawie programowej;
- ułatwia uczenie się tym, którzy preferują świadome przyswajanie języka;
- rozwija kompetencję językową w językach ojczystym i obcym, a także kulturę języka;
- pozwala integrować sprawności językowe i odgrywać realne sytuacje komunikacyjne;
- umożliwia wyjaśnianie znaczeń wyrazów;
- rozwija rozumienie tekstów;
- może być stosowane do kontroli rozumienia;
- kształci umiejętność wyrażania niuansów znaczeniowych w językach ojczystym i obcym;

PRZYKŁAD ZADANIA

(#trends 1, s. 31)

5. Lies die Statistik. Wie viele Schüler zählen die AGs im Goethe-Gymnasium? Ergänze die Sätze. Schreibe die Zahlen in Worten ins Heft.

Przeczytaj statystykę. Ilu uczniów liczą różne koła zainteresowań w gimnazjum Goethego? Uzupełnij zdania. Zapisz w zeszytcie liczby słownie.



1. Die Film-AG zählt Schüler.
2. Die Musik-AG zählt Schüler.
3. Die Schach-AG zählt Schüler.
4. Die Bingo-AG zählt Schüler.
5. Die Origami-AG zählt Schüler.

- wspomaga zapamiętywanie słówek;
- uczy precyzji językowej;
- towarzyszy przyswajaniu języka obcego;
- jest stosowane podczas używania języka w realnych sytuacjach komunikacyjnych;
- uczy właściwego korzystania ze słowników dwu- i jednojęzycznych (Königs 2000, za Iluk 2008, s. 35).
Proste ćwiczenia translacyjne znajdziemy również w podręcznikach.

PRZYKŁADY ZADAŃ

(#trends 1, s. 18)

1. Lies den Zeitungsartikel und ordne den Textfragmenten (1–5) die richtigen polnischen Übersetzungen (A–E) zu.

Przeczytaj artykuł z gazety i przyporządkuj fragmentom tekstu (1–5) właściwe tłumaczenia w języku polskim (A–E).

Computersprache ist international

1. Die Computersprache finden wir oft im Internet – auf einem Laptop, einem Computer oder auf einem Smartphone. **2.** Auf einem Smartphone können wir uns auch in eine Cloud einloggen und haben dann unsere Dokumente. Wir downloaden einfach die App unserer Cloud. **3.** Bei Computerspielen hilft uns Englisch. **4.** Aber auf Deutsch geht es auch. Wir filtern, klicken, installieren, editieren und spielen Computerspiele. **5.** Die Computersprache ist international!



- A. Ale po niemiecku też się uda. Filtrujemy, klikamy, instalujemy, edytujemy i gramy w gry komputerowe.
B. W grach komputerowych pomaga nam język angielski.
C. Na smartfonie możemy zalogować się w „chmurze” i mamy wtedy swoje dokumenty. Pobieramy po prostu aplikację z naszej „chmury”.
D. Język komputerowy jest międzynarodowy!
E. Język komputerowy znajdujemy często w Internecie – w laptopie, komputerze lub w smartfonie.

(#trends 1, s. 55)

4. Wähle in den Sätzen 1–2 die richtige Lösung: A oder B. Berücksichtige dabei den polnischen Ausdruck in den Klammern.

Wybierz w zdaniach 1–2 właściwe rozwiązanie: A lub B. Zwróć uwagę na polskie wyrażenia w nawiasie.

1. Mein Onkel ist Mechaniker █ (z zawodu).
A. von Beruf B. im Beruf
2. Deine Cousine ist Kellnerin und sie ist █ (miła i tolerancyjna).

(#trends 1, s. 71)

4. Finde die richtige Übersetzung für die polnischen Ausdrücke in den Klammern. Zwei Übersetzungen passen nicht.

Znajdź właściwe tłumaczenie polskich wyrażen w nawiasach. Dwa tłumaczenia nie pasują.

A. mag • B. finde • C. am Dienstag • D. den Mathelehrer • E. am Donnerstag • F. brauche

Ich habe (1.) █ (we wtorek) Erdkunde. Das ist mein Lieblingsfach. Meine Lehrerin ist echt cool! Ich habe in Erdkunde eine Eins. Ich (2.) █ (lubię) auch Mathe. Ich habe heute Mathe und ich (3.) █ (potrzebuję) einen Bleistift und einen Taschenrechner. Ich finde (4.) █ (nauczyciela matematyki) streng, aber sehr nett.

Innym ciekawym typem zadań są dryle tłumaczeniowe polegające na powtarzaniu struktur gramatycznych według podanego wzorca z zastosowaniem tłumaczenia (Scheffler 2013). Nauczyciel wybiera określoną konstrukcję w języku niemieckim, np. *Ich finde Frau Müller sehr sympathisch*, i podaje odpowiednik tego zdania w języku polskim. Następnie prezentuje ustnie, po polsku, kolejne zdania zawierające tę strukturę, np.

- Uważam, że to zadanie jest trudne.
- Uważam, że Thomas jest leniwy.
- Uważam, że ta kurtka jest za droga.
- Uważam, że biologia jest interesująca. (przykłady własne)

Nauczyciel od razu wskazuje ucznia, który ma przełożyć wypowiedziane zdanie na język niemiecki. Uczniowie mogą również wykonywać to ćwiczenie w parach, posługując się podanymi wyżej zdaniami.

Kolejne ćwiczenia polegają na coraz bardziej samodzielnym budowaniu zdań, tak że na końcowym etapie ćwiczenie z bilingwalnego staje się monolingwalne: uczniowie wymyślają własne zdania i prezentują je na forum klasy. Nauczyciel może zainicjować rozmowę na podany temat i – jak pisze Scheffler (2013, s. 86) – „w tym momencie ćwiczenie nabiera cech autentycznej komunikacji – uczeń i nauczyciel dzielą się nowymi informacjami, komentują jakąś sytuację itp. Takie epizody komunikacyjne stają się głównym celem dla nauczyciela”. Ostatni etap ćwiczeń polega na wykorzystaniu podanej struktury w tekście pisanym, którego tematyka powinna dotyczyć przeżyć i doświadczeń uczniów.

4.8. Rozwijanie wiedzy i świadomości kulturowej

„Wszelka komunikacja międzyludzka jest komunikacją między kulturami. Język jest najważniejszym elementem kultury i w nim kultura najpełniej się wyraża” (Pfeiffer 2001, s. 192). Elementy kulturoznawstwa stanowią bardzo ważny przedmiot nauczania na lekcji języka obcego.

Jedno z zaleceń zawartych w podstawie programowej dotyczy nabywania wiedzy krajoznawczej i kulturoznawczej na lekcji języka niemieckiego. Ustawodawca określa zarówno zakres, jak i treści nauczania: „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”.

W komentarzu do podstawy programowej znajdziemy następujące wyjaśnienie tego zapisu: „Tak sformułowane wymaganie stanowi specyficzny przypadek realizacji „połączonych” wymagań w zakresie środków językowych oraz poszczególnych umiejętności w zadaniach językowych dotyczących szeroko pojętej kultury. Należy mieć świadomość, że zajęcia z języka obcego są doskonałą okazją do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym (nauczany język będzie przecież często służył uczniom do rozmowy z osobami z krajów o odmiennych kulturach, znacznie różniących się od kultur obu rozmówców!), np. poprzez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna, stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów oraz tworzenie sytuacji komunikacyjnych umożliwiających uczniom rozwijanie umiejętności międzykulturowych” (Smolik/Poszytek s. 37). Wiedza krajoznawcza i kulturoznawcza od lat była przedmiotem kształcenia na lekcji języka obcego. Pewne novum stanowi powyższy zapis o przekazywaniu wiedzy o Polsce, biorąc przy tym pod uwagę uwarunkowania lokalne, globalne i europejskie. Jak się okazuje, stanowi on rozwinięcie zakresu tematycznego z podstawy z 2008 roku (usuniętego z obowiązującej podstawy): „elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej” (tamże).

„Wiedza o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności” to bardzo obszerny zakres informacji. Innymi słowy jest to:

- krajoznawstwo, czyli wiedza o historii, geografii, instytucjach politycznych, gospodarczych i kulturalnych krajów niemieckojęzycznych (np. informacje na temat ważnych wydarzeń historycznych);
- realioznawstwo, czyli wiedza o realiach i obcej rzeczywistości materialnej (np. karty potraw, programy koncertowe, tablice informacyjne);
- socjoznawstwo, czyli wiedza o zwyczajach, obyczajach, zachowaniu sytuacyjnym i językowym obcej społeczności;
- kulturoznawstwo (w wąskim znaczeniu), czyli wiedza o duchowych, artystycznych i twórczych osiągnięciach społeczności (np. o literaturze, sztuce, malarstwie, architekturze) (Pfeiffer 2001, s. 157–159).

Drugi podpunkt podstawy programowej dotyczy rozwijania świadomości i wrażliwości kulturowej u ucznia. W toku kształcenia powinien on nabyć umiejętność dostrzegania podobieństw i różnic pomiędzy kulturą własną a obcą, a także zrozumieć i zaakceptować odmienność kulturową wyrażającą się m.in. w innych zwyczajach i zachowaniach sytuacyjnych danej społeczności. To właśnie wiedza socjoznawcza stanowi „najważniejszy element składowy kompetencji międzykulturowej zapewniającej

wysoce efektywną komunikację językową” (Pfeiffer 2001, s. 158). Bez niej uczeń może przeżyć tzw. szok kulturowy w obcym kraju, nieświadomie kogoś obrazić lub narazić się na śmieszność.

Wiedzę i wrażliwość kulturową można rozwijać, m.in. realizując na lekcji takie tematy, jak:

- tradycje, zwyczaje, święta i uroczystości;
- kulinaria, zachowanie się przy stole;
- sposoby spędzania czasu wolnego;
- kontakty towarzyskie;
- religia, wyznania;
- komunikacja niewerbalna, gesty, mimika;
- opieka zdrowotna, system edukacji.

Obecnie nauczyciel ma do dyspozycji całe spektrum dodatkowych narzędzi do poszerzania wiedzy krajoznawczej i kulturoznawczej. Może tę wiedzę przekazywać m.in. poprzez:

- zainicjowanie kontaktu korespondencyjnego pomiędzy uczniami a ich rówieśnikami z krajów niemieckojęzycznych;
- organizowanie wymiany uczniowskiej lub wycieczek do tych krajów;
- organizowanie konkursów (np. poezji, piosenki niemieckiej) i dni kultury;
- przygotowanie odpowiedniego wystroju sali lekcyjnej (gazetki ścienne, mapy, kolaże);
- wykorzystywanie realiów na lekcji, np. oryginalnych kart dań, biletów, instrukcji itp.;
- organizowanie spotkań z cudzoziemcami.

W podręcznikach również znajdziemy teksty oraz zadania, których celem jest zaznajamianie uczniów z szeroko rozumianą kulturą krajów niemieckojęzycznych.

PRZYKŁADY ZADAŃ

(#trends 1, s. 109)

Typisches Essen in den DACH-Ländern

Such in verschiedenen Quellen Informationen über Speisen in den DACH-Ländern. Wähle fünf, die du interessant und schmackhaft findest. Bereite ein Plakat oder eine multimediale Präsentation vor. Dokumentiere deine Arbeit an dem Projekt mit einem Video.

Schritt 1

1. Such die Informationen in verschiedenen Quellen (Internet / Prospekte / Speisekarten).
2. Ordne die Informationen.
3. Plane zusätzliche Materialien: Fotos, Zeichnungen, Texte.
4. Denke an ein Konzept.

Schritt 2

Beantworte die Fragen:

1. Woher genau kommt die Speise?
2. Wann isst man sie? (zum Frühstück / zu Mittag / zu Abend)
3. Wie schmeckt sie? (süß / sauer / bitter / scharf / ...)

Schritt 3

1. Schreibe einen Plan.
2. Achte auf die Grammatik und korrigiere die Fehler.
3. Zeige den Plan deinem Lehrer (der Lehrer korrigiert eventuelle Fehler).
4. Übe deine Präsentation.
5. Nimm die Präsentation auf.
6. Präsentiere dein Projekt und dein Video vor der Klasse.
7. Lade dein Video hoch.

(Welttour Deutsch 1, s. 55)



W Niemczech nauka jest obowiązkowa do 18. roku życia. Szkoła podstawowa (Grundschule) trwa 4 lata (tylko w Berlinie 6 lat). Po niej do wyboru są trzy szkoły: Gymnasium, Realschule oraz Hauptschule. Na początku kolejnego etapu można zmienić szkołę pod warunkiem, że uczeń nie ma problemów z nauką, np. Realschule na Gymnasium lub Hauptschule na Realschule. Każda ze szkół kończy się innym egzaminem: w Gymnasium, które trwa 9 lat, jest to matura (Abitur), w Realschule, która trwa 6 lat, tzw. Mittlere Reife, a w Hauptschule, trwającej 5 lat – tzw. Hauptschulabschluss. Niemiecka szkolna skala ocen jest odwrotna niż w Polsce: najgorszą oceną jest 6, a najlepszą 1, która jest oceną bardzo dobrą.

4.9. Rozwijanie umiejętności samodzielnej pracy nad językiem

Do istotnych wymagań programowych należą także: „dokonywanie samooceny”, „samodzielna praca nad językiem” oraz „stosowanie strategii komunikacyjnych”. Pojęciem nadrzędnym jest tutaj samodzielna praca nad językiem czy też autonomia ucznia, gdyż obejmuje ona m.in. dokonywanie samooceny oraz wykorzystywanie strategii komunikacyjnych. Warto przybliżyć to zagadnienie, gdyż ma ono szczególne znaczenie w pozaszkolnej nauce i praktyce językowej.

Istnieje wiele taksonomii strategii uczenia. Poniższa tabela powstała na podstawie klasyfikacji R. Oxford (1990), zaprezentowanej w książce Waldemara Pfeiffera (2001, s. 106–107), i została uzupełniona zapisami podstawy programowej.

Strategie uczenia się	
<p>bezpośrednie, stosowane podczas uczenia się i używania języka obcego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mnemotechniczne (mnemotechniki) • kognitywne (komunikacyjne), np. streszczanie tekstu, tworzenie hipotez dotyczących treści tekstu, odgadywanie znaczeń z kontekstu • kompensacyjne, np. zastępowanie trudnego wyrazu łatwiejszym, wykorzystywanie środków niewerbalnych, upraszczanie wypowiedzi 	<p>pośrednie, stosowane podczas planowania i monitorowania procesu uczenia się/używania języka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • metakognitywne, np. organizacja i monitorowanie własnego procesu uczenia się (w tym samoocena), korzystanie ze słownika • afektywne, np. stosowanie technik redukcji stresu występującego podczas używania języka, rozmowa o lęku językowym • społeczne, np. prośba o korektę i/lub wyjaśnienie; współpraca z innymi (współdziałanie w grupie, np. przy pracach projektowych)

Celem nauczania języka obcego w szkole ponadpodstawowej nie jest wyłącznie nauka języka obcego, ale również wykształcenie u ucznia umiejętności pozwalających mu samodzielnie uczyć się i używać języka w warunkach pozalekcyjnych. Nauczyciel powinien dołożyć wszelkich starań, aby uczeń, po pierwsze, zrozumiał, że bez osobistego zaangażowania w proces przyswajania języka nauka nigdy nie będzie owocna; po drugie, aby odkrył swój indywidualny styl uczenia się, tj. „poznawania, przetwarzania, magazynowania i używania informacji językowych” (Pfeiffer 2001, s. 107).

Stosowanie strategii uczenia się stanowi integralną część samodzielności, czyli autonomii językowej. Strategie niosą wiele korzyści:

- zwiększają efektywność nauki (uczeń wie, np. jakie techniki stosować, by jak najszybciej zapamiętać słownictwo);
- motywują do dalszej pracy, gdyż odniesione sukcesy dodają pewności i wiary w siebie;
- zwiększają niezależność ucznia od nauczyciela i podręcznika;
- umożliwiają dalszą, samodzielną naukę i używanie języka w warunkach pozaszkolnych;
- można je zastosować podczas nauki innych języków obcych oraz przedmiotów (Pfeiffer 2001, s. 107–108).

Uczniowie mogą odkrywać i rozwijać zarówno pośrednie jak i bezpośrednie strategie językowe poprzez różne aktywności, jak np.:

- korzystanie ze słownika (w wersjach książkowej i elektronicznej);
- korzystanie z pozapodręcznikowych źródeł wiedzy, jak np. repetytoria, książki do gramatyki, zasoby internetowe;
- sporządzanie „kreatywnych notatek” w zeszycie, czyli tworzenie tabel, rysunków, map myśli, grafik, asocjogramów; stosowanie kolorowych podkreśleń, zaznaczeń; wklejanie obrazków, memów itp.;
- tworzenie fiszek w formie tradycyjnej, papierowej i na komputerze;
- tworzenie własnego organizera/kalendarza nauki (określenie celu nauki, czasu na opanowanie określonego materiału, wyznaczenie powtórek, sprawdzianów, samoocena);
- stosowanie technik redukujących lęk związany z używaniem języka;
- udział w pracy indywidualnej, w parach, grupach, z całą klasą;

- stosowanie różnorodnych technik rozwijania sprawności językowych, np. używanie mnemotechnik, elementów dramy, filmów, piosenek;
- aktywny udział w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru np. tematu, środków dydaktycznych;
- tworzenie własnych materiałów i zadań na lekcję.

Zadaniem nauczyciela jest zapoznanie uczniów ze strategiami uczenia się i umożliwienie im wypróbowania różnych technik w praktyce. Obowiązuje tutaj prosta zasada: im więcej nauczyciel stosuje metod i środków nauczania na lekcji, tym więcej stwarza uczniom okazji do zapoznania się z różnorodnymi strategiami uczenia się. Dzięki temu niektórzy uczniowie odkrywają, że szybciej zapamiętują nowe słówka poprzez piosenki, inni – że poprzez naśladowanie i ruch. Nie należy oczekiwać, że każdy pomysł nauczyciela znajdzie uznanie u ucznia. Należy dać uczniom wybór i zachęcać ich do samodzielnej, a przede wszystkim urozmaiconej, aktywnej nauki. Ponadto znaczenie ma też refleksyjne podejście do uczenia się, czyli omawianie na konkretnych przykładach, jak postępować, gdy np. uczniowi „zabraknie słowa” albo gdy nie wie, jak „rozgryźć” trudny tekst. Również wiedza na temat różnych stylów uczenia się (typów uczniów) oraz „lęku językowego” z pewnością przyda się uczniom nie tylko na lekcji języka niemieckiego.

Ważnym elementem rozwijania autonomicznej postawy u ucznia stanowi trening strategiczny polegający na bezpośrednim instruktażu/pokazaniu, jak efektywnie uczyć się i używać języka obcego. Nauczyciel powinien dokładnie omówić działanie określonej strategii i zasady jej stosowania, zademonstrować ją na lekcji i umożliwić uczniom jej wypróbowanie. Aby trening strategiczny przyniósł pozytywne efekty, należy go powtarzać. Z badań wynika, że korzystnie wpływa on na wyniki uczenia się, gdyż uczniowie, po pierwsze, poznają proces przyswajania i używania języka; po drugie, dowiadują się, jak poprawić wyniki uczenia się oraz jak skutecznie pracować nad doskonaleniem sprawności językowych (Drożdżał-Szelest 2011, s. 36–37).

W nowoczesnych podręcznikach również znajdziemy wiele wskazówek, jak skutecznie się uczyć. W podręczniku *Welttour Deutsch 1* pojawiają się one w sekcjach „Dobra rada”, a w *#trends 1* – w „Zum Wissen”:

PRZYKŁADY ZADAŃ

(*Welttour Deutsch 1*, s. 90)

DOBRA RADA

1. Przeczytaj dokładnie zdania.
2. Podczas pierwszego słuchania tekstu skoncentruj się na jego globalnym rozumieniu. Zaznaczaj tylko te odpowiedzi, których jesteś pewien/pewna.
3. Następnie przeczytaj jeszcze raz zdania. Zwróć uwagę, czy są w nich przeczenia. One zmieniają całkowicie treść wypowiedzi.
4. Podczas drugiego słuchania zaznacz odpowiedzi.

(*#trends 1*, s.18)

ZUM WISSEN

Nie musisz w tekście zrozumieć wszystkiego. Zwróć uwagę na słowa kluczowe oraz nazwy własne. Korzystaj ze znajomości innych języków.

W tym miejscu trzeba jeszcze koniecznie wspomnieć o strategii metakognitywnej, jaką jest samoocena. Pod tym pojęciem kryje się refleksja ucznia na temat swojej dotychczasowej nauki. Polega ona na samodzielnym określeniu stopnia opanowania przez niego poszczególnych umiejętności, wyznaczeniu obszarów, w których zrobił postępy i takich, w których ma deficyty. Samoocena jest doskonałym narzędziem do bieżącego monitorowania nauki języka i diagnozowania pojawiających się problemów. Pomaga uczniom uświadomić sobie ich mocne i słabe strony, wykryć przyczyny niepowodzeń i zapobiec kolejnym porażkom.

4. Realizacja wymagań programowych

W podręcznikach *Welttour Deutsch 1* i *#trends 1* każdy podrozdział podręcznika zawiera ewaluację, czyli listę umiejętności, jakie uczeń powinien opanować po danej lekcji:

PRZYKŁADY ZADAŃ

(*Welttour Deutsch 1* s. 65)



Ewaluacja

- ▶ Umiem wymienić pory dnia.
- ▶ Umiem powiedzieć, co robię w czasie wolnym.

(*#trends 1*, s. 24)

WIE WEIT BIN ICH?

Potrafię:

		
stosować zwroty powitalne i pożegnalne		
zapytać kolegę/koleżankę o pochodzenie		
zapytać kolegę/koleżankę o miejsce zamieszkania		
powiedzieć, skąd pochodzę		
powiedzieć, gdzie mieszkam		
literować imię i nazwisko		
zapytać o samopoczucie		
zareagować na pytanie o samopoczucie		
rozpoznawać znaczenie internacjonalizmów		
powiedzieć o swoim hobby		
odmieniać czasownik nieregularny <i>sein</i>		
odmieniać czasowniki <i>kommen</i> i <i>wohnen</i>		
stosować przyimki <i>aus</i> oraz <i>in</i>		

5. Sprawdzanie wiedzy i umiejętności

5.1. Rodzaje i funkcje kontroli

W podstawie programowej wskazano na konieczność regularnego prowadzenia formalnej i nieformalnej diagnozy oraz informowaniu ucznia i jego rodziców (opiekunów prawnych) o osiągnięciach/postępach w zakresie poszczególnych umiejętności językowych. Pod pojęciem „nieformalnej diagnozy” należy rozumieć przede wszystkim analizę mocnych i słabych stron ucznia i zachodzących w tym zakresie zmian na podstawie np. obserwacji na lekcji. Formalna diagnoza pociąga za sobą użycie określonych narzędzi, np. kwestionariuszy, tabel obserwacji, sprawdzianów, które mają na celu zobiektywizowanie tej analizy. Ważne jest, aby obydwa rodzaje diagnozy się uzupełniały (Smolik/Poszytek, s. 38).

W zależności od tego, jaką ilość opanowanego materiału sprawdzamy, wyróżnia się:

- kontrolę bieżącą, np. odpytywanie z ostatniej bądź kilku ostatnich lekcji, kartkówka;
- kontrolę okresową, np. dłuższy sprawdzian/test z określonej partii materiału, przeprowadzany raz lub dwa razy w semestrze. Kontrola ta powinna być zgodna z celami kursu/nauczania na danym poziomie, czyli powinna sprawdzać te umiejętności, które są wskazane jako cele kształcenia (Komorowska 2002, s. 189–190).

Nauczyciel może sprawdzać i oceniać zarówno w sposób zintegrowany, jak też wybiórczo (w zależności od rodzaju kontroli), wiedzę i umiejętności stricte językowe, tj. w zakresie czytania, słuchania, mówienia i pisania, gramatyki i leksyki. Powinien też nagradzać aktywność i zaangażowanie na lekcji, a także udział w dodatkowych zajęciach/czynnościach, jak np. konkursy, gazetki ścienne, szkolne projekty. Wystawiając oceny zarówno częściowe, jak i roczne, nauczyciel powinien mieć zawsze na uwadze samego ucznia, jego możliwości i pracę włożoną w wykonanie danego zadania.

Pomiar wyników nauczania spełnia trzy podstawowe funkcje: służy ocenianiu, diagnozowaniu (tj. określaniu postępów i braków) oraz wychowywaniu poprzez wdrażanie uczniów do regularnej i rzetelnej pracy na językiem. Dzięki testom (sprawdzianom, kartkówkom, klasówkom) nauczyciel:

- otrzymuje informację o stopniu opanowania danego zagadnienia;
- może ukierunkować pracę własną i ucznia;
- może wystawić obiektywną ocenę semestralną lub roczną;
- jest w stanie dobrze zaplanować dalszą pracę.

Uczeń też czerpie korzyści z testowania, gdyż:

- poznaje swoje mocne i słabe strony;
- może ukierunkować pracę nad językiem, poznać i uzupełnić braki;
- zwykle lepiej zapamiętuje materiał, z którym nie mógł sobie poradzić na teście (uczy się na własnych błędach) (Komorowska 2004, s. 31–32).

5.2. Ocenianie

Zasady oceniania na lekcji języka niemieckiego regulują przepisy wewnętrzne szkoły, zawarte w statucie danej placówki – w tzw. Wewnętrzny Systemie Oceniania. Tutaj podane są wszystkie ważne informacje takie jak: skale ocen, częstotliwość i formy sprawdzania osiągnięć, wystawianie ocen śródrocznych i końcowych itd. Dokumentem, który dodatkowo uwzględnia specyfikę danego przedmiotu, jest Przedmiotowy System Oceniania (PSO). Poniższa skala ocen ma zatem charakter informacyjny i może posłużyć jedynie za wzór/pomoc przy tworzeniu PSO w zakresie języka niemieckiego.

Skala ocen (100% = maksymalna liczba punktów)

0%–30% – ocena niedostateczna
31%–49% – ocena dopuszczająca
50%– 65% – ocena dostateczna

66%–80% – ocena dobra
81%–96% – ocena bardzo dobra
97%–100% – ocena celująca

Konstruując kryteria dotyczące poszczególnych ocen, należy brać pod uwagę nie tylko osiągnięcia w zakresie wymagań programowych, ale także zaangażowanie ucznia przejawiające się m.in. aktywnością, samodzielnością, współpracą z innymi oraz pracą w domu.

Ocena dopuszczająca

- znajomość słownictwa i gramatyki jest ograniczona i bierna;
- uczeń posługuje się głównie pojedynczymi słowami, nie dbając o poprawność wypowiedzi,
- wypowiedzi pisemne są niepełne, często chaotyczne, ubogie pod względem leksykalnym i z dużą ilością błędów gramatycznych;
- uczeń w niewielkim stopniu rozumie teksty pisane i słuchane;
- uczeń przejawia niewielkie zaangażowanie: rzadko odrabia pracę domową czy też zgłasza się na lekcji.

Ocena dostateczna

- uczeń w dużej mierze opanował słownictwo i gramatykę przewidziane programem w danej klasie;
- uczeń stara się wypowiadać samodzielnie, posługując się znanymi środkami leksykalno-gramatycznymi, często popełnia błędy;
- wypowiedzi pisemne są zazwyczaj samodzielne i na temat, ale niezbyt bogate pod względem użytych środków leksykalno-gramatycznych;
- uczeń rozumie większość informacji zawartych w tekstach pisanych i słuchanych;
- uczeń w umiarkowanym stopniu przejawia zaangażowanie podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Ocena dobra

- uczeń dobrze zna słownictwo i gramatykę przewidziane programem nauczania w danej klasie;
- uczeń wypowiada się chętnie i samodzielnie, popełniając nieliczne błędy;
- wypowiedzi pisemne są na temat, dość bogate i poprawne pod względem leksykalno-gramatycznym;
- uczeń rzadko ma problemy ze zrozumieniem tekstów pisanych i słuchanych;
- uczeń przejawia dość duże zaangażowanie podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Ocena bardzo dobra

- uczeń bardzo dobrze opanował słownictwo i gramatykę przewidziane programem nauczania w danej klasie;
- wypowiedzi ustne są płynne, samodzielne, uczeń swobodnie posługuje się poznanymi środkami językowymi, rzadko popełniając błędy;
- uczeń ogólnie nie ma problemów ze zrozumieniem tekstów pisanych i słuchanych;
- uczeń bierze czynny udział w lekcji oraz przejawia duże zaangażowanie podczas zajęć pozalekcyjnych.

Sprawdzając wiedzę i umiejętności uczniów, należy pamiętać o podaniu im jasnych kryteriów oceniania oraz określeniu wagi błędów językowych. Komorowska (2002, s. 192–193) sugeruje, aby przy ocenianiu brać pod uwagę przedmiot pomiaru. Sprawdzając rozwój kompetencji komunikacyjnej, należy zatem uwzględniać te błędy (gramatyczne, fonetyczne, leksykalne), które mogą zakłócić skuteczne porozumiewanie się, np. wypowiedź *Ich habe ein Hund* – chociaż zawiera rodzajnik w nieodpowiednim przypadku – jest w pełni zrozumiała. Ta sama wypowiedź na teście gramatycznym, mierzącym stopień opanowania kompetencji lingwistycznej (gramatyki i leksyki), zostałaby uznana za niepoprawną. Obserwując dyskusje nauczycieli w Internecie na temat punktowania testów językowych, zauważam niestety bardzo jednostronne podejście do błędów językowych i tendencję do surowego oceniania. Najwyraźniej niektórzy wyznają zasadę, że należy karać za każdy, choćby najmniejszy błąd (nawet literówkę), niezależnie od rodzaju testu czy sprawdzianu. Myślę, że takie zachowanie może zniechęcać uczniów do nauki, a nawet przyczynić się do jej całkowitego zaniechania.

Kompetencję komunikacyjną sprawdza się często za pomocą tzw. scenek lub dialogów sytuacyjnych, jak np. „Zaproponuj koledze pomoc w odrabianiu pracy domowej”, „Chcesz umówić się na wizytę

u lekarza. Co powiesz?”. Komorowska (2002, s. 185–186) proponuje, aby taką wypowiedź punktować w następujący sposób:

- 3 pkt. za wypowiedź komunikatywną i poprawną;
- 2 pkt. za wypowiedź komunikatywną, ale niepoprawną;
- 1 pkt. za wypowiedź gramatycznie poprawną, ale nie na temat lub o innej intencji;
- 0 pkt. za brak odpowiedzi lub odpowiedź całkowicie niezrozumiałą.

Jak widać, nadrzędna jest tutaj komunikatywność, osiągnięcie określonego celu (np. wyrażenie przeprosin, złożenie propozycji itp.), a błędy językowe skutkują utratą tylko jednego punktu. Ocenianie uwzględniające przedmiot pomiaru (rodzaj kompetencji) oznacza elastyczne, „wrozumiałe” podejście do błędów językowych i daje szansę tym, którzy np. mają duży zasób słów, potrafią się porozumieć, ale popełniają przy tym dużo błędów gramatycznych.

6. Bibliografia

- Arabski J., *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Śląsk, 1996.
- Chłopek Z., Małgorzewicz A., *Niebezpieczne podobieństwa angielsko-niemieckie. Gramatyka angielsko-niemiecka w ćwiczeniach*, Rea, 2009.
- Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, 2008.
- Drożdżał-Szelest K., *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*, w: Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, UAM, 2011, s. 31–43.
- ESOKJ / *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Rada Europy, 2001.
- Iluk J., *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 2008, s. 32–41.
- Iluk J., *Poprawność metodyczna podręczników do nauki języków obcych w świetle obowiązujących przepisów prawnych*, *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 2010, s. 51–60.
- Iluk J., *Nauczanie mediacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej dla języków obcych*, *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 2009/2010, s. 113–121.
- Janowska I., *Praca w grupach jako forma realizacji celów komunikacyjnych i refleksji nad językiem*, *Neofilolog*, nr 39/2, 2012, s. 117–130.
- Kabzińska A., *Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego*, *Języki Obce w Szkole*, nr 1, 2014, s. 47–50.
- Kaczmarski S.P. (2003), *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 14–19.
- Kieweg W., *Mentale Prozesse beim Hörverstehen*, *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, nr 4+5, 2003, s. 18–22.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, 2002.
- Komorowska H., *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Fraszka Edukacyjna, 2004.
- Kozak M., *To ist easy*, *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 2015, s. 25–31.
- Königs F.G., *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders*, *Fremdsprache Deutsch*, nr 23, 2000, s. 6–13.

- Kubiczek A., *Fazy przetwarzania informacji językowych w nauce obcojęzycznego słownictwa*, Neofilolog, nr 39/1, 2012, s. 81–93.
- Kurcz I., *Pamięć. Uczenie się. Język*, PWN, 1995.
- Marzec-Stawiarska M., *Techniki rozwijające wyższe poziomy przetwarzania tekstu w kształceniu sprawności czytania wśród dorosłych*, Neofilolog, nr 37, 2011, s. 27–38.
- Moczydłowska I., *Jak wykorzystać kody QR w nauczaniu języków obcych*, Języki Obce w Szkole, nr 3, 2016, s. 85–88.
- Pawłowska E.B., *Insta.ling i uczyć się słówek w mig*, Języki Obce w Szkole, nr 1, 2016, s. 104–106.
- Pawłowska R., *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2008.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, 2001.
- Podpora-Polit E., *Nauczanie języka niemieckiego wczoraj i dziś – kilka refleksji po lekturze przedwojennych podręczników*, Języki Obce w Szkole, nr 3, 2016, s. 74–80.
- Scheffler P., *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*, Języki Obce w Szkole, nr 1, 2013, s. 82–87.
- Solmecke G., *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)*, Langenscheidt, 1993.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, 2007.
- Sulikowska A., *Mnemotechniki na lekcji języka obcego*, Języki Obce w Szkole, nr 5, 2003, s. 10–15.
- Trendak O., *Dobry nauczyciel, czyli kto?*, Języki Obce w Szkole, nr 3, 2013, s. 59–64.
- Uchwat-Zaród D., Zaród M., *Wykorzystanie TIK do nauczania gramatyki*, Języki Obce w Szkole, nr 1, 2017, s. 52–57.
- Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Homini, 2011.
- Wróbel J., *Najprostszy na świecie sposób na tworzenie i współpracę. O wykorzystaniu Padletu na lekcjach języka obcego*, Języki Obce w Szkole, nr 4, 2017, s. 90–94.
- *Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r., poz. 467)*.
- Zielińska K., *Drugi język obcy. Kein Problem!*, Języki Obce w Szkole, nr 2, 2015, s. 36–41.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013.

Netografia

- Gałązka A., Gębka-Suska A., Suska Cz., *Teoria w pigułce*, Zeszyt 1. (dostęp 10.XI.2018) <https://www.ore.edu.pl/wpcontent/plugins/downloadattachments/includes/download.php?id=15066>
- Smolik M., Poszytek P., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny*, w: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny*, s. 30–42 (dostęp 15.XI.2018). <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-obcy-nowozytny.pdf>

Podręczniki

- Mróz-Dwornikowska S., *Welttour Deutsch 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla liceów i techników*, Nowa Era, 2019.
- Życka A., Kościelniak-Walewska E., Körber A. Ch., *#trends 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla liceów i techników*, Nowa Era, 2019.