

# Program nauczania języka niemieckiego dla gimnazjum

Kurs podstawowy

Mirostawa Podkowińska-Lisowicz



**Langenscheidt**

Berlin · Monachium · Warszawa · Wiedeń · Zurych · Nowy Jork

## Od autorki

Program ten ma charakter indywidualny i odzwierciedla moje doświadczenia pedagogiczne i przemyślenia na temat efektywnego uczenia się i nauczania.

Jestem nauczycielką od wielu lat zajmującą się nauczaniem we wszystkich typach szkół, poczynając od trzeciej klasy szkoły podstawowej do nauczania dorosłych. Przez kilka lat byłam doradcą metodycznym szkół podstawowych, wówczas jeszcze obejmujących klasy 1 – 8. Miałam okazję obserwować nauczycieli w pracy i im doradzać. Sama uczyłam się języka niemieckiego w czasie, gdy powszechnie obowiązywała metoda drylu, która dziś wydaje się nie do pomyślenia – nauka języka jest materia o wiele bardziej skomplikowaną od wyuczenia się setek czy tysięcy gotowych zdań.

W swej praktyce obserwowałam zadziwiające metamorfozy uczniów określanych przez szkołę mianem niezdolnych, lub miernych, dyslektyków, którzy mieli jakoby nigdy nie nauczyć się języka obcego, gdyż ich ojczysty sprawiał im tyle trudności. Jest prawdą, że nie wszystkim nauka języka przychodzi łatwo, ale wszyscy mogą się go nauczyć! Motywacja, kompetencje osobowościowe i wsparcie ze strony życzliwego nauczyciela przenoszą góry.

System nakazowy i „jedynie słuszne” metody nauczania wiązały przez całe dziesiątki lat ręce i rozsądek pedagogiczny nauczyciela. Tylko odważni z bogatym dorobkiem pedagogicznym decydowali się, wbrew administracji szkolnej, na uczenie niezgodne z obowiązującą aktualnie teorią. Dziś nauczyciela języka obcego charakteryzuje swoboda w doborze metod, nie ma już teorii „jedynie słusznych”. Powszechnie dostępny jest sprzęt audiowizualny, komputery i internet. Badania nad funkcjonowaniem mózgu, które pozwalają prześledzić procesy uczenia się stanowią niezwykle cenną pomoc wspierającą „wycucie” i „intuicję nauczycielską”.

Motywację do nauki języków obcych wspierają wymiana międzynarodowa, możliwość nauki i pracy za granicą, turystyka, internet, telewizja satelitarna. W dalszym ciągu jednak decydującym elementem w tym „teatrze życia szkolnego” jest sam uczeń – jego cechy osobowościowe, postawy, otwartość na nowe. Szkoła, nauczyciel i środowisko rodzinne stanowią niezbędny element wspierający rozwój jego motywacji.

Dzięki inicjatywom Rady Europy powstały programy wspomagające jakość nauczania – jeden z nich, *Europejski system opisu kształcenia językowego*, dzięki systematycznemu opisowi procesów uczenia się i nauczania języków pomógł mi w podjęciu decyzji o napisaniu programu autorskiego. Wierzę, że również Państwu program ten pomoże uczyć języka niemieckiego swoich uczniów z poczuciem sukcesu i satysfakcji, a zarazem zgodnie z najnowszymi wymogami metodycznymi.

*Autorka*

### Informacja o autorce

**Mirosława Podkowińska-Lisowicz** – absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego Wydziału Neofilologicznego w zakresie filologii germańskiej, nauczycielka języka niemieckiego z długoletnim stażem, doradca metodyczny dla szkół podstawowych województwa Mazowieckiego. Koordynator do spraw nauki języka niemieckiego, egzaminator Nowej Matury. Od lat współpracuje z mazowieckim Kuratorium Oświaty, Okręgową Komisją Egzaminacyjną w Warszawie oraz Ośrodkiem Kształcenia Nauczycieli. Nauczycielka w gimnazjum Przymierza Rodzin w Warszawie. Autorka i współautorka podręczników (*Hallo Freunde, Ping Pong Neu* i *Genial*) oraz materiałów pomocniczych do nauki języka niemieckiego, w tym ostatnio wydanych w języku niemieckim *Listów i tekstów użytkowych* oraz *Wypracowań maturalnych*. Przewodnicząca i Członek Honorowy Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego, odznaczona Krzyżem Zasługi przez Prezydenta Republiki Federalnej Niemiec.

# Spis treści

Od autorki

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| <b>CZĘŚĆ I</b>   | <b>ZAŁOŻENIA ORGANIZACYJNO – PROGRAMOWE</b>   | 5  |
| Rozdział 1       | Podstawy programu   | 5  |
|                  | <i>Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)</i>                                       | 5  |
| Rozdział 2       | Koncepcje pedagogiczne  | 5  |
| Rozdział 3       | Wyróżniki programu  | 7  |
| <b>CZĘŚĆ II</b>  | <b>WARUNKI REALIZACJI PROGRAMU</b>  | 8  |
| Rozdział 1       | Charakterystyka użytkowników  | 8  |
|                  | 1. Uczniowie  | 8  |
|                  | 2. Nauczyciele  | 8  |
|                  | 3. Rodzice  | 9  |
| Rozdział 2       | Warunki organizacyjne   | 9  |
|                  | 1. Czas realizacji programu   | 9  |
|                  | 2. Sala lekcyjna  | 9  |
|                  | 3. Liczebność grup  | 9  |
| <b>CZĘŚĆ III</b> | <b>CELE NAUCZANIA</b>   | 10 |
| Rozdział 1       | Cele ogólne   | 10 |
|                  | 1. Kompetencje kluczowe   | 10 |
|                  | 2. Cele ogólnowychowawcze   | 10 |
|                  | 3. Cele ogólnowychowawcze a nauczanie języka obcego   | 10 |
|                  | 4. Przygotowanie do uczenia się przez całe życie  | 11 |
| Rozdział 2       | Cele przedmiotowe   | 11 |
|                  | 1. Ogólne cele przedmiotowe nauczania języka obcego w gimnazjum                                     | 11 |
|                  | 1.1. Cele przedmiotowe w zakresie kompetencji językowej   | 12 |
|                  | 1.2. Cele przedmiotowe w zakresie kompetencji interkulturowej                                       | 12 |
|                  | 2. Szczegółowe cele przedmiotowe  | 12 |
|                  | 2.1. Zamierzone osiągnięcia w zakresie kompetencji językowej  | 12 |
|                  | 2.1.1. Zamierzone osiągnięcia w zakresie kompetencji lingwistycznej                                 | 13 |
|                  | 2.1.2. Zamierzone osiągnięcia w zakresie sprawności językowych                                      | 13 |
|                  | 2.1.3. Zamierzone osiągnięcia w zakresie strategii komunikacyjnych                                  | 16 |
|                  | 2.1.3.1. Strategie produkcji i interakcji   | 16 |
|                  | 2.1.3.2. Strategie receptywne   | 16 |
| <b>CZĘŚĆ IV</b>  | <b>MATERIAŁ NAUCZANIA</b>   | 17 |
| Rozdział 1       | Tematyka, sytuacje, funkcje komunikacyjne, materiał leksykalny, rodzaje tekstów, ścieżki edukacyjne | 17 |
| Rozdział 2       | Materiał gramatyczny  | 17 |
| Rozdział 3       | Funkcje komunikacyjne i przykłady ich realizacji  | 17 |
| <b>CZĘŚĆ V</b>   | <b>PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW</b>  | 26 |
| Rozdział 1       | Jak przygotować uczniów do uczenia się przez całe życie   | 26 |
|                  | 1. Wspieranie autonomii uczniów   | 26 |
|                  | 2. Wspieranie rozwoju osobowości  | 27 |
|                  | 3. Uczenie „uczenia się”  | 27 |
|                  | Przykładowy scenariusz realizacji programu  | 27 |
|                  | 4. <i>Europejskie portfolio językowe</i>  | 28 |

|                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
| Rozdział 2      | Metody i techniki nauczania .....   | 29        |
|                 | 1. Kształcenie w zakresie podsystemów języka .....  | 29        |
|                 | 1.1. Nauczanie słownictwa .....   | 29        |
|                 | 1.2. Nauczanie gramatyki .....  | 30        |
|                 | 2. Rozwijanie sprawności językowych .....   | 31        |
|                 | 2.1. Nauczanie rozumienia ze słuchu .....   | 31        |
|                 | 2.2. Nauczanie czytania ze zrozumieniem .....   | 32        |
|                 | 2.3. Nauczanie mówienia i wymowy .....  | 33        |
|                 | 2.3.1. Ćwiczenie wymowy (fonetyka) .....  | 33        |
|                 | 2.3.2. Prowokowanie wypowiedzi – bodźce do mówienia .....                                     | 34        |
|                 | 2.4. Nauczanie pisania i pisowni .....  | 34        |
|                 | 2.4.1. Nauczanie pisowni .....  | 34        |
|                 | 2.4.2. Pisanie jako sprawność wspierająca rozwijanie innych sprawności .....                  | 35        |
|                 | 2.4.3. Pisanie tekstów .....  | 35        |
|                 | 3. Kształcenie kompetencji interkulturowej .....  | 35        |
|                 | 4. Formy pracy .....  | 36        |
|                 | 5. Podręcznik i materiały pomocnicze .....  | 37        |
|                 | 6. Planowanie procesu nauczania .....   | 37        |
|                 | 6.1. Rozkład materiału .....  | 37        |
|                 | 6.2. Scenariusz lekcji .....  | 37        |
| <b>CZĘŚĆ VI</b> | <b>KONTROLOWANIE I OCENIANIE .....</b>  | <b>38</b> |
| Rozdział 1      | Kiedy i w jakim celu dokonujemy oceny? .....  | 38        |
| Rozdział 2      | Co jest przedmiotem oceny? .....  | 38        |
|                 | 1. Poziomy biegłości (deskryptory), wskaźniki <i>ESOKJ</i> i ich realizacja w programie ..... | 38        |
|                 | 2. Plan wynikowy .....  | 38        |
| Rozdział 3      | Jak oceniamy? .....   | 39        |
|                 | 1. Nauczycielskie testy pisemne i ustne .....   | 39        |
|                 | Testy a sprawności językowe i podsystemy języka .....   | 39        |
|                 | 2. Ocena wyników .....  | 39        |
|                 | 2.1. Ocena testów .....   | 40        |
|                 | 2.2. Wystawianie ocen .....   | 40        |
| Rozdział 4      | Kto ocenia? .....   | 40        |
|                 | 1. Samoocena .....  | 40        |
|                 | 2. Egzamin zewnętrzny <i>Fit in Deutsch</i> .....   | 40        |
|                 | Załączniki .....  | 41        |
|                 | Zestawienie tabel .....   | 48        |
|                 | Bibliografia .....  | 48        |

# CZĘŚĆ I ZAŁOŻENIA ORGANIZACYJNO – PROGRAMOWE

## Rozdział 1 Podstawy programu

Prezentowany program oparty jest na *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*<sup>1</sup> i w całości uwzględnia wszystkie jej wskazania. Opis celów szczegółowych, zamierzonych kompetencji komunikacyjnych oraz sposobów ewaluacji odpowiada standardom zaproponowanym w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*<sup>2</sup> – dokumencie opracowanym przez zespół ekspertów Rady Europy przy Komitecie Językowym Rady Współpracy Kulturalnej. Publikacja *Profile deutsch*<sup>3</sup>, która jest praktycznym, dostosowanym do specyfiki języka niemieckiego, przełożeniem standardów zawartych w *ESOKJ*<sup>2</sup>, posłużyła za bazę przykładów służących do opisu treści nauczania.

### Europejski system opisu kształcenia językowego

Od kilku lat można odnotować zintensyfikowanie działań Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji. Poczynając od *Strategii Lizbońskiej* z marca 2000, gdzie mówi się o „europejskim obszarze wiedzy”, w skład którego wchodzi „europejski obszar szkolnictwa”, poprzez kierunki działań Unii Europejskiej uszczegółowione w *Raporcie Sztokholmskim* z marca 2001, po przyjęty w lutym 2002 roku w Barcelonie na posiedzeniu Rady Europejskiej kluczowy dla edukacji europejskiej dokument: *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*.<sup>4</sup>

Ministrowie Edukacji państw członkowskich UE oraz Komisja Europejska sprecyzowali w Barcelonie główne cele, jakie mają być osiągnięte przez Unię Europejską do roku 2010, wśród których znajdują się:

- zapewnienie kompatybilności systemów edukacyjnych, umożliwiającej obywatelom swobodny wybór miejsc kształcenia, a następnie pracy;
- uznawanie w Unii Europejskiej kwalifikacji szkolnych i zawodowych, wiedzy i umiejętności zdobytych w poszczególnych krajach UE.

W dokumencie tym mówi się o zbieżności edukacyjnej, kompetencjach kluczowych, umiejętnościach podstawowych, wśród których nauka języków zajmuje poczesne miejsce.

Po wejściu Polski do Unii Europejskiej cele te stają się aktualne także dla polskiej edukacji.

Polski resort edukacji potwierdza, że cele nakreślone

w *Programie Barcelońskim* są jednocześnie celami polskiego systemu edukacji.

Dokumentem kluczowym wymienianym w kontekście nauczania języków obcych i promowanym jako wspólny punkt odniesienia jest opracowanie Komitetu Językowego Rady Współpracy Kulturalnej Rady Europy pod tytułem: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Opracowanie to przygotowywane na zlecenie Rady Europy od połowy lat 90-tych, wydane zostało w roku 2000 w języku angielskim i francuskim.

Dokument ten nabiera szczególnego znaczenia przy tworzeniu nowoczesnych programów, podręczników i egzaminów dla potrzeb kształcenia językowego. Autorzy dokumentu nie wyznaczają celów ani metod nauczania, prezentują jedynie wszechstronny system opisu uczenia się języka, nauczania języka i oceny wyników nauczania.

Prezentowany dokument zawiera standaryzowany opis trzech poziomów biegłości językowej:

- A – poziom podstawowy,
- B – poziom niezależności,
- C – poziom biegłości.

Wraz z opisami osiągnięć szczegółowych w odniesieniu do kompetencji uczących się, dokument stawia w centrum analizę potrzeb, możliwości i charakterystykę użytkowników języka. Stanowił on podstawową, niezwykle cenną pomoc w przygotowaniu niniejszego programu nauczania.

## Rozdział 2 Koncepcje pedagogiczne

E.C. Wragg, wybitny pedagog brytyjski, prezentując swój wielowymiarowy model programu szkolnego powiada, że w kształceniu zawarta być musi wizja przyszłości. Patrząc na wiek XX i gwałtowne zmiany, jakie dokonały się w życiu jednostek i społeczeństw, uważa on, iż trudno wnioskować, jak wyglądać będzie wiek XXI; pedagogzy mają jednak podstawy, by na swój użytek sytuację tę przewidzieć.<sup>5</sup>

A oto jak według niego może wyglądać przyszłość osób, które na początku wieku XXI rozpoczynają naukę szkolną (wybór autorki):

Rynek pracy

- Zmalaże zapotrzebowanie na pracowników niewykwalifikowanych i niskokwalifikowanych. Tym samym dla uzyskania pracy lub utrzymania się w pracy będą potrzebne znacznie większa wiedza i umiejętności.
- Zwiększenie liczby stanowisk pracy w sektorze usług, turystyki, wypoczynku, opieki (kosztem zatrudnienia

<sup>1</sup> MENIS, 26.02.2002

<sup>2</sup> Praca zbiorowa (2001): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. CODN, Warszawa

<sup>3</sup> Glaboniat, M. i in. (2002): *Profile deutsch*. Langenscheidt, München

<sup>4</sup> Sielatycki, M.: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce w kontekście wdrożenia dokumentu Unii Europejskiej „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji”*. [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

<sup>5</sup> Wragg, E.C. (1999): *Trzy wymiary programu*. WSiP S.A., Warszawa

w sektorze produkcji) oznacza, że większej wartości nabiorą społeczne umiejętności współdziałania i porozumiewania się.

- W ciągu życia zawodowego ludzie będą musieli wielokrotnie przekwalifikować się – być może co pięć, siedem lat. Ważna zatem będzie elastyczność i wola nieustannego uczenia się.
- Ponieważ więcej osób zatrudni się w niepełnym wymiarze czasu i pracować będzie we własnym domu lub w miejscu odległym od pomieszczeń centrali firmy, wysoko cenione będą takie przymioty jak samodzielność, zdolność przystosowania się, zaradność.

#### Dom i życie rodzinne

- Jeśli skrócony zostanie tydzień pracy lub więcej ludzi wykonywać będzie pracę zawodową we własnym mieszkaniu, zwiększy się czas przeznaczony na dom lub współżycie sąsiedzkie.
- Wygląda na to, że ludzie równą lub podobną wagę co pracy zawodowej, przypisywać będą kontaktom społecznym. Już nie elementarna wiedza, ale szeroka gama umiejętności, zdolność nawiązywania kontaktów społecznych, takie cechy, jak wyobraźnia, wytrwałość, elastyczność, wola uczenia się przez całe życie staną się niezbędne dla wypełnienia wszystkich ról, jakie czekają dorosłego człowieka.

#### Cztery fazy życia

- Okres pobierania nauk stanowi podbudowę pod następne 70 lub więcej lat aktywnego uczenia się. Dlatego tak ważne jest, aby pierwsza faza – nauka szkolna – była odbierana przez uczniów jako pozytywne doświadczenie.
- W fazie życia zawodowego żywotne znaczenie ma ustawiczne uczenie się oraz elastyczne przystosowywanie do zmiennych warunków pracy i odpoczynku.

#### Eksplozja wiedzy

- Skoro nie da się nauczyć wszystkiego, warunkiem zachowania niezależności przez resztę życia jest zdolność i chęć samodzielnego wyszukiwania potrzebnej wiedzy i nabywania umiejętności.

#### Nowe technologie a uczenie się

- Uczniowie będą bardziej nawet niż dziś niezależni od nauczyciela jako jedyne źródła informacji.
- Uczenie się w pojedynkę lub wspólnie z innymi z dała od szkoły, będzie łatwiejsze, zatem ważna będzie umiejętność samodzielnej nauki.
- Ogromna pojemność pamięci i interaktywne właściwości nowych środków technicznych nauczania pozwolą wprowadzić wiele rozmaitych form nauczania i uczenia się<sup>6</sup>.

W nakreślony przez E.C. Wragga kontekst ogólny wpisuje się nauka języków obcych. W procesach integracyjnych i powszechnej międzynarodowej współpracy znajomość

języka obcego staje się jedną z podstawowych umiejętności, której zdobycie powinna zapewnić szkoła. W szkole uczeń powinien nabyć też umiejętność pracy w zespole, czerpania satysfakcji z osiągnięć, oceny własnych możliwości i ograniczeń oraz motywowania się do – koniecznej w zmieniającym się świecie – nauki przez całe życie.

Zastosowanie właściwych metod uczenia się i nauczania pomoże młodym ludziom modyfikować postawy, poszerzać wiedzę i doskonalić umiejętności, które są konieczne, aby stać się samodzielnym w swoim myśleniu i działaniu, odpowiedzialnym i otwartym na współpracę w stosunkach z innymi ludźmi. Bowiernie posługiwanie się językiem to nie tylko działania ściśle językowe, lecz także związane z nimi kontekst społeczny.

Oto jak proces komunikacji językowej jest opisany we wspomnianym dokumencie Rady Europy:<sup>7</sup>

„Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje, zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują one określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategię najbardziej odpowiednią dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub modyfikacji własnych kompetencji.”

W tak rozumianym procesie posługiwania się językiem uczeń, użytkownik języka, stoi w centrum zainteresowania prezentowanego programu. Jego aktualne i przyszłe potrzeby, możliwości, postawy stanowią podstawę doboru celów, treści nauczania, metod oraz sposobów ewaluacji oczekiwanych osiągnięć.

Przyjęta jako zasada podmiotowość ucznia przyniesie w konsekwencji konieczność odwołania się do jego dotychczasowych doświadczeń w nauce języka obcego. Określona wiedza lingwistyczna, sprawności czy strategie uczenia się, które uczący się nabył dotychczas są bazą, której poszczególne elementy będą rozwijane i integrowane w procesie nabywania nowych umiejętności czy wiedzy.

Ucząc się języka zaspokajamy potrzeby związane z komunikacją językową, lecz należy dążyć do tego, aby uczyć się także odkrywania nowych potrzeb – motywów. To procesy motywacyjne wywołują i utrzymują aktywność człowieka, w tym także uczenie się.<sup>8</sup> Wiążą się one z zagadnieniami autonomii w nauczaniu, dostosowania metod nauczania do indywidualnych oczekiwań i możliwo-

<sup>6</sup> Wragg, E.C. (1999): *Trzy wymiary programu*. WSiP S.A., Warszawa

<sup>7</sup> *ESOKJ*, s. 20

<sup>8</sup> Reykowski, J. (1992): *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*. PWN, Warszawa

ści ucznia. Stosowanie otwartych form nauczania, przejmowanie przez uczniów odpowiedzialności za własny program uczenia się, a przede wszystkim przygotowanie ich i zachęcenie do uczenia się przez całe życie, stanowi podstawową zasadę, wokół której został skonstruowany niniejszy program.

Szczególne miejsce w procesie nauczania zajmuje nauczyciel, który z jednej strony uczy języka, z drugiej pomaga zorganizować uczniowi własny proces uczenia się. Nie przekazuje wiedzy i nie kontroluje jej, karząc lub nagradzając oceną szkolną, lecz pomaga zdobywać umiejętności i stopniowo przejmować odpowiedzialność za własne uczenie się. W tej sytuacji stopień szkolny powinien stać się informacją o odległości osiągnięć ucznia od celu nauczania i o przebiegu czynności zbliżania się do tego celu.

## Rozdział 3 Wyróżniki programu

1. Wykorzystanie w szerokim zakresie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i opisanych w nim kategorii zarówno w postaci opisów poziomów biegłości językowej (cele), jak i opisu treści nauczania (tematyki, działań językowych, strategii...). Opisy biegłości językowej uczącego się pozwalają bardzo starannie określić umiejętności cząstkowe, a tym samym stają się dodatkowo czynnikiem wychowawczym, dzielącym całość nauki na krótkie, osiągalne, przejrzyste etapy.
2. Wprowadzenie rozwiązań metodycznych wspierających rozwój odpowiedzialności i autonomię ucznia:
  - a) *Europejskie portfolio językowe (EPJ)* nie tylko wspiera wysiłki nauczycieli i rodziców i uczy refleksji nad własnym uczeniem się, lecz wykorzystując system w/w skal organizuje i systematyzuje pracę, towarzysząc uczącemu się nie tylko w okresie nauki, ale także po skończeniu szkoły;
  - b) wprowadzenie treningu strategii uczenia się. Nauka uczenia się nie powinna odbywać się obok uczenia się języka. Konieczne jest wstępne zaznajomienie z procesami uczenia się, zapominania, roli powtórzeń, motywacji itp., usystematyzowanie wiedzy na temat technik służących do nauki sprawności językowych i podsystemów języka, ale nade wszystko stosowanie zasady *learning by doing*, która zapewni, że wiedza na ten temat stanie się umiejętnością.

# CZĘŚĆ II WARUNKI REALIZACJI PROGRAMU

Prezentowany program nauczania języka niemieckiego dla gimnazjum można zrealizować w ciągu 3 lat nauki, przy 2-3 godzinach tygodniowo, co daje ogółem około 220 – 300 godzin lekcyjnych.

Program przeznaczony jest dla grup początkujących, przy czym może być zastosowany także w grupach, w których – jak to często się zdarza w pierwszych klasach gimnazjum – mamy do czynienia z uczniami początkującymi i takimi, którzy będąc absolwentami różnych szkół podstawowych, mieli już kontakt z nauką języka. Nauczyciel jest zmuszony do wyrównania poziomu i z reguły zaczyna od początku, zmienia podręcznik i korzysta z programu dla początkujących, realizując go w szybszym tempie.

## Rozdział 1 Charakterystyka użytkowników

### 1. Uczniowie

Uczniowie gimnazjum, użytkownicy tego programu, to młodzież w wieku 12-16 lat, znajdująca się w wieku dojrzewania. Nauczyciel powinien mieć świadomość, iż uczniowie w tym wieku:

- nie dorastają równomiernie, co powoduje, że w klasie mamy do czynienia z uczniami już prawie dorosłymi i jeszcze dziećmi;
- pragną podkreślić swoją dorosłość;
- domagają się większej samodzielności;
- miewają zmienne nastroje, bywają rozchwiani emocjonalnie;
- nie zawsze są w stanie skoncentrować się;
- bywają bardzo krytyczni wobec siebie i innych;
- mają często kompleksy na punkcie swego wyglądu, obawiają się wystąpień publicznych, są niezwykle wyczuleni na krytykę;
- mają potrzebę bycia zauważonym i potrzebę akceptacji;
- swoje zachowanie bardzo uzależniają od opinii grupy.

Jednocześnie, zgodnie z dobrze znaną teorią Piageta, mniej więcej od 12 roku życia dzieci wchodzi w stadium operacji formalnych. Ich myślenie wciąż jeszcze różni się od myślenia dorosłych, jednak zaczyna już je przypominać. Wzrastają ich możliwości intelektualne, pojawia się refleksja nad własnym uczeniem się, myślenie abstrakcyjne i logiczne rozumowanie. Wzbogaca się ich doświadczenie życiowe i wiedza o świecie.

Równocześnie dysponują już wiedzą ogólną i umiejętnościami wyniesionymi ze szkoły podstawowej, w tym także doświadczeniami wyniesionymi z nauki języka.

Biorąc pod uwagę, iż uczniowie w wieku gimnazjalnym są u progu dorosłości, a jednocześnie często wykazują zachowania i potrzeby jak w młodszej grupie wiekowej, nauczyciel powinien:

- dawać możliwość do wyrażania własnych opinii przez swobodne dyskusje i inne formy umożliwiające swobodę wypowiedzi;
- wykorzystać umiejętność myślenia logicznego do pracy nad poprawnością gramatyczną;
- wykorzystać występującą jeszcze chęć uczenia się przez zabawę, przygotowując uczniów do odgrywania scenek imitujących naturalną komunikację;
- wykorzystać potrzebę samodzielności przy ustalaniu metod nauczania;
- stosować formy pracy grupowej wspierające autonomizację uczniów;
- wspierać motywację przez częste pochwały, komunikaty o osiągnięciach, dostosowanie tematyki i form zajęć do zainteresowań uczniów.

Powszechna wśród młodzieży umiejętność korzystania z komputerów i internetu powinna być w sposób konsekwentny wykorzystywana przez nauczyciela na lekcjach i w pracy domowej.

### 2. Nauczyciele

Dążenie do usamodzielnienia uczniów, przygotowanie ich do przejścia odpowiedzialności za własne uczenie się nałoży na nauczyciela dodatkowy obowiązek uczynienia własnego procesu nauczania transparentnym dla uczniów oraz obowiązek konsekwencji i systematyczności. Uczniowie będą budować swoją kompetencję bardzo powoli, gdyż wymaga to najpierw refleksji nad własnym uczeniem się, następnie poznania technik i bardzo długiego procesu wdrażania ich w życie. Nauczyciel powinien być także przygotowany na problemy, które być może wynikną z ograniczeń czasowych. Jedynym rozwiązaniem może okazać się ścisła współpraca z nauczycielami innych przedmiotów, przede wszystkim nauczycielami języków. Może okazać się, że opór będą stawiali sami uczniowie, gdyż nowe podejście do uczenia się może stać w sprzeczności z ich dotychczasową praktyką i wiedzą na ten temat. Rodzice uczniów w tej grupie wiekowej oczekują komunikatów, co do osiągnięć i problemów swoich dzieci, coraz częściej są skłonni współpracować ze szkołą i wspierać nauczyciela w jego dążeniach.

Nauczyciel decydujący się na wykorzystanie tego programu powinien:

- mieć świadomość celów nauczania;
- doceniać wagę nauki uczenia się;
- mieć świadomość różnych stylów poznawczych;
- być twórczym, elastycznym i refleksyjnym, także w stosunku do siebie;
- mieć świadomość obecnych, ale przede wszystkim przyszłych potrzeb swych uczniów;
- doceniać wagę trafnej informacji zwrotnej na temat postępów nauczania;

- być życzliwym i uważnym w stosunku do swych wychowanków, motywującym przez zauważanie każdego, nawet drobnego sukcesu;
- być dobrze przygotowanym merytorycznie i potrafiącym korzystać z nowoczesnych mediów, w tym przede wszystkim z internetu;
- mieć świadomość procesów przebiegających w klasie i grupie;
- współpracować z nauczycielami języków w swojej szkole;
- utrzymywać stały kontakt z rodzicami, szczególnie w pierwszej klasie gimnazjum.

### 3. Rodzice

Odbiorcami programu nauczania są lub mogą być również rodzice. Nauczyciel powinien poinformować uczniów i ich rodziców o wyborze danego programu i jego wyróżnikach. Informacja na temat metod oraz spodziewanych osiągnięciach uczniów podana na początku roku szkolnego przyczyni się do budowania atmosfery wzajemnego zaufania.

Ważnym punktem jest informowanie rodziców indywidualnie na bieżąco o postępach i problemach, z jakimi boryka się ich dziecko i wspólnym szukaniu rozwiązań. Doświadczony nauczyciel skorzysta także z uwag rodziców na temat słabych i mocnych stron ich dzieci. Obowiązkiem w takich sytuacjach jest bezwzględne przestrzeganie wykorzystania takich informacji wyłącznie w interesie ucznia.

Rodzice w większości chętnie, szczególnie w szkole podstawowej, ale także w gimnazjum, włączają się do uczestnictwa w szkolnych przedsięwzięciach. Nauczyciel powinien zadbać o przyjazną, otwartą atmosferę takich spotkań.

## Rozdział 2 Warunki organizacyjne

### 1. Czas realizacji programu

Prezentowany program można zrealizować w gimnazjum w ciągu sześciu semestrów nauki, przy dwóch lub trzech godzinach tygodniowo. Zakłada się, że poziom A1 można osiągnąć po 100-150 godzinach<sup>9</sup> (trzy semestry), zaś poziom A2 – po 200-300. Nieostre granice liczby godzin wynikają zarówno z różnych możliwości poszczególnych grup uczących się, środowiska, uczenia się języka jako pierwszego języka obcego, drugiego lub kolejnego, ale także warunków organizacyjnych szkoły, czynników motywujących w postaci np. wymiany szkolnej czy kontaktu wirtualnego. Przy zwiększonej liczbie godzin można zaproponować rozszerzenie poziome, na przykład w postaci staranniejszego zajmowania się poszczególnymi sprawnościami czy pogłębianiem słownictwa.

### 2. Sala lekcyjna

Sala lekcyjna powinna zapewniać możliwość swobodnej aranżacji przestrzeni, sprzyjającej stworzeniu warunków do bezpośredniej komunikacji. Ustawienie stołów po 2–4 do pracy w grupach lub w podkowę do swobodnej dyskusji, tak by dyskutujący mogli widzieć swoje twarze, jest także bardzo ważne – ustawienie stołów czy ławek w tradycyjny sposób, czyli frontalnie, wyklucza swobodną komunikację.

Sala lekcyjna powinna być wyposażona w następujące środki dydaktyczne:

- tablicę;
- magnetofon z odtwarzaczem CD;
- rzutnik pisma z ekranem lub możliwością projekcji na ścianie;
- tablicę do przypinania plakatów, plansz, małych form projektowych;
- zestaw kaset lub płyt kompaktowych z nagraniami do podręcznika a także z nagraniami piosenek, ćwiczeń, słuchowisk;
- zestaw słowników dwujęzycznych i jednojęzycznych;
- mapę krajów niemieckojęzycznych;
- papier do wykonania plakatów, nożyczki, flamastry, klej, taśmę, etc.

Pożądanymi urządzeniami byłyby magnetowid, komputer z dostępem do internetu oraz kopiarka. Znaczący wydatek finansowy większości naszych szkół należy się liczyć z koniecznością przejścia na lekcję do sali komputerowej, świetlicy lub biblioteki.

### 3. Liczebność grup

Optymalna liczebność grupy to 12 – 15 osób w mieszanym składzie chłopców i dziewcząt. W takich grupach łatwiejszy jest kontakt indywidualny, łatwiejsze jest ustalenie i przestrzeganie zasad postępowania, nauczyciel ma możliwość zindywidualizowania pracy w grupie, poprawiania wymowy, dawania komunikatów na temat pisania i specyficznych błędów pojedynczego ucznia. Nauka języka w grupach powyżej 30 osób jest bardzo trudna, może przynieść pożądane efekty tylko w odniesieniu do naprawdę uzdolnionych uczniów.

<sup>9</sup> Porównaj: *Fit in Deutsch 1 – Handbuch. Prüfungsziele Testbeschreibung* (2004): Goethe-Institut, München

# CZĘŚĆ III CELE NAUCZANIA

## Rozdział 1 Cele ogólne

Podstawowymi dokumentami regulującymi pracę szkoły są *Podstawa programowa* oraz *Program szkoły*, na który składają się program wychowawczy, programy nauczania przedmiotowego i ścieżek przedmiotowych oraz program oceniania, zwany wewnątrzszkolnym systemem oceniania.

### 1. Kompetencje kluczowe

Kompetencje kluczowe sformułowane w *Podstawie programowej* to ogólne cele, które stawia sobie edukacja. Wyznaczają one kierunki dążeń pedagogicznych i nie będą realizowane, jeśli nie zostaną uwzględnione w nauczaniu wszystkich przedmiotów szkolnych. W sposób szczególny dotyczy to przedmiotów, których materia jest zarówno celem, jak środkiem do zaspokajania potrzeb społecznych, tzn. przedmiotów językowych, a więc języka ojczystego i języków obcych.

Takie umiejętności jak:

- przejmowanie coraz większej odpowiedzialności za własną naukę,
- umiejętność prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi,
- efektywne współdziałanie w zespole i pracy w grupie,
- porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł oraz efektywne posługiwanie się technologią informacyjną

powinny znaleźć swe odbicie na każdej lekcji, tak aby autonomia ucznia i wola przygotowania go do uczenia się przez całe życie nie były pustymi słowami. Nauczyciele zajmujący się „nauczaniem” i „przerabianiem materiału” zapominają częstokroć, jak ważnym – jeśli nie najważniejszym – celem nauczania, także ich przedmiotu, jest wykształcenie właściwej postawy, wysokiej motywacji i nabywanie umiejętności uczenia się.

### 2. Cele ogólnowychowawcze

Wychowanie, to w ogólnym rozumieniu tego słowa kształcenie przymiotów osobistych oraz kompetencji społeczno-obywatelskich. *Podstawa programowa* stawia przed nauczycielami zadania wspierania rodziców w ich roli wychowawczej.

Zgodnie z *Podstawą programową* nauczyciele wspierają rodziców:

- zapewniając uczniowi w środowisku szkolnym wszechstronny rozwój intelektualny, psychiczny, społeczny, zdrowotny, estetyczny, moralny i duchowy;
- uświadamiając wychowankowi konieczność rzetelnej pracy i życiową użyteczność nauki w ogóle oraz nauczaniego przedmiotu w szczególności;

- wspierając go w dążeniu do zdobywania samodzielności i odpowiedzialności za siebie i innych;
- kształtując w nim umiejętność prowadzenia dialogu, słuchania innych i rozumienia ich poglądów;
- przygotowując go do pełnienia ról społecznych w rodzinie, społeczności lokalnej i w państwie.

Wielokrotnie miałam okazję przekonać się, jak dobrze owocuje ustalenie wspólnie z rodzicami i uczniem priorytetów wychowawczych; informowanie nie tylko o postępach w nauce języka, ale także sukcesach i kłopotach w pracy w grupie szkolnej. Osobisty kontakt z rodzicami zapewnia także z drugiej strony informacje o tej sferze osobowości ucznia, która pozostaje w ukryciu, jeśli kontakty nauczyciela i ucznia ograniczone są jedynie do pracy w klasie czy grupie. Odbiera on rodzicom często nieświadomy strach przed szkołą i nauczycielami (spuścizna po latach wychowywania i nauczania wbrew i poza rodziną) i ułatwia ogromnie pracę z uczniem, zapewniając mu komfort jednolitych komunikatów wychowawczych i nie powodując swoistego rozdwojenia jaźni. Ustalenia wychowawcze muszą się odbywać na drodze porozumienia, w którym uczeń, jego rodzice i nauczyciel mają prawo i obowiązek, z poszanowaniem osobowości wychowanka, rozmawiać o wszystkich sprawach, w których szkoła może pomagać mu w jego osobistym rozwoju.

### 3. Cele ogólnowychowawcze a nauczanie języka obcego

Zajmowanie się językiem obcym, rozumiane jako nauka porozumiewania się, ale i poznawania obcej kultury ma tę właściwość, że pozwala przyjrzeć się niejako z zewnątrz własnemu językowi, własnemu społeczeństwu i własnej kulturze. Słynne zdanie austriackiego filozofa L. Wittgensteina „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt” interpretowane także w taki sposób, że poznanie obcej kultury jest swoistym „dodaniem” lub poszerzeniem naszej wiedzy o sobie i świecie, należałoby rozszerzyć o zdanie: „Im więcej znasz języków i kultur, tym lepiej rozumiesz siebie i swoje społeczeństwo. Masz możliwość stawiania się człowiekiem świadomym siebie i świadomym swego miejsca i swoich możliwości w społeczeństwie.”

Właśnie cele wychowawcze nauczania języka, wobec szczególnych możliwości, jakie niesie kontakt z obcą kulturą powinny stać się przedmiotem szczególnej uwagi. Nauka języka powinna stać się okazją do:

- wyrobienia pozytywnych postaw wobec społeczeństwa, które tym językiem się posługuje;
- wyrobienia tolerancji wobec innych postaw, zachowań i obyczajów, nabrania dystansu do operowania stereotypami;
- nabycia umiejętności bezkonfliktowych kontaktów i współpracy z przedstawicielami innych kultur;
- spojrzenia cudzym okiem na własną kulturę.

Biorąc pod uwagę, że rozwój kompetencji językowych dokonuje się w trakcie działań językowych, należy w różny sposób zapewnić stały kontakt z językiem, aby rozwijać:

- wiarę we własne możliwości językowe (uzyskanie natychmiastowego sygnału zwrotnego w postaci „dogadania się”);
- umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach językowych za pomocą technik kompensacyjnych.

#### 4. Przygotowanie do uczenia się przez całe życie

Problem ten podniesiony został do rangi celu strategicznego polskiej szkoły, o czym świadczy dokument zwany *Strategią Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*.<sup>10</sup> Podkreśla się w nim potrzebę przygotowywania i zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie, już od wczesnego wieku:

„Do zadań szkoły należy uświadomienie uczniom faktu, iż wiedza i umiejętności zdobyte w procesie kształcenia formalnego (w systemie szkolnym) stanowią tylko podstawę do permanentnego uczenia się. Już obecnie szkoła nie jest jedynym miejscem zdobywania wiedzy, a staje się coraz bardziej instytucją uczącą, jak się uczyć. Ta tendencja będzie się rozwijała, stąd też do rangi celu strategicznego urasta uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Szeroko rozumiane rozwijanie kultury kształcenia, oparte na etyce i kulturze ogólnej, sprzyjać będzie wzrostowi wartości i motywacji uczenia się, wszechstronnemu rozwojowi osobowości oraz kształtowaniu ak-

tywnych postaw obywatelskich i spójności społecznej.”

Kończąc naukę w gimnazjum uczeń powinien zatem:

- wiedzieć, czym jest proces uczenia się;
- znać własny styl poznawczy i wypracować w związku z tym odpowiednie dla siebie techniki uczenia się;
- umieć stosować zdobytą wiedzę w praktyce;
- znać metody planowania, organizowania i oceniania własnej nauki;
- umieć poszukiwać, porządkować i wykorzystywać informacje z różnych źródeł oraz posługiwać się nowymi technologiami;
- ♦ umieć radzić sobie z nowymi doświadczeniami.

Nauczyciel powinien uwzględnić w swych planach wychowawczych pracę z uczniami nad:

- stopniowym dążeniem do samodzielności i współodpowiedzialności za proces nabywania kompetencji ogólnych i językowych;
- umożliwieniem uczniom doświadczenia własnej skuteczności – pozostawianie im wolnej przestrzeni do działań autonomicznych (planowania, wykonania i oceny).

## Rozdział 2 Cele przedmiotowe

### 1. Ogólne cele przedmiotowe nauczania języka obcego w gimnazjum

Zgodnie z *Podstawą programową* ogólne cele edukacyjne w zakresie nauczania języka obcego to „osiągnięcie poziomu opanowania języka obcego zapewniającego w miarę sprawną komunikację językową oraz lepsze<sup>11</sup> poznanie kultury i spraw życia codziennego kraju języka nauczanego.”

Tab. 1 Cele przedmiotowe zgodne z opisem biegłości językowej zaczerpniętym z *ESOKJ* dla poziomu podstawowego

|    |   |
|----|---|
| A2 | Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np. bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, otoczenia, szkoły, czasu wolnego, hobby, podróży). Potrafi porozumiewać się w rutynowych prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego. |
| A1 | Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego – dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, i rzeczy, które posiada – oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawić siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę, pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotów do pomocy.  |

<sup>10</sup> *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*. MENiS, 08.07.2003

<sup>11</sup> Słowo „lepsze” odnosi się do oczekiwanej sytuacji, kiedy język obcy, którego nauka rozpoczęła się w szkole podstawowej jest kontynuowana w gimnazjum. W obecnej sytuacji edukacyjnej w Polsce, kiedy po szkole podstawowej uczniowie zmieniają szkołę, szkoła nie może dać gwarancji kontynuacji języka, gdyż przyjmuje uczniów z podstawami umiejętności różnych języków, sama dysponując np. tylko nauczycielami jednego języka. Także uczniowie kierują się różnymi kryteriami (np. bliskością szkoły lub jej renomą), podejmują często naukę w gimnazjum, w którym nie jest możliwa kontynuacja pierwszego języka. Najczęściej jednak mamy do czynienia z sytuacją, kiedy w pierwszej klasie gimnazjalnej w jednej grupie znajdują się uczniowie o bardzo różnym zaawansowaniu językowym, w tym początkujący. Nauczyciel jest zmuszony do wyrównania poziomu i czyni to, rozpoczynając niejako naukę od początku. Powtórzenie dla częściowo zaawansowanych i przyspieszony kurs dla rozpoczynających, to norma w wielu pierwszych klasach gimnazjalnych w Polsce.

## 1.1. Cele przedmiotowe w zakresie kompetencji językowej

Porównując ten ogólny opis poziomu opanowania języka ze standardami osiągnięć językowych prezentowanymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, oraz biorąc pod uwagę liczbę godzin, jaka w ciągu trzech lat będzie możliwa do zrealizowania w gimnazjum, uczeń po trzech semestrach nauki powinien osiągnąć poziom A1, a kończący gimnazjum – poziom A2.

Porównaj: tab. 1 (s. 11).

## 1.2. Cele przedmiotowe w zakresie kompetencji interkulturowej

Niezbędnym uzupełnieniem ogólnej kompetencji językowej jest komponent kulturowy, związany z poznaniem życia codziennego, obyczajów i ogólnie rozumianej kultury krajów niemieckojęzycznych.

Aby ustrzec się od popełnienia gaf językowych i zapewnienia pewności zachowań,<sup>12</sup> przedmiotem kształcenia powinny stać się umiejętności praktyczne i wiedza o stosowaniu procedur, tzn. zdolność do działania zgodnie z konwencjami, ale także znajomości form grzecznościowych i – w ograniczonym zakresie – stylów: formalnego i nieformalnego oraz postawy, np. postawa otwartości, gotowości do nawiązywania dialogu.

Zamierzone osiągnięcia obejmują wiedzę:

- o społeczeństwie i kulturze krajów niemieckojęzycznych w zakresie tematyki objętej programem, a także w niewielkim stopniu wiedzę rzeczową dotyczącą geografii, w niewielkim zakresie historii, gospodarki i polityki;
- o dniu codziennym i warunkach życia, obyczajach, rytuałach;
- o wartościach i postawach w odniesieniu do sfery prywatnej: wykształcenia, spędzania czasu wolnego, zainteresowań, stosunków rodzinnych;
- o konwencjach społecznych w odniesieniu do zachowań gość – gospodarz;
- o różnicach między naszymi krajami; umiejętności
- zachowania się zgodnie ze społecznymi konwencjami;
- przezwyciężania stereotypów;
- pośredniczenia między kulturą własną, a kulturą krajów niemieckojęzycznych.

## 2. Szczegółowe cele przedmiotowe

Cele szczegółowe zawarte w *Podstawie programowej* dotyczą rozwijania poszczególnych sprawności nauczania oraz funkcji językowych umożliwiających posługiwanie się językiem w sytuacjach życia codziennego. Konieczne jest w tym celu opanowanie elementów języka, tzn. słownictwa, uwzględniającego realia kraju ojczystego i kraju/krajów języka docelowego oraz stosownej gramatyki.

Przedmiotem kształcenia powinny stać się także językowe strategie komunikacyjne rozumiane jako wybór określonego sposobu działania w celu osiągnięcia maksymalnej skuteczności komunikacyjnej.

Bolesław Niemierko w swojej książce *Między oceną szkolną a dydaktyką*<sup>13</sup> stwierdza, iż cele szczegółowe powinny być formułowane jako zamierzone osiągnięcia, gdyż tylko cele wyrażone w ten sposób umożliwiają dokładne sprawdzenie, czy zostały one osiągnięte. Cele szczegółowe spełniają także niezwykle istotną funkcję, gdyż łączą cele ogólne z materiałem nauczania. Precyzują luźne, niewiążące sformułowania, określają sytuację, w której działanie ma się dokonać, a przede wszystkim upodmiotowiają osiąganego cel, stąd sformułowania: „uczeń umie, potrafi, odróżnia...”

Umiejętność operacjonalizowania celów ogólnych powinna być jedną z podstawowych umiejętności nauczycielskich, a uświadomienie ich znaczenia uczniom pozwoli nadać konkretny wymiar procesom usamodzielnienia uczniów i motywowania ich do precyzowania własnych celów i metod pracy.

Nauczyciele języków obcych dzięki cytowanej publikacji Rady Europy, a nauczyciele języka niemieckiego, w szczególności dzięki publikacji *Profile deutsch*, mają możliwość skorzystania z opisów biegłości językowej i ogromnej ilości przykładów do wykorzystania przy planowaniu, nauczaniu i uczeniu się języka niemieckiego.

Cytowane poniżej opisy zamierzonych osiągnięć oparte są na obydwu tych dokumentach, lecz stanowią wybór dokonany przez Autorkę pod kątem początkowej nauki języka niemieckiego w polskim gimnazjum.

## 2.1. Zamierzone osiągnięcia w zakresie kompetencji językowej

Użytkownik języka, wykonując różne zadania i podejmując czynności językowe, wykorzystuje różne kompetencje, z których część jest związana bezpośrednio z językiem, są to kompetencje językowe. Część zaś to kompetencje ogólne, takie jak określone cechy osobowości, np. rozmowność czy umiejętności interkulturowe. Wszystkie rodzaje kompetencji wpływają na jakość komunikacji, a kształcąc jedne, przyczyniamy się do rozwoju innych.

Na kompetencje językową składają się:

- kompetencja lingwistyczna, dotycząca podsystemów języka: leksykalnego i gramatycznego,
- kompetencje w zakresie działań językowych (sprawności).

<sup>12</sup> Glaboniat, M. i in. (2002): *Profile deutsch*. Langenscheidt, München, s. 36 (tłumaczenie Autorki)

<sup>13</sup> Niemierko, B. (1991): *Między oceną szkolną a dydaktyką*. WSiP, Warszawa

Tab. 2 Zamierzone osiągnięcia w zakresie kompetencji lingwistycznej

| Poziom | Kompetencja lingwistyczna ucznia   |
|--------|--|
| A2     | <p><b>Zakres ogólny:</b><br/>                     Dysponuje podstawowym zasobem środków językowych, pozwalającym na radzenie sobie z komunikacją w przewidywalnych sytuacjach życia codziennego, chociaż musi czasem ograniczać przekaz i szukać słów w pamięci. W sytuacjach nietypowych występują często załamania komunikacji i nieporozumienia. Potrafi używać prostych wzorów zdań i komunikować się za pomocą zapamiętanych wyrażen, grup kilku słów i utartych formułek – na temat siebie i innych osób, tego czym się zajmują, miejsc, posiadanych rzeczy itp.</p> <p><b>Zakres słownictwa:</b><br/>                     Dysponuje wystarczającym słownictwem, by uczestniczyć w rutynowych rozmowach na znane sobie tematy z życia codziennego.</p> <p><b>Kompetencja gramatyczna:</b><br/>                     Poprawnie używa prostych struktur, jednak systematycznie popełnia podstawowe błędy – np. w użyciu form czasownika. Mimo to wypowiedź jest zazwyczaj zrozumiała.</p> |
| A1     | <p><b>Zakres ogólny:</b><br/>                     Dysponuje bardzo prostym zasobem prostych wyrażen na temat własnej osoby i konkretnych potrzeb.</p> <p><b>Zakres słownictwa:</b><br/>                     Dysponuje podstawowym zasobem słownictwa, złożonym z pojedynczych słów lub wyrażen związanych z konkretnymi sytuacjami.</p> <p><b>Kompetencja gramatyczna:</b><br/>                     Wykazuje jedynie ograniczone opanowanie prostych struktur gramatycznych i wzorów zdaniowych – w ramach wyuczonego zasobu.</p>  |

**2.1.1. Zamierzone osiągnięcia w zakresie kompetencji lingwistycznej**

Porównaj: tab. 2.

**2.1.2. Zamierzone osiągnięcia w zakresie sprawności językowych**

Użytkownik języka, w tym przypadku uczeń, używa słownictwa oraz gramatyki, aby mówić, czytać, słuchać i pisać. Oprócz tradycyjnych sprawności, nazywanych w *ESOKJ* działaniami językowymi, gdzie użytkownicy języka są bądź nadawcami (mówienie i pisanie), bądź odbiorcami (czytanie i słuchanie), mówi się o działaniach interakcyjnych, w których uczestnicy komunikacji występują na zmianę jako nadawcy i odbiorcy wypowiedzi ustnych bądź pisemnych. W skalach zamierzonych osiągnięć zastosowano następujące kategorie:

- **Działania (sprawności) produktywne**  
 Mówienie    Produkcja ustna    Mówienie monologowe  
 Pisanie      Produkcja pisemna    Pisanie tekstów
- **Działania (sprawności) receptywne**  
 Słuchanie    Recepcja ustna  
 Czytanie     Recepcja pisemna

- **Działania (sprawności) interakcyjne**  
 Mówienie    Interakcja ustna    Rozmowa  
 Pisanie      Interakcja pisemna    Pisanie jako wymiana informacji

W skalach dotyczących poszczególnych (sprawności) zamieszczono tylko te przykłady, które są ważne dla realizacji tego programu.

Uwaga! Na poziomie A2 uczący się powinien wykazać się także biegłością w działaniach opisanych na poziomie A1.

Porównaj: tab. 3, 4, 5, 6.

Tab. 3 Zamierzone osiągnięcia w zakresie sprawności mówienia

| Poziom | Mówienie  |   |
|--------|---|---|
|        | Produkcja ustna: Wypowiedź monologiczna   | Interakcja ustna: Rozmowa   |
| A2     | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Potrafi przedstawiać proste opisy lub prezentować osoby, warunki życia, nauki lub pracy, codzienne rutynowe czynności, rzeczy lubiane/nielubiane w formie krótkiego ciągu prostych zwrotów i zdań.</p> <p><b>Opisywanie doświadczeń i przeżyć:</b><br/>Potrafi opowiedzieć historyjkę lub coś opisać wymieniając kolejno zdarzenia i fakty. Umie opisać życie codzienne własnego otoczenia odnosząc się do ludzi, miejsc, nauki szkolnej. Potrafi krótko opisać zdarzenia i czynności. Potrafi opisywać plany i ustalenia, zwyczaje i rutynowe działania, wydarzenia z przeszłości oraz osobiste doświadczenia.</p> <p>Umie używać prostego języka opisowego do formułowania krótkich stwierdzeń i porównywania przedmiotów. Potrafi wyjaśnić, dlaczego coś lubi lub czegoś nie lubi.</p> <p><b>Zwracanie się do publiczności:</b><br/>Potrafi przedstawić krótką, przećwiczoną wcześniej wypowiedź na temat wiążący się z jego własnym życiem codziennym, krótko uzasadniając i objaśniając własne opinie, plany i działania.</p> | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Potrafi ze stosunkową łatwością uczestniczyć w typowych i krótkich rozmowach, pod warunkiem otrzymania w razie potrzeby pomocy od rozmówcy. Potrafi zadawać pytania i odpowiadać na nie oraz wymieniać poglądy i informacje na znane mu tematy w możliwych do przewidzenia sytuacjach życia codziennego. Umie zadawać pytania o wydarzenia z przeszłości oraz odpowiadać na nie.</p> <p><b>Konwersacja:</b><br/>Potrafi nawiązywać kontakty towarzyskie: w prostych słowach witać się, żegnać, dziękować, przedstawiać się, powiedzieć, jak się czuje. Umie odpowiadać na zaproszenia, propozycje i przeprosiny, a także zapraszać, proponować i przepraszać. Potrafi brać udział w rozmowach na tematy związane z własnymi zainteresowaniami.</p> <p><b>Rozmowy o usługach i zakupach:</b><br/>Umie sobie radzić w takich sytuacjach jak podróże, zakwaterowanie, posiłki, zakupy. Potrafi uzyskać proste informacje, pytać i wskazać drogę. Umie dokonywać prostych transakcji w sklepach, na poczcie, na dworcu. Potrafi formułować i uzyskiwać informacje o ilościach, numeracji i cenach.</p> |
| A1     | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Potrafi wypowiadać pojedyncze zdania na temat ludzi i miejsc.</p> <p><b>Opisywanie doświadczeń i przeżyć:</b><br/>Umie opisać własną rodzinę, warunki mieszkaniowe, szkołę. Potrafi za pomocą prostych środków wyrazu opisać osoby, miejsca i posiadane przedmioty. Potrafi mówić o sobie, czym się zajmuje i gdzie mieszka.</p> <p><b>Zwracanie się do publiczności:</b><br/>Potrafi odczytać bardzo krótką, przećwiczoną wcześniej wypowiedź.</p>  | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Potrafi uczestniczyć w prostych sytuacjach komunikacyjnych, gdy rozmówca powtarza wypowiedzi w wolniejszym tempie, parafrazuje i wyjaśnia. Potrafi zadawać proste pytania i odpowiadać na nie, a także wyrażać swoje potrzeby i życzenia oraz uwzględniać potrzeby innych dotyczące codziennych spraw i bardzo dobrze znanych mu tematów. Umie określać czas przy użyciu takich wyrażen jak <i>gestern, letzte Woche, um drei</i>.</p> <p><b>Konwersacja:</b><br/>Umie się przedstawić i używać podstawowych wyrażen powitalnych i pożegnalnych. Potrafi zapytać, jak kto się ma i reagować na nowiny.<br/>Potrafi wyrazić propozycję, zgodę lub sprzeciw.<br/>Rozumie potoczne wyrażenia dotyczące zaspokajania najbardziej podstawowych potrzeb.</p> <p><b>Rozmowy o usługach i zakupach:</b><br/>Umie prosić inne osoby o konkretne przedmioty i podawać im je. Radzi sobie z określeniami liczb, ilości, cen i czasu.</p>  |

Tab. 4 Zamierzone osiągnięcia w zakresie sprawności pisania

| Poziom | Pisanie  |  |
|--------|--|--|
|        | Produkcja pisemna: Produkcja tekstów   | Interakcja pisemna: Pisanie jako wymiana informacji  |
| A2     | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Potrafi pisać teksty składające się z prostych wyrażen i zdań połączonych prostymi spójnikami, takimi jak <i>und, aber, weil</i>.</p> <p><b>Pisanie twórcze:</b><br/>Potrafi w formie połączonych zdań pisać o codziennych sprawach własnego otoczenia.<br/>Potrafi sporządzać bardzo krótkie, proste opisy obecnych i przeszłych wydarzeń, osobistych doświadczeń. Potrafi pisać krótkie, proste biografie i proste teksty poetyckie o ludziach.</p> | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Potrafi pisać krótkie, proste notatki na temat najpilniejszych codziennych spraw.</p> <p><b>Prowadzenie korespondencji:</b><br/>Potrafi pisać bardzo proste listy prywatne wyrażające podziękowania lub przeprosiny.</p> <p><b>Notatki, wiadomości, formularze:</b><br/>Potrafi zanotować krótką, prostą wiadomość, jeżeli ma możliwość poproszenia o powtórzenie i/lub parafrazę. Umie pisać proste, krótkie wiadomości i notatki dotyczące codziennych najpilniejszych spraw.</p> |
| A1     | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Potrafi pisać proste, pojedyncze zdania.</p> <p><b>Pisanie twórcze:</b><br/>Potrafi pisać proste zdania o sobie i wymyślonych przez siebie postaciach – o tym, gdzie mieszkają i czym się zajmują.</p>  | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Potrafi sformułować, przeważnie hasłowo i korzystając ze słownika, krótką notatkę w sprawach bezpośrednio go dotyczących.</p> <p>Potrafi w formie pisemnej pytać o dane osobowe lub przekazywać takie dane w tej formie.</p> <p><b>Prowadzenie korespondencji:</b><br/>Potrafi pisać proste pozdrowienia.</p> <p><b>Notatki, wiadomości, formularze:</b><br/>Umie podawać pisemnie dane w formularzach, np. w formularzu hotelowym.</p>   |

Tab. 5 Zamierzone osiągnięcia w zakresie sprawności rozumienia ze słuchu

| Poziom | Słuchanie   |
|--------|---|
| A2     | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Potrafi zrozumieć wystarczająco dużo, by reagować na konkretne potrzeby komunikacyjne, pod warunkiem, że wypowiedź rozmówcy jest artykułowana wyraźnie i powoli.</p> <p><b>Słuchanie komunikatów i instrukcji:</b><br/>Potrafi wyłowić główną treść w krótkich, jasnych, prostych komunikatach i ogłoszeniach.<br/>Rozumie proste wskazówki tłumaczące, np. jak z punktu X dotrzeć do punktu Y pieszo lub korzystając z komunikacji miejskiej.</p> <p><b>Słuchanie programów radiowych i telewizyjnych:</b><br/>Rozumie i potrafi wyłowić główne informacje z krótkich nagrań na tematy codzienne, gdy wypowiedzi są powolne i przejrzyste, lub gdy wypowiedzi towarzyszy obraz.</p> |
| A1     | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Potrafi zrozumieć wypowiedź artykułowaną bardzo powoli i uważnie, z długimi pauzami umożliwiającymi stopniowe przyswajanie znaczenia.</p> <p><b>Słuchanie komunikatów i instrukcji:</b><br/>Rozumie polecenia kierowane do niego w sposób uważny i powolny.<br/>Potrafi stosować się do krótkich i prostych wskazówek. Potrafi wychwycić nazwiska, liczby, ceny i określenia czasu, jeśli rozmówcy mówią wyraźnie.</p> <p><b>Słuchanie programów radiowych i telewizyjnych:</b><br/>brak wskaźnika</p>   |

Tab. 6 Zamierzone osiągnięcia w zakresie sprawności czytania

| Poziom | Czytanie  |
|--------|---|
| A2     | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Rozumie krótkie, proste teksty na znane mu tematy napisane językiem codziennym, zawierające często używane sformułowania.</p> <p><b>Czytanie i rozumienie korespondencji:</b><br/>Rozumie krótkie i proste listy prywatne.</p> <p><b>Czytanie w celu orientacji:</b><br/>Potrafi wyszukać konkretne, możliwe do przewidzenia informacje zawarte w prostych materiałach codziennego użytku, jak np. reklamach, prospektach, jadłospisach, rozkładach jazdy. Rozumie popularne oznaczenia i ogłoszenia spotykane w miejscach publicznych, takich jak ulice, stacje kolejowe.</p> |
| A1     | <p><b>Ogólny opis umiejętności ucznia:</b><br/>Rozumie bardzo proste, krótkie teksty, czasem pojedyncze wyrażenia, słowa „międzynarodowe”, wychwytyjąc znane mu nazwy, słowa oraz podstawowe wyrażenia – jeśli trzeba, czytając ponownie niektóre fragmenty.</p> <p><b>Czytanie i rozumienie korespondencji:</b><br/>Rozumie krótkie i proste wiadomości przesyłane np. na pocztówkach.</p> <p><b>Czytanie w celu orientacji:</b><br/>Rozpoznaje znane sobie nazwy i słowa w prostych ogłoszeniach dotyczących najczęściej spotykanych sytuacji życia codziennego.</p>  |

### 2.1.3. Zamierzone osiągnięcia w zakresie strategii komunikacyjnych

Strategie komunikacyjne to te, które stosowane są w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych. Dla uczącego się oznaczać będą strategie stosowane przy mówieniu, czytaniu, słuchaniu i pisaniu.

#### 2.1.3.1. Strategie produkcji i interakcji

W celu wykonania różnych działań komunikacyjnych uczeń musi dostosować wypowiedź do posiadanych umiejętności. Może ograniczyć swoje ambicje stosując strategie unikania lub wychodzić poza swoje rzeczywiste możliwości stosując strategie osiągnięć.<sup>14</sup>

Należy dążyć do tego, aby uczeń wykazywał pozytywne podejście do swoich możliwości językowych, stosując różne techniki kompensacyjne: parafrazowanie tego, co chce

wyrazić, stosowanie uogólnień, częste stosowanie dobrze znanych wyrażeń (budowanie na poprzedniej wiedzy). Także stosowanie gestów lub mimiki powinno być premiowane na co dzień w trakcie nauki języka. Umiejętność zaczynania, podtrzymywania i kończenia prostych rozmów, prośba o pomoc, okazanie zrozumienia, prośba o powtórzenie, czy wyjaśnienie jakiegoś słowa należą do podstawowych strategii stosowanych w rozmowie.

#### 2.1.3.2. Strategie receptywne

Podczas czynności receptywnych uczeń powinien umieć analizować wskazówki płynące z kontekstu językowego i niejęzykowego (np. zdjęcia obok tekstu). Ograniczenia językowe powodują, że uczeń musi umieć formułować hipotezy co do intencji komunikacyjnych w tekście słuchanym lub czytany, powinien także umieć domyślać się znaczenia nieznanymi mu słów.

<sup>14</sup> ESOKJ, s. 66

# CZĘŚĆ IV MATERIAŁ NAUCZANIA

Materiał nauczania to inaczej ważne informacje wykorzystywane w nauczaniu do osiągnięcia założonych celów.

„Opanowanie materiału” jeszcze do niedawna kojarzone było z celem nauczania. Tymczasem materiał stanowi jedynie „materię wyjściową” do osiągnięcia zamierzonych celów. Dopiero jego zapamiętanie, zrozumienie, zastosowanie w sytuacjach typowych i nietypowych będzie osiągnięciem, do jakiego należy dążyć.

Biorąc pod uwagę, iż to uczeń i jego potrzeby komunikacyjne obecne i przyszłe są celem niniejszego programu, najważniejszymi kryteriami przy doborze tematów, sytuacji komunikacyjnych i funkcji językowych były kryteria potrzeb uczących się i przydatności.<sup>15</sup> Uwzględnienie zainteresowań uczniów oraz bezpośredni związek materiału nauczania z życiem uatrakcyjnają proces nauczania i działają motywująco na uczniów. Całość tematyki koncentruje się wokół ucznia, szkoły, jego zainteresowań, bliskich mu osób i najbliższego otoczenia, zaspokajania podstawowych potrzeb związanych z podróżowaniem, wymianą szkolną i turystyką: wyjazdami, ale także przyjmowaniem gości w Polsce – dotyczy więc sfery prywatnej i edukacyjnej oraz, w niewielkim stopniu, publicznej. Kilkakrotne powracanie do tych samych zagadnień pozwala powtórzyć i utrwalić wcześniej wprowadzone słownictwo i gramatykę.

## Rozdział 1 Tematyka, sytuacje, funkcje komunikacyjne, materiał leksykalny, rodzaje tekstów, ścieżki edukacyjne

Poniższa tabela składa się z dwóch części: części I dla poziomu A1 – do realizacji w klasie I i pierwszym semestrze klasy II – oraz części II dla poziomu A2 – do realizacji w drugim semestrze klasy II i klasie III.

Tab. 7 Poziom A1

| Zakres tematyczny    | Sytuacje i funkcje komunikacyjne   | Materiał leksykalny   | Rodzaj tekstów                                |
|----------------------|--|---|---|
| Informacje o osobach | Podawanie danych osobowych: przedstawianie siebie i innych, informowanie o wieku, pochodzeniu, miejscu zamieszkania, zainteresowaniach, literowanie imion i nazwisk<br>Pozyskiwanie informacji o osobach<br>Podejmowanie i zakończenie kontaktu: powitanie i pożegnanie, dziękowanie | <ul style="list-style-type: none"><li>• Dane osobowe</li><li>• Nazwy krajów i miast niemieckiego obszaru językowego</li><li>• Nazwy języków obcych</li><li>• Formuły powitań i pożegnań, podziękowań</li><li>• Hobby</li><li>• Liczebniki</li><li>• Alfabet</li></ul> | Formularze<br>Rozmowa telefoniczna<br>Dialogi |

W tabeli uwzględniono tematykę, funkcje komunikacyjne oraz możliwe sytuacje i zakresy słownictwa potrzebnego do realizacji zadań komunikacyjnych w ramach określonych tematów.

W rubryce „Rodzaj tekstów” uwzględniono jedynie niektóre rodzaje tekstów, charakterystyczne dla określonych działań komunikacyjnych. Wymienione teksty mogą być materiałem, na którym pracuje uczący się, mogą także być celem komunikacyjnym lub produktem.

Warto zwrócić uwagę na możliwość powiązania materiału nauczania z realizacją ścieżek edukacyjnych. Ten element programu nauczania powinien zostać uwzględniony w *Programie szkoły*.

Porównaj: tab. 7, 8.

## Rozdział 2 Materiał gramatyczny

W poniższej tabeli znajduje się wykaz materiału gramatycznego, który należy opanować aktywnie na poziomach A1 i A2. Przy doborze materiału gramatycznego podstawowym kryterium było kryterium przydatności, tzn. uwzględniono struktury najczęściej używane.

Porównaj: tab. 9 (s. 23)

## Rozdział 3 Funkcje komunikacyjne i przykłady ich realizacji

Tabela ma na celu zilustrowanie, jakimi środkami językowymi dadzą się wyrazić te same funkcje językowe na poziomie A1 i A2. W tabeli uwzględniono tylko kilka przykładów tych funkcji.

Porównaj: tab. 10 (s. 24)

<sup>15</sup> Komorowska, H. (1999): *O programach prawie wszystko*. WSiP S.A., Warszawa

|                                 |   |   |  |
|---------------------------------|---|---|--|
| Szkoła                          | Rozmowy w sytuacjach dnia powszedniego szkoły:<br>Udzielanie i pozyskiwanie informacji na temat planu lekcji, czasu zajęć, lubianych i nie lubianych przedmiotów, przebiegu dnia w szkole<br>Pytanie o nazwy przedmiotów i znaczenie wyrazów<br>Upewnianie się co do przedmiotów<br>Wyrażanie niewiedzy<br>Sygnalizowanie obecności lub braku rzeczy<br>Informowanie o wykonywanych czynności szkolnych<br>Porównywanie szkół w Polsce i krajach niemieckojęzycznych (plan zajęć) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Przybory szkolne</li> <li>• Przedmioty szkolne</li> <li>• Zajęcia pozalekcyjne</li> <li>• Określenia czasu: dni tygodnia, godziny, pory dnia</li> <li>• Pomieszczenia szkolne</li> <li>• Typowe czynności szkolne</li> </ul>                   | Listy<br>Plan zajęć<br>Dialogi<br>E-mail<br>Film wideo                                   |
| Edukacja czytelnicza i medialna | Internet jako środek poznania rzeczywistości szkolnej w RFN, Szwajcarii i Austrii   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podstawowe słownictwo związane z internetem i komputerem</li> </ul>  | Niemieckojęzyczne szkolne strony internetowe   |
| Zwierzęta                       | Rozmowy z rówieśnikami na temat zwierząt<br>Opisywanie i udzielanie informacji na temat wyglądu, cech i upodobań zwierząt<br>Wyrażanie sympatii<br>Określanie posiadania lub braku<br>Prośba o pomoc  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nazwy zwierząt</li> <li>• Zwierzęta domowe</li> <li>• Cechy zewnętrzne i charakterystyczne czynności</li> <li>• Kolory</li> <li>• Części ciała zwierząt</li> </ul>   | Rozmowy<br>Dialogi<br>Notatka prasowa<br>Collage<br>Tekst literacki<br>Krzyżówki         |
| Edukacja czytelnicza i medialna | Internet jako źródło informacji w języku obcym<br>Zbieranie wiadomości o zwierzętach domowych w krajach niemieckojęzycznych   |   | Strony internetowe: informacje prasowe   |
| Czas wolny                      | Planowanie wspólnego wyjścia<br>Zapraszanie /Przyjmowanie zaproszenia<br>Pytanie i informowanie o szczegółach<br>Pytanie i udzielanie odpowiedzi na temat celu wyjścia<br>Odmawianie i podawanie przyczyny<br>Pozyskiwanie i udzielanie informacji na temat czynności rutynowych w czasie wolnym  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprezy kulturalne</li> <li>• Miejsca spędzania czasu wolnego</li> <li>• Określenia czasu, początku, zakończenia i czasu trwania</li> <li>• Określenia kierunku</li> <li>• Środki językowe do wyrażenia radości, odmowy, rezygnacji</li> </ul> | Dialogi<br>Materiały reklamowe dot. imprez kulturalnych<br>Opowiadanie<br>Opis czynności |
| Hobby                           | Przedstawianie ulubionych zajęć<br>Wyrażanie opinii na temat różnych hobby<br>Pozyskiwanie i udzielanie informacji na temat zajęć w czasie wolnym<br>Wyrażanie preferencji co do ulubionych czynności w czasie wolnym<br>Porównywanie hobby   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nazwy ulubionych zajęć</li> <li>• Określenia czasu i częstotliwości</li> <li>• Czynności związane z wykonywaniem hobby</li> </ul>  | Piosenka<br>Dialogi<br>Wywiad<br>Notatka prasowa<br>Strony internetowe                   |
| Edukacja prozdrowotna           | Aktywność ruchowa i umysłowa<br>Wypoczynek bierny i czynny  |   | Wywiad klasowy na temat sposobów spędzania wolnego czasu                                 |
| Rodzina i przyjaciele           | Przedstawianie członków rodziny<br>Opisywanie fotografii<br>Sygnalizowanie niezrozumienia<br>Prośba o objaśnienie, upewnianie się<br>Wyrażanie i rozumienie poleceń<br>Wyrażanie przynależności<br>Rozróżnianie poleceń i prośb   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Członkowie rodziny</li> <li>• Stosunki pokrewieństwa</li> <li>• Określenia miejsca</li> <li>• Prośby i polecenia w środowisku szkolnym</li> <li>• Prośby i polecenia w środowisku domowym</li> </ul>   | Opis zdjęcia<br>Komiks<br>Piosenka<br>Poczta mailowa<br>Teksty reklamowe<br>Listy        |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| Uroczystości                            | <p>Przedstawianie świąt rodzinnych i międzynarodowych</p> <p>Zapraszanie na przyjęcie, uzgadnianie szczegółów</p> <p>Odmawianie lub dziękowanie za zaproszenie</p> <p>Pytanie o pozwolenie na udział/Przyzwalanie i odmawianie</p> <p>Składanie życzeń</p> <p>Odpowiadanie na składane życzenia</p> <p>Określanie daty</p> <p>Relacjonowanie wydarzeń minionych – przyjęcie urodzinowe</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nazwy świąt i uroczystości</li> <li>Pory roku, miesiące</li> <li>Okazjonalne życzenia</li> <li>Przyjęcie urodzinowe</li> <li>Przygotowania</li> <li>Zabawy, prezenty</li> <li>Środki językowe do wyrażania wymówek</li> <li>Daty</li> <li>Terminy ferii szkolnych</li> </ul>  | <p>Rozmowa telefoniczna</p> <p>Zaproszenie</p> <p>Kartki z życzeniami</p> <p>Wiersz</p> <p>Opisy zabaw</p> <p>Rymowanki</p> <p>Kalendarz</p>  |
| Szkoła – określanie położenia           | <p>Nazywanie pomieszczeń szkolnych</p> <p>Pytanie i udzielanie informacji o położeniu pomieszczeń w budynku i określanie kierunku</p> <p>Sygnalizowanie zrozumienia lub niezrozumienia</p> <p>Rozróżnianie uprzejmych i nieuprzejmych odpowiedzi</p> <p>Udzielanie uprzejmych odpowiedzi na pytania</p> <p>Określanie położenia rzeczy i miejsca pobytu osób w stosunku do otoczenia</p> <p>Korygowanie nieprawdziwych stwierdzeń</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pomieszczenia szkolne</li> <li>Określenia położenia</li> <li>Określenia kierunków ruchu</li> <li>Zwroty grzecznościowe do pytań o drogę</li> </ul>  | <p>Opisy zdjęć</p> <p>Plan budynku</p> <p>Dialogi</p> <p>Opis położenia</p> <p>Opowiadanie</p>  |
| Podróże wakacyjne                       | <p>Określanie położenia na mapie</p> <p>Przedstawianie atrakcyjnych turystycznie rejonów w krajach niemieckojęzycznych i w Polsce</p> <p>Wspólne planowanie wycieczki – życzenia, proponowanie, wyrażanie zgody i sprzeciwu, negocjowanie</p> <p>Telefoniczne uzyskiwanie informacji na temat warunków w schronisku młodzieżowym</p> <p>Wypełnianie formularza pobytowego</p> <p>Zamawianie posiłku</p> <p>Pisanie kartki z wakacji</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nazwy obiektów na mapie</li> <li>Określenia położenia na mapie</li> <li>Atrakcje turystyczne w Polsce i krajach niemieckojęzycznych</li> <li>Elementy krajobrazu</li> <li>Rodzaje wycieczek</li> <li>Środki lokomocji</li> <li>Zwroty związane z proponowaniem, zgadzaniem się i sprzeciwem</li> <li>Schronisko młodzieżowe, warunki pobytu, obiekty sportowe i rozrywki</li> </ul> | <p>Piosenka</p> <p>Dyskusja – planowanie podróży</p> <p>Prospekty reklamowe</p> <p>Rozmowa telefoniczna</p> <p>Formularz hotelowy</p> <p>Kartka z wakacji</p> <p>Rozkład jazdy</p> <p>Bilet</p> |
| Edukacja czytelnicza i medialna         | <p>Internet jako źródło informacji w języku obcym</p> <p>Poszukiwanie informacji o schroniskach młodzieżowych w krajach niemieckojęzycznych</p>   |  | <p>Turystyczne strony internetowe</p>   |
| Ścieżka edukacyjna: Edukacja regionalna | <p>Prezentacja własnego regionu, jego walorów oraz cech wyróżniających</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nazwy atrakcji turystycznych regionu</li> </ul>   | <p>Opis</p>   |
| Zawód – osoby i czynności               | <p>Opisywanie rutynowych czynności ucznia</p> <p>Korygowanie nieprawdziwych stwierdzeń</p> <p>Opisywanie wymyślonego, niezwykłego dnia</p> <p>Sporządzanie notatek w trakcie słuchania tekstu</p> <p>Nazywanie różnych zawodów i charakterystycznych dla nich czynności</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Rutynowe czynności dnia powszedniego</li> <li>Określenia częstotliwości</li> <li>Nazwy zawodów i charakterystycznych czynności</li> <li>Zwroty określające następstwo w czasie</li> </ul>   | <p>Wywiad</p> <p>Komiks</p> <p>Opis dnia</p> <p>Tekst kreatywny</p> <p>Notatka</p> <p>Krzyżówka</p>   |

Tab. 8 Poziom A2

| Zakres tematyczny                       | Sytuacje i funkcje komunikacyjne  | Materiał leksykalny   | Rodzaj tekstów   |
|---|---|---|--|
| Przyjaźń i znajomość                    | Charakteryzowanie przyjaciół – opisywanie cech charakteru, zachowań i wyglądu<br>Wyrażanie opinii na temat przyjaźni i przyjaciół<br>Problemy w przyjaźni – zwracanie się o pomoc do psychologa<br>Zawieranie i podtrzymywanie przyjaźni: wyrażanie zainteresowania i sympatii, proponowanie pomocy, prawienie komplementów, przepraszenie, dziękowanie, reagowanie na życzenia<br>Przekazywanie treści cudzej wypowiedzi   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Określenia cech charakteru</li> <li>• Określenia wyglądu</li> <li>• Określenia dotyczące zachowań</li> <li>• Komplementy</li> <li>• Zwroty wyrażające zainteresowanie</li> <li>• Zwroty opisujące pozytywne i negatywne zachowania w szkole</li> </ul>   | Dialog<br>Opis<br>List czytelnika<br>Fragm. poradnika<br>Wiersz<br>Tekst literacki<br>Ogłoszenie<br>Charakterystyka osób<br>Krzyżówka  |
| Wycieczka klasowa – Zwiedzanie miasta   | Informowanie się o przebiegu podróży: czas, cel, uczestnicy, nastroje, problemy<br>Korygowanie nieprawdziwych stwierdzeń lub potwierdzanie prawdziwych<br>Zwracanie się z prośbą o opis drogi i reagowanie na prośbę – opisywanie drogi, kierunku, położenia<br>Udzielanie informacji na temat własnego miasta, dzielnicy, wsi<br>Wyszukiwanie interesujących informacji z ogłoszeń o imprezach kulturalnych<br>Wyrażanie życzeń co do czasu wolnego i programu kulturalnego<br>Relacjonowanie pobytu w obcym mieście – opis dnia<br>Relacjonowanie wydarzeń minionych – opisywanie wycieczki klasowej<br>Formułowanie przypuszczeń na temat nieoczekiwanych zdarzeń na wycieczce | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nazwy obiektów turystycznych</li> <li>• Obiekty na planie miasta</li> <li>• Określenia miejsca i kierunku</li> <li>• Kolej, podróż koleją</li> <li>• Punkty z programu wycieczki: atrakcje turystyczne, imprezy kulturalne, stałe fragmenty dnia</li> <li>• Rodzaje wycieczek</li> <li>• Określenia czasu i następstwa w czasie</li> </ul> | Dzienniczek podróży<br>Plan miasta<br>Program wycieczki<br>Opis drogi<br>Relacja z podróży<br>Kartka pocztowa<br>Krzyżówka<br>Teksty reklamowe,<br>Ogłoszenia<br>Komiks<br>Kartka z pozdrowieniami |
| Ścieżka edukacyjna: Edukacja regionalna | Porównywanie atrakcji turystycznych własnego miasta, wsi, prezentacja walorów turystycznych   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nazwy niemieckie atrakcji turystycznych własnego miasta</li> </ul>   | Strony internetowe miast polskich w jęz. niemieckim  |
| Czas wolny – wakacje i dzień powszedni  | Relacjonowanie wydarzeń minionych:<br>Relacjonowanie sposobów spędzania czasu wolnego w czasie wakacji (podróże i pobyt w domu)<br>Relacjonowanie wydarzeń niezwykłego dnia w życiu   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ulubione zajęcia w czasie wakacji</li> <li>• Rutynowe czynności dnia</li> <li>• Określenia czasu i następstwa w czasie</li> </ul>  | Wywiad<br>E-mail<br>Relacja<br>List do przyjaciela   |
| Media                                   | Porównywanie poszczególnych mediów, ich cech i możliwości wykorzystania<br>Argumentowanie, uzasadnianie wyboru, zgadzanie się i sprzeciwianie w kwestii wad i zalet poszczególnych mediów<br>Porównywanie mediów<br>Stawianie hipotez co do treści notatki prasowej<br>Sprawdzanie prawdziwości hipotez – porównywanie z tekstem  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nazwy mediów</li> <li>• Nazwy sprzętu elektronicznego</li> <li>• Rozrywki w czasie wolnym</li> <li>• Telewizja, czynności, program, rodzaje audycji, filmów</li> <li>• Telefon, czynności</li> <li>• Książka, rodzaje lektur</li> </ul>  | Dyskusja<br>Notatka prasowa<br>Wywiad<br>Program telewizyjny   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| Ścieżka edukacyjna:<br>Edukacja czytelnicza i medialna | Drogi, formy i kanały komunikowania się ludzi<br>Media jako środki poznania historii i współczesności<br>Wykorzystywanie mediów jako źródeł informacji i opinii w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy   |   | Strony internetowe:<br>Artykuły prasowe na temat mediów  |
| Sport i zdrowie  | Rozmawianie na temat ulubionej dyscypliny sportowej<br>Uzasadnianie przyczyn uprawiania sportu<br>Porównywanie wyników sportowych i osiągnięć<br>Zbieranie informacji na temat najlepszych osiągnięć sportowych w klasie i podsumowywanie<br>Opisywanie dolegliwości<br>Usprawiedliwianie odmowy, wymówki            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dyscypliny sportowe</li> <li>• Części ciała człowieka</li> <li>• Sprzęt sportowy</li> <li>• Miejsca uprawiania sportu</li> <li>• Sporty ekstremalne</li> <li>• Choroby i dolegliwości</li> </ul>   | Test psychologiczny<br>Wywiad radiowy<br>Informacja prasowa<br>Notatka – usprawiedliwienie rodzicielskie<br>Wywiad klasowy                                   |
| Ścieżka edukacyjna:<br>Edukacja prozdrowotna           | Aktywność ruchowa<br>Wypoczynek czynny<br>Zachowania sprzyjające i zagrażające zdrowiu – podejmowanie odpowiedzialnych wyborów   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sporty ekstremalne</li> </ul>  |  |
| Pogoda   | Udzielanie informacji i pytanie o pogodę<br>Opisywanie pogody<br>Porównanie pogody w różnych rejonach  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pogoda, zjawiska atmosferyczne</li> </ul>  | Mapa pogody<br>Prognoza pogody   |
| Moda – moda młodzieżowa                                | Określanie własnego gustu związanego z modą<br>Ocenianie garderoby – wyrażanie upodobań i oceny negatywnej<br>Opis wyglądu, opis części garderoby<br>Zakupy – uzyskiwanie informacji, doradzanie, odradzanie, wyrażanie życzeń<br>Odzież na różne okazje – doradzanie, pytania o upodobania<br>Argumentowanie wyboru | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Części garderoby</li> <li>• Określenia części garderoby</li> <li>• Czynności związane z odzieżą</li> <li>• Modne części garderoby – obecna moda</li> <li>• Zakup odzieży</li> <li>• Środki językowe do wyrażenia oceny</li> </ul>  | Collage<br>Wypowiedzi radiowe<br>Dialogi<br>Dowcip<br>Piosenka<br>Komentarz  |
| Żywność  | Informowanie i informowanie się o upodobaniach kulinarnych własnych i narodowych<br>Zakupy żywności - określenia ilości i rodzajów opakowań<br>Dyskusja na temat odżywiania się młodzieży w Niemczech i w Polsce<br>Wymiana informacji na temat zdrowego odżywiania się<br>Uzasadnianie upodobań kulinarnych         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nazwy potraw i artykułów spożywczych</li> <li>• Ilości, opakowania</li> <li>• Określenia potraw</li> <li>• Popularne potrawy z różnych krajów</li> <li>• Popularne potrawy polskie</li> <li>• Posiłki</li> <li>• Potrawy w barach szybkiej obsługi</li> <li>• Piramida żywieniowa</li> <li>• Powiedzonka i przysłowia z potrawami</li> <li>• Określenia czasu</li> </ul> | Wizytówki restauracji<br>Dialog<br>Tekst informacyjny<br>Plan dnia a posiłki<br>Rymowanka<br>Notatka prasowa<br>Przepis<br>Przysłowia<br>Piramida żywieniowa |
| Ścieżka edukacyjna:<br>Edukacja prozdrowotna           | Żywność i żywienie, jadłospis, zdrowa żywność, reklama żywności  |   |  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>Uczucia i nastroje</p>   | <p>Przyjęcie – rozmowa o nastrojach<br/>Pytanie o samopoczucie i udzielanie informacji<br/>Uzasadnianie dobrego i złego samopoczucia<br/>Formułowanie zarzutów i reagowanie na krytykę, zgadzanie się i sprzeciw, zgłaszanie zastrzeżeń, przyznawanie racji<br/>Wyrażanie powinności, konieczności, przypomnienie o zaniedbaniach<br/>Informowanie o ograniczeniach<br/>Dyskutowanie o konfliktach, korygowanie nieprawdziwych wypowiedzi</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Określenia nastrojów smutku, radości, zadowolenia, zaskoczenia, złości</li> <li>• Utarte pytania i odpowiedzi na temat samopoczucia</li> </ul>   | <p>Smalltalk<br/>Kartka z pamiętnika<br/>Dialogi<br/>Piosenka<br/>Test psychologiczny<br/>Komiks<br/>Tekst literacki</p>            |
| <p>Mieszkanie, otoczenie, sąsiedzi</p>                                | <p>Opisywanie pokoju, przeznaczenia sprzętów i ich położenia względem siebie<br/>Polecenie przemieszczenia rzeczy względem siebie<br/>Porównywanie pokoi i położenia budynków<br/>Wyrażanie preferencji mieszkaniowych, opis idealnego mieszkania<br/>Porównanie sytuacji mieszkaniowej młodzieży w Niemczech i w Polsce<br/>Opisywanie niepożądanych zachowań sąsiedzkich<br/>Pisanie zażalenia na sąsiadów</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meble i sprzęty</li> <li>• Rodzaje budynków</li> <li>• Określenia położenia</li> <li>• Pomieszczenia w budynku</li> </ul>  | <p>Wywiad<br/>Opis zdjęć<br/>Opis rysunku<br/>Tekst literacki</p>   |
| <p>Pieniądze: zarabianie, wydawanie, oszczędzanie<br/>Kieszonkowe</p> | <p>Kieszonkowe – informowanie o własnych wydatkach i zarobkowaniu<br/>Zbieranie informacji w klasie na temat kieszonkowego – dyskusja na temat zarabiania i wydatków<br/>Porównywanie wysokości kieszonkowego<br/>Dawanie rad i odradzanie, dobre i złe sposoby dysponowania kieszonkowym<br/>Dyskutowanie o powodach kłopotów z kieszonkowym – wyliczanie niepotrzebnych wydatków</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pieniądze</li> <li>• Drobne prace zarobkowe</li> <li>• Określenia czasu trwania</li> </ul>   | <p>Listy do czasopisma<br/>Opinie<br/>Lista wydatków<br/>Tabela statystyczna<br/>Ogłoszenie prasowe<br/>Rachunek<br/>Wywiad</p>     |
| <p>Wymiana szkolna</p>  | <p>Stereotypy narodowe – wygłaszanie własnych i przytaczanie cudzych opinii na temat poszczególnych narodowości<br/>Porównywanie własnych i cudzych obserwacji na temat Niemców i Niemiec<br/>Uzasadnianie opinii<br/>Porównywanie niezwykłych obyczajów w różnych krajach<br/>Generalizowanie i uszczegółowianie opinii<br/>Informowanie na temat obyczajów w Polsce, sukcesów i przywar narodowych<br/>Przygotowanie hipotetycznego programu pobytu ucznia niemieckiego w Polsce<br/>Sprawozdanie z wymiany międzyszkolnej – dyskutowanie na temat doświadczeń związanych z wymianą<br/>Wyrażanie życzeń na temat przyszłych podróży</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obyczaje, przyzwyczajenia, kultura dnia powszedniego w krajach niemieckojęzycznych i w Polsce</li> <li>• Nazwy geograficzne, nazwy landów, miast i znanych atrakcji turystycznych</li> </ul> | <p>Komiks<br/>Wywiad<br/>Opinie<br/>Piosenka<br/>Quiz<br/>Sprawozdanie<br/>Wiersz<br/>Collage<br/>Krzyżówka<br/>Program wymiany</p> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Ścieżka edukacyjna:<br>Edukacja europejska | Polska w Europie<br>Programy współpracy i wymiany młodzieży  |  |   |
| Święta Bożego Narodzenia i Wielkanoc       | Porównywanie obyczajów w krajach niemieckojęzycznych i w Polsce<br>Relacjonowanie ostatnich świąt<br>Wyrażanie życzeń na temat wymarzonego przebiegu świąt | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obyczaje w Polsce i krajach niemieckojęzycznych</li> <li>• Życzenia świąteczne</li> </ul> | Strony internetowe na temat świąt<br>Kolęda<br>Quiz<br>Opis |

Tab. 9 Zestawienie zagadnień gramatycznych<sup>16</sup>

| Poziom A1 (klasa I i pierwszy semestr klasy II)  |   | Poziom A2 (drugi semestr klasy II i klasa III)  |  |
|--|---|---|--|
| <b>Czasownik</b>   |   | <b>Czasownik</b>  |  |
| Czas Präsens   | czasowniki regularne<br>czasowniki nieregularne typu <i>sehen, fahren</i><br>czasowniki modalne: <i>können, müssen, wollen, dürfen</i><br>czasownik <i>mögen</i> w formie <i>möchte</i><br>czasowniki zwrotne (wybór)<br>czasowniki rozdzielnie złożone (wybór) | Czas Präsens  | czasownik modalny <i>sollen</i>  |
| Czas Präteritum  | czasowniki <i>haben</i> i <i>sein</i>   | Czas Perfekt  | czasowniki regularne i nieregularne (wybrane formy) z czasownikiem posiłkowym <i>sein</i> i <i>haben</i> |
| Tryb rozkazujący   |   | Czas Präteritum   | formy regularne i nieregularne<br>czasowniki modalne w Präteritum  |
| <b>Rzeczownik</b>  |   | Czasowniki z uzupełnieniem w celowniku i bierniku   |  |
| Przypadki: mianownik, celownik i biernik   |   | <b>Rzeczownik</b>   |  |
| Liczba: pojedyncza i mnoga   |   | Rzeczowniki odprzymiotnikowe <i>etwas Gutes, nichts Neues</i> (wybór)                             |  |
| Rzeczowniki złożone  |   | Rzeczowniki odczasownikowe <i>das Lesen</i> (wybór)   |  |
| <b>Przymiotnik</b>   |   | <b>Przymiotnik</b>  |  |
| Przymiotnik w funkcji orzecznika   |   | Przymiotnik w funkcji przydawki   |  |
| Stopniowanie <i>gut</i> i <i>gern</i> (stopień wyższy i najwyższy)                               |   | Odmiana przymiotnika z rodzajnikiem określonym i nieokreślonym w mianowniku, celowniku i bierniku |  |
|  |   | Stopniowanie przymiotnika: regularne i nieregularne stopień wyższy i najwyższy                    |  |
|  |   | Przymiotniki z przedrostkiem <i>un-</i>   |  |
| <b>Rodzajnik</b>   |   | <b>Rodzajnik</b>  |  |
| Rodzajnik określony i nieokreślony oraz przeczący <i>kein</i> w mianowniku, celowniku i bierniku |   |   |  |
| <b>Przysłówek</b>  |   | <b>Przysłówek</b>   |  |
| Przysłówki czasowe: <i>nie, manchmal, dann</i> (wybór)   |   |   |  |
| Przysłówki miejsca: <i>hier, geradeaus, da</i> (wybór)   |   |   |  |

<sup>16</sup> Zestawienie przygotowano na podstawie: Glaboniat, M. i in. (2002): *Profile deutsch*. Langenscheidt, München

|  |   |
|--|---|
| <b>Zaimek</b>  | <b>Zaimek</b>   |
| Zaimek osobowy w mianowniku i bierniku<br>Zaimki pytajne <i>wer, was, welcher</i> w mianowniku i bierniku,<br>Zaimki <i>wann, wie, woher, wo, wohin, wie oft, wie lange, wie viel</i><br>Zaimek dzierżawczy w mianowniku i bierniku<br>Zaimek nieokreślony <i>man, alle, alles, etwas, nichts</i><br>Zaimek nieosobowy <i>es</i><br>Zaimek zwrotny | Zaimek pytajny <i>warum, für wen, wofür, womit, woran, mit wem, an wen</i><br>Zaimek nieokreślony <i>manche, niemand</i><br>Zaimek osobowy w celowniku<br>Zaimek dzierżawczy w celowniku<br>Zaimek względny w mianowniku i bierniku       |
| <b>Przyimek</b>  | <b>Przyimek</b>   |
| Przymyki miejsca i kierunku <i>in, an, neben, hinter, vor, auf, unter, über, zwischen, nach</i><br>Przymyki czasowe <i>an, in, um, von ...bis</i><br>Przymyki łączące się z celownikiem: <i>mit, von, nach, aus</i>  | Przymyki z celownikiem <i>zu, seit, von, an ... vorbei</i><br>Przymyki z biernikiem <i>für, durch</i><br>Przymyki czasowe <i>nach, vor, seit, ab</i>  |
| <b>Spójniki</b>  | <b>Spójniki</b>   |
| Spójniki <i>und, oder, aber, auch</i>  | <i>dass, weil, wenn, deshalb</i>  |
| <b>Liczebnik</b>   | <b>Liczebnik</b>  |
| Liczebniki główne 1-1000<br>Liczebniki porządkowe  | Liczebnik porządkowy jako przydawka <i>die zweite Stunde, am dritten März</i>   |
| <b>Składnia</b>  | <b>Składnia</b>   |
| Zdania oznajmujące<br>Zdania pytające<br>Zdania rozkazujące<br>Miejsce czasownika w zdaniu<br>Klamra zdaniowa: z czasownikiem modalnym i z czasownikiem rozdzielnie złożonym<br>Zdania współrzędne ze spójnikami <i>und, oder, aber</i>  | Zdania podrzędne ze spójnikami <i>dass, weil, wenn</i> (zdania czasowe)<br>Zdania z <i>deshalb</i><br>Zdania względne<br>Zdania z porównaniami <i>... als ..., ... so wie ...</i><br>Klamra zdaniowa w czasie Perfekt<br>Zdania pośrednie |

Tab. 10 Funkcje i środki językowe<sup>17</sup>

|                                     | Poziom A1<br>(klasa I i pierwszy semestr klasy II)                     | Poziom A2<br>(drugi semestr klasy II i klasa III)  |
|-------------------------------------|--|--|
| Przedstawianie                      | <i>Er wohnt in Warschau. Sie ist neu hier.</i>                         | <i>Hier gibt es ein gutes Restaurant. Der Junge mit den langen Haaren...</i>               |
| Ocenianie i porównywanie            | <i>Er fährt nicht sehr schnell. Das ist so groß.</i>                   | <i>Sie haben einen größeren Garten als wir.</i>  |
| Wyrażanie zdolności albo możliwości | <i>Er kann nicht schwimmen. Ich darf kein Fleisch essen.</i>           | <i>Da kann man nichts machen. Gestern abend durften wir ins Kino gehen.</i>                |
| Wyrażanie konieczności              | <i>Ich muss lernen.</i>  | <i>Man bringt ein Geschenk mit.</i>  |
| Wyrażanie zamiaru                   | <i>Ich fahre morgen nach England. Ich bin müde. Ich gehe schlafen.</i> | <i>Ich beeile mich, dass wir nicht zu spät kommen. Ich will morgen meine Oma besuchen.</i> |
| Życzenie                            | <i>Er möchte ein neues Fahrrad.</i>                                    | <i>Ich hoffe, dass die Jugendherberge nicht zu weit weg ist.</i>                           |
| Przypuszczanie                      | <i>Vielleicht können wir dort schwimmen.</i>                           | <i>Ich hoffe, er kommt nicht zu spät.</i>  |
| Wzmacnianie wypowiedzi              | <i>Schnell, schnell, wir müssen gehen.</i>                             | <i>Ich fahre mit dem Zug, immer. Er ist ganz sicher zu Hause.</i>                          |

<sup>17</sup> Wg: Profile deutsch

|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
| Ostabianie wypowiedzi | <i>Das ist nicht sehr schwer.</i>                 | <i>Vielleicht kommt sie heute noch.</i>  |
| Obiecywanie           | <i>Ich bringe Cola mit.</i>                       | <i>Du bekommst morgen das Buch zurück.</i>   |
| Proszenie, wzywanie   | <i>Fahr nicht so schnell, bitte.</i>              | <i>Sei nicht so laut! Das sollst du nicht sagen.</i>                                       |
| Negowanie             | <i>Er war nie in London. Das essen wir nicht.</i> | <i>Ich habe niemanden gesehen. Das dürfen Sie nicht machen.</i>                            |
| Uzasadnianie działań  | <i>Ich habe keine Zeit.</i>                       | <i>Wenn es nicht regnet, können wir gehen. Ich bin nicht gekommen, weil ich krank war.</i> |
| Wyrażanie warunków    | <i>Du kannst kommen. Aber du musst mitmachen.</i> | <i>Dein Freund kann kommen, wenn er seine Schwester mitbringt.</i>                         |
| Wyrażanie następstw   | <i>Ich bin müde. Ich gehe schlafen.</i>           | <i>Wenn man lange fernsieht, bekommt man Kopfschmerzen.</i>                                |

# CZĘŚĆ V PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW

Punktem centralnym tego rozdziału jest pytanie: Jak uczyć się/Jak uczyć języka, aby zapewnić porozumiewanie się nim w opisanym celami zakresie – w naszym przypadku zakresie podstawowym – a jednocześnie przygotować/przygotować się do samodzielnej pracy nad językiem niemieckim teraz i w przyszłości?

Co zrobić, żeby to uczenie się/nauczanie dało efekty w postaci umiejętności uczenia się języków w ogóle?

Jak sprawić, żeby uczeń opuszczający gimnazjum był świadomy swych słabych i mocnych stron, potrafił się motywować do ciągłej pracy nad sobą, znał metody i techniki, które sprawiają, że nauka będzie dla niego źródłem ciągłej satysfakcji, która zaważy na jakości jego życia?

Każdy nauczyciel musi mieć świadomość, że styl uczenia się i nauczania w szkole będzie miał wpływ na zapał ucznia i umiejętności uczenia się przez dziesiątki lat już po ukończeniu szkoły. Uczenie się i nauczanie to dwie strony tego samego medalu.

## Rozdział 1 Jak przygotować uczniów do uczenia się przez całe życie?

Wydaje się, że cel ten można osiągnąć:

- wspierając autonomię uczniów;
- wspierając rozwój osobowości uczniów;
- zapoznając ich z procesami i technikami uczenia się w ogóle, w tym uczenia się języków obcych w szczególności;
- wprowadzenie *Europejskiego Portfolio Językowego* przy współpracy z nauczycielami innych języków i rodzicami.

### 1. Wspieranie autonomii uczniów

Wspieranie autonomii uczniów jest podstawowym warunkiem realizacji niniejszego programu, gdyż każdy z nas uczy się inaczej i to on sam musi się przygotować do uczenia się w okresie poszkolnym.

Słowo „autonomia” w rzeczywistości szkolnej kojarzy się nieodmiennie z ideałem, niekoniecznie takim, do którego należy dążyć. Jesteśmy skłonni uważać, że autonomiczne uczenie się może odbywać się wyłącznie w warunkach pozaszkolnych, kiedy uczący się jest człowiekiem dorosłym, który wie:

- czego się chce nauczyć,
- jak,
- za pomocą jakich materiałów,
- za pomocą jakich technik,
- czy będzie się uczył sam, czy w grupie z nauczycielem,

- kiedy się będzie uczył,
- jak będzie kontrolował swoje postępy.

Jednak nawet tak rozumiana autonomia nie będzie możliwa, jeśli dorosły nie będzie znał technik uczenia się i kryteriów doboru odpowiednich materiałów. W takim przypadku prawdopodobnie nie osiągnie zamierzonego celu, mimo pełnej autonomii, jaką się cieszy.

Tak więc okres nauki szkolnej powinien przygotowywać do autonomii, uczyć jej, akceptując ograniczenia i dając do ręki narzędzia, aby umożliwić pełną autonomię w dorosłym życiu.

Zmianie w tym procesie musi ulec rola nauczyciela, który powinien:

- stwarzać sytuacje sprzyjające zachowaniom autonomicznym;
- stosować formy pracy sprzyjające autonomii, szczególnie w zakresie planowania i refleksji nad własnym uczeniem się;
- nie bać się obdarzać ucznia zaufaniem;
- ukazywać i komentować proces uczenia a nie kierować nim.

Wymienione wcześniej parametry autonomicznego uczenia się dadzą się wprowadzić także – w ograniczonym zakresie – w nauczaniu szkolnym. Uczeń co prawda nie ma wpływu na program nauczania, ale warto go z nim zapoznać. Podobnie, jak z doбором materiałów oraz rozkładem materiału. Wspólne monitorowanie procesu nauki, „zaliczanie” kolejnych kroków w postaci „Umiem, potrafię...” i refleksja nad postęпами dają poczucie satysfakcji i niezwykle mocno motywują.

Uczeń powinien być świadomy celów nauczania, a proces nauczania powinien być dla niego zrozumiały i klarowny. Nauczyciele często nawet nie zapoznają uczniów z „etapami” i celami narzuconymi przez podręcznik. W konsekwencji wielu uczniów prawdopodobnie uznaje za cel przerobienie podręcznika, zrobienie wszystkich ćwiczeń. Cele nauczania na etapie początkowym nauki języka są zawsze takie same, ale wprowadzenie *Europejskiego Portfolio Językowego* a może także egzaminu *Fit in Deutsch*<sup>18</sup> wraz z podaniem ich struktury, zadań i objaśnieniami co do poziomów biegłości pomoże w uświadomieniu uczniom, na jakie sprawności i umiejętności warto zwrócić uwagę.

Niezwykle istotne jest uświadamianie także celów cząstkowych: poszczególnych lekcji, poszczególnych sekwencji lekcji, a także pojedynczych zadań. Refleksja nad tym, w jakim celu jest wykonywane jakieś ćwiczenie, jakie umiejętności wspiera, zmotywuje uczniów do rzetelnego ich wykonania.<sup>19</sup>

Warto porozmawiać także o podręczniku. Poinformować uczniów o kryteriach wyboru. Zastanowić się wspólnie

<sup>18</sup> Patrz: Pkt. 4 oraz CZĘŚĆ VI, Rozdz. 4., Pkt. 2

<sup>19</sup> Patrz: Scenariusz lekcji – Załącznik 3

nad jego mocnymi i słabymi stronami, z jakich cześci się składa, jakie pomoce oferuje. Wprowadzenie do takich materiałów, nawet jeśli uczniowie nie mają wpływu na ich wybór, da im przeświadczenie, że podręcznik nie jest przypadkowo wybrany i pomoże wspierać ich wysiłki.

## 2. Wspieranie rozwoju osobowości

Jednym z ważniejszych zadań stojących przed nauczycielem będzie ustalenie, z jakimi uczniami ma do czynienia w grupie, z którą będzie realizował niniejszy program. Będzie to ważne dla niego i dla samych uczniów, którzy nie zawsze są świadomi, że ich zachowania i sposoby percepcji są różne. Wielu z nich przyszło do gimnazjum z przekonaniem, że oni języka się nie nauczą, bo są niezdolni lub są dyslektykami. To przekonanie rodzi się w szkole podstawowej, ale często także w domu rodzinnym („On ma to po mnie – ja też nie miałem głowy do języków.”) Dyslektyk lub „niezdolny do języków” musi zdać sobie sprawę, że on na pewno uczy się inaczej niż inni, że może musi uczyć się więcej, ale języka nauczy się na pewno, tak jak nauczył się języka ojczystego. Że jego umiejętności są innego rodzaju, że np. potrafi jako pierwszy rozwiązywać zadania ze słuchania, że się szybciej dogaduje, choć gramatyka jest jego piętą achillesową. Nauczyciel musi uwzględnić tę różnorodność w grupie, zarówno na lekcji, stosując różne metody i techniki, jak i w rodzajach pracy domowej, a przede wszystkim przy ocenianiu. Dobry nauczyciel, który chce naprawdę nauczyć wszystkich uczniów w grupie, a nie tylko tych, którzy uczą się zgodnie z jego „wypróbowanymi” metodami oraz przygotować do różnorodnych sytuacji komunikacyjnych, musi zauważyć, że test, który przygotowuje powinien uzględniać wszystkie sprawności, także rozmowę i rozumienie słuchania, a nie tylko gramatykę, choć tę niewątpliwie sprawdza się najprościej. Sprawdzając tylko gramatykę „premiuje” niejako tylko tych uczniów, dla których kompetencja gramatyczna jest najłatwiej osiągalna.

Jak bez dostatecznego przygotowania psychologicznego poradzić sobie z poznaniem preferencji uczniowskich, jak dać im szansę na poznanie swojego stylu uczenia się? Odpowiedź na te pytania znaleźć można w książce *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*.<sup>20</sup> Książka pozwala na diagnozę i autodiagnozę i doskonalenie stylów uczenia się. Przygotowanie scenariuszy każdej z metod osobno dla nauczyciela, osobno dla ucznia, czyni z każdej lekcji prawdziwie partnerski model współpracy. Korzystając z tych oraz podobnych publikacji nauczyciel może opracować towarzyszący program zajęć stymulujących:

- odkrycie własnego stylu poznawczego,
- otwartość na innych,
- motywację wewnętrzną,

- przedsiębiorczość,
- spontaniczność,
- kreatywność,
- rozwijanie zainteresowań,
- zauważanie i wyrażanie własnych uczuć,
- zaufanie do siebie,
- redukcja stresu,
- poczucie własnej wartości,
- umiejętność prezentacji własnego punktu widzenia,
- efektywne współdziałanie w zespole.

Uczniowie na ogół nie znają swych możliwości – należy pomóc im je odkryć. I to nauczyciel powinien zainicjować taki program.

## 3. Uczenie „uczenia się”

Nauczyciel, który zdecyduje się wprowadzić w życie poniższe zasady powinien mieć świadomość, że pojedynczy uczeń nie „nauczy się” uczenia się w ciągu jednego roku szkolnego – możliwe, że także nie po trzech latach nauki w gimnazjum. Ważne jest, żeby podejmować próby i chcieć dążyć do celu.

W ramach uczenia się uczenia się (Lernen lernen) należy pamiętać o następujących zasadach:

- uczenie się samodzielności, to uczenie się planowania, wykonania i refleksji nad uczeniem się;
- uczenie się strategii powinno się odbywać na zasadzie learning by doing;
- fazy stosowania strategii powinny być przeplatane fazami refleksji, czyli fazami metakognitywnymi;
- trening strategii powinien odbywać się systematycznie na każdej lekcji i przez cały okres nauki szkolnej.

### Przykładowy scenariusz realizacji programu<sup>21</sup>

Kolejność kroków może być modyfikowana w zależności od konkretnych potrzeb grupy.

1. Refleksja nad celami, jakie chcemy osiągnąć, miejscem i czasem uczenia się, problemami, jakie sprawia uczenie się i motywowanie się do nauki.
2. Uświadomienie uczniom, o jakie kompetencje częściowe chodzi w nauce języka. Na ogół wszyscy uczniowie w tym wieku wiedzą, że chodzi o słownictwo i gramatykę, ewentualnie wymowę i ortografię. Należy wyjaśnić rolę wszystkich sprawności, np. dokonując analizy ćwiczeń podręcznikowych.
3. Uświadomienie istnienia różnych stylów poznawczych (Lernertypen). Ocena własnych mocnych i słabych stron oraz konieczność doskonalenia strategii uczenia się.
4. Refleksja nad własnymi metodami uczenia się w odniesieniu do poszczególnych kompetencji częściowych w formie dyskusji w klasie, bądź podsumowania w postaci ankiety. Celem jest uświadomienie uczniom, że stosują już strategie, nie uświadamiając ich sobie.

<sup>20</sup> Brudnik, E./Moszyńska, A./Owczarska, B. (2000): *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Zakład Wydawniczy SFS, Kielce

<sup>21</sup> Opracowany na podstawie: Bimmel, P./Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt, München

5. Prześledzenie stosowanych przez uczniów strategii pod kątem celów, jakie chcieli osiągnąć. Dobrą metodą działania może tu być kończenie zdania: Jeśli chcę ..... to ..... (np. „Jeśli moim celem jest zrozumienie tekstu, to domyślam się znaczenia słów z kontekstu.”).
6. Zapoznanie z nowymi strategiami i metodami uczenia się.<sup>22</sup>
7. Systematyczne ćwiczenie poznanych strategii w trakcie wykonywania kolejnych ćwiczeń.
8. Stopniowe wdrażanie uczniów do przejmowania coraz większej odpowiedzialności w zakresie planowania, uczenia się i ewaluacji własnej pracy.

W wielu szkołach realizuje się już programy rozwoju autonomii uczniów. D. Obidniak<sup>23</sup> postuluje wprowadzenie kalendarza prac nad autonomią ucznia – długoterminowych, jednorocznych, przeprowadzanych metodą projektów i samodzielnie przez uczniów.

Szczególnie ważne wydaje się odejście od schematycznego szkolnego wprowadzania zagadnień związanych z procesami autonomii i uczeniem uczenia się. Należy starannie dobrać metody ze względu na skomplikowany charakter zagadnienia. Autonomia ucznia jest przecież jednocześnie warunkiem, metodą i celem.<sup>24</sup>

Poniższy schemat postępowania (cele i objaśnienia co do metod), powinien być koniecznie wzięty pod uwagę przy ustalaniu metod wprowadzania w życie niniejszego programu.<sup>25</sup>

poziom I – wiadomości

kategoria A – zapamiętanie

kategoria B – zrozumienie

poziom II – umiejętności

kategoria C – zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych

kategoria D – zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

- A. To zatrzymanie w pamięci pewnej wiedzy. Wiadomości te dotyczyć mogą także sposobów działania, bez umiejętności praktycznego zastosowania. („Teoria” związana z percepcją języka, nazwy strategii, nazwy sprawności...)
- B. To zrozumienie wiadomości uzyskane przez samodzielną interpretację, przez podanie przykładów, porównanie, wytłumaczenie własnymi słowami. To w jaki sposób zapamiętana informacja będzie przetworzona zależy od osobowości ucznia, ale i od posiadanej

wcześniej wiedzy. Metody, które powinny być stosowane, aby uczeń „zrozumiał” powinny być metodami demokratycznymi, pozwalającymi na swobodne formułowanie wypowiedzi, gdyż zrozumienie bardzo często uzyskujemy w trakcie wymiany poglądów, o czym przekonujemy się często sami, kiedy dopiero w trakcie „przegadywania” problemu klaruje się nasze stanowisko. (Interpretacja zadań podręcznikowych, strategii zapamiętywania, strategii komunikacyjnych...)

C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych używamy w toku ćwiczeń i jeśli mamy do czynienia ze skomplikowanymi umiejętnościami, jak np. umiejętność pisania tekstów użytkowych, będą one trwały dziesiątki godzin. Rola nauczyciela będzie polegała na zorganizowaniu tak sytuacji klasowych, jak i pozaklasowych, żeby uczeń miał okazję do dużej liczby powtórzeń w sytuacjach typowych. Częstym błędem jest mylenie zrozumienia z umiejętnością.

D. Rozwiązywanie problemów jest najwyższą z umiejętności. To ten etap, w którym nasz uczeń, pozostawiony sam sobie w życiu dorosłym, będzie dostrzegał konieczność i posiadał umiejętność uczenia się przez całe życie.

#### 4. Europejskie portfolio językowe<sup>26</sup>

*Europejskie portfolio językowe* jest narzędziem służącym do autonomizacji procesu uczenia się. Wprowadzono je w celu rozwijania odpowiedzialności i autonomii ucznia w procesie uczenia się. Jest konkretnym narzędziem, dzięki któremu będzie mógł kierować samodzielnie swoją nauką języków, oceniać swoje postępy i budować cele nauki w zależności od swoich potrzeb.<sup>27</sup> Podstawą opracowania *Europejskiego portfolio językowego* były wytyczne przedstawione w *ESOKJ*.

Na wzór portfolio artystycznego *EPJ* jest osobistym dokumentem uczącego się, który ma odzwierciedlać przebieg nauki szkolnej i pozaszkolnej. Posłuży się on nim przy zmianie szkoły, klasy, uczelni, a później starając się np. o pracę. Jest więc świadectwem rozwoju jednostki w procesie uczenia się, który może trwać przez całe życie. Jego twórcy nazywają je współtowarzyszem drogi, prowadzącym do różnorodności.

Praca z *Europejskim portfolio językowym* powinna przyczynić się do:

- poznania siebie jako osoby uczącej się;

<sup>22</sup> Literatura metodyczna i poradniki szczególnie godne polecenia w tym zakresie: Brudnik, E. / Moszyńska, A. / Owczarska, B. (2000): *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Zakład Wydawniczy SFS, Kielce; Klippert, H. (1998): *Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht*. Beltz Verlag, Rozdz.: „Lernautonomie und Lernstrategien”; Rampilon, U. (2000): *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen Deutsch als Fremdsprache*. Hueber, Ismaning; Komorowska, H. (1999): *Metodyka nauczania języków obcych*. WSiP S.A., Warszawa

<sup>23</sup> Obidniak, D. (2004): *W poszukiwaniu modelu nauczania. Poradnik metodyczny do podręcznika Partnersprache*. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa

<sup>24</sup> Obidniak, D. jw.

<sup>25</sup> Wg: Niemierko, B. (1991): *Między oceną szkolną a metodyką*. WSiP, Warszawa, s.153

<sup>26</sup> Przygotowano na podstawie: *Europejskie portfolio językowe*, zespół w składzie: dr Barbara Głowacka (koordynator projektu), Dorota Kofman, Dorota Ryciuk, Edyta Wajda, Dorota Żmudzka, akredytacja Rady Europy nr 62.2004, CODN 2004

<sup>27</sup> Głowacka, B. (2003): *Europejskie portfolio językowe – dlaczego warto*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 6/2003, numer specjalny, s.111-114

- zdobycia wiary we własne możliwości;
- stopniowego opanowania umiejętności oceny swoich postępów w poznawaniu języków i kultur;
- refleksji nad własnymi sposobami uczenia się;
- zdobycia samodzielności w nauce języków oraz zdolności świadomego doskonalenia kompetencji językowej, komunikacyjnej, interkulturowej i różnokulturowej.

Akredytowane przez Radę Europy polskie Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat składa się z następujących części:

- 1) paszport językowy zawiera m.in. samoocenę, tabelę samooceny, informacje od kiedy uczy się języków i jak ta nauka przebiega, jakie nabywa się doświadczenia i jak można poświadczyć nabywaną wiedzę, doświadczenia i umiejętności
- 2) biografia językowa to osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków, a także osobista refleksja ucznia na temat własnych strategii uczenia się oraz potrzeb i celów nauki.
- 3) dossier to teczka, w której osoba ucząca się gromadzi swoje najlepsze prace, dyplomy, zaświadczenia o udziale w konkursach, wymianie międzyszkolnej, projektach, itd.

Praca nad portfolio powinna być prowadzona indywidualnie, jednak konieczne jest przygotowanie jej na lekcjach z nauczycielem oraz zapewnienie współpracy z rodzicami i nauczycielami innych języków. Współpraca z rodzicami, zgodnie z relacjami nauczycieli biorącymi udział w pilotażu portfolio nadzorowanemu przez MENiS sprawi, że uczeń, jego rodzice i nauczyciel staną się zespołem, a praca nad portfolio może stać się przyjemnością dla całej rodziny.

Nauczyciele i uczniowie pracujący z portfolio uświadomią sobie zapewne bardzo wyraźnie, że cele nauczania są zbieżne z celami uczenia się. *EPJ* niejako wymusi właściwy dobór treści, pomocy i technik, gdyż wspólnym punktem odniesienia dla nauczycieli i uczniów staną się poziomy i wskaźniki biegłości językowej Rady Europy.

Informacja zwrotna otrzymana od ucznia za pośrednictwem portfolio bardzo pomoże nauczycielowi w ustaleniu, na co ma zwrócić uwagę, z jakimi problemami boryka się uczeń, co potrzebuje dodatkowego wzmocnienia.

B. Głowacka porównuje zawarte w *Europejskim portfolio językowym* narzędzia kształtowania umiejętności samooceny do znaków drogowych informujących ucznia, nauczyciela i rodzica o przebytej drodze. Jeśli umiejętność jest opanowana, uczeń i nauczyciel wiedzą, że osiągnęły zamierzony cel, i że można wyznaczać nowy, w przeciwnym razie dostają sygnał, że za bardzo się śpieszyli, że gdzieś przejechali na czerwonych światłach, że zbyt krótko pracowali nad utrwaleniem materiału. Trzeba więc zawrócić i odnaleźć pominiętą stację, zatrzymać się i poćwiczyć, nie ryzykując negatywnej oceny.

## Rozdział 2 Metody i techniki nauczania

Jeśli zgadzamy się ze stwierdzeniem, że potrzeby uczniów stoją w centrum procesu nauczania, to dobór metod powinien być dostosowany do realizacji tych celów. Metoda komunikacyjna, o której mówi się, że nie jest metodą a raczej podejściem,<sup>28</sup> łączy w sobie wiele cech różnych metod i, jak się wydaje, jest jedynym właściwym podejściem, które pozwala umieścić w centrum zainteresowania osobę ucznia, jego styl uczenia się, rodzaj inteligencji i potrzeby. Przez swoją eklektyczność daje nauczycielowi szansę na zmianę metod pracy nawet w trakcie lekcji, jeśli okaże się, że uczniowie są zmęczeni, lub szczególnie zainteresowani jakimś fragmentem lekcji, który z tej racji wymaga specjalnego potraktowania.<sup>29</sup>

W podejściu komunikacyjnym celem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej, czyli umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach życiowych. Droga do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej jest uczestnictwo w jak największej liczbie sytuacji komunikacyjnych, których stworzenie w ramach nauki szkolnej wymaga od nauczyciela i od twórców podręczników dużej inwencji. Najtrudniejszym elementem, który odróżnia naturalną rozmowę od rozmowy w klasie jest rzeczywista potrzeba rozmowy, określana w literaturze metodycznej jako luka informacyjna. Odgrywanie ról, zgadywanki, praca z partnerem, praca w grupach, realizacja projektów stwarzają taką lukę i są warunkiem podstawowym do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej.

### 1. Kształcenie w zakresie podsystemów języka

#### 1.1. Nauczanie słownictwa

W podejściu komunikacyjnym nauczanie słownictwa jest jednym z najważniejszych zagadnień. Od słownictwa zależy jakość rozumienia ze słuchu, mówienia, pisanie i czytania.

O słownictwie mówimy w odniesieniu do:

- pojedynczych słów, np. *der Bus, fragen, gut*;
- stałych zwrotów, które składają się z kilku słów, ale są używane zawsze jako całość. Tych zwrotów należy się także uczyć w całości. Należą do nich: formuły zdaniowe (*Nett, dich zu sehen!*), przysłowia, wzory zdań, które używane są w całości i w ten sposób powinny być zapamiętywane (*Könnte ich .... haben?*), inne stałe frazy, np. werbalne frazy składniowe (*zu Ende gehen, Schluß machen*);
- elementów gramatycznych, np. *ich, mein, ein, sein, und, sollen*.

<sup>28</sup> Komorowska, H. (1999): *Metodyka nauczania języków obcych*. WSiP S.A., Warszawa, s. 34

<sup>29</sup> Taka zmiana metody wbrew wszelkim zaleceniom i teoriom zdarzyła się Autorce w IV klasie szkoły podstawowej, kiedy to grupa uczniów, nieustająco dopytująca się, dlaczego tak a nie inaczej mówimy, i jak to się ma w stosunku do jęz. polskiego, niejako „wymusiła” wprowadzenie stałego nieprzewidywanego dla uczniów w tym wieku elementu lekcji, w którym błędy uczniowskie stawały się pretekstem dociekań na temat systemu języka.

W dydaktyce nauczania języków obcych mówimy o:  
– słownictwie aktywnym (produktywnym),  
– słownictwie biernym (receptywnym).

Celem w pracy ze słownictwem nie jest zapamiętanie słów, ale ich szybkie przywołanie z pamięci i prawidłowe zastosowanie w określonej sytuacji komunikacyjnej. Powody trudności w opanowaniu słownictwa leżą zarówno po stronie uczących się, jak i po stronie samego słownictwa, ze względu na jego zakres i dynamiczny rozwój. O ile w gramatyce niewiele się zmienia, a więc to, czego się nauczymy jest względnie stabilne, o tyle nauka słownictwa nigdy się nie kończy, jest to w zasadzie nauka przez całe życie. W związku z ogromną liczbą słów koniecznym staje się dokonywanie stałego wyboru. Zakres słownictwa do poziomu A1 to około 650 słów aktywnie opanowanych, a do poziomu A2 – 1200 słów.<sup>30</sup>

Samodzielne uczenie się słów jest możliwe w sytuacji, kiedy uczeń wie, jak się uczyć i czego się uczyć, jak też jak ocenić efektywność swojej nauki.

Naukę słownictwa w fazie przedkomunikacyjnej, czyli zanim włączymy je do działań językowych, dzielimy na trzy etapy: wprowadzanie słownictwa, utrwalanie nowego słownictwa, powtarzanie i utrwalanie słownictwa wcześniej opanowanego.<sup>31</sup>

Wprowadzanie, utrwalanie i powtarzanie słownictwa powinno się odbywać za pomocą znanych ogólnie technik. Bogaty zestaw technik prezentowany jest w wielu podręcznikach metodycznych. Szczególnie godną polecenia są *Metodyka nauczania języków obcych* H. Komorowskiej.<sup>32</sup> oraz *Probleme der Wortschatzarbeit*<sup>33</sup> z serii *Fernstudienbrief*.

Nierozstrzygniętym problemem przy wprowadzaniu słownictwa jest korzystanie z objaśnień w języku ojczystym. Na pewno należy skorzystać z podobieństw między językami: teatr – Theater, katastrofa – Katastrophe. Na pewno także, na początkowym etapie nauczania języka, wobec niewystarczającej liczby znanych słów, bardziej ekonomiczne będzie posłużenie się językiem ojczystym. Niewątpliwą zaletą wyjaśnień w języku niemieckim jest zwiększony udział bezpośredniej komunikacji w języku nauczonym. Wadą jednak jest, że jest to często tłumaczenie nieznanego nieznanym. Żeby uczeń zrozumiał, o co chodzi, nauczyciel upraszcza język i dochodzi wtedy do niedokładności. Wyjaśnianie w języku nauczonym jest często kłopotliwe i ze względów czasowych – nieekonomiczne (zwiększa się procentowo czas mówienia przez nauczyciela i jest ćwiczona głównie umiejętność słuchania ze zrozumieniem). Uczeń, tak czy tak, musi nowe słowo umieścić w systemie języka ojczystego. Na tym etapie nauki języka wyłączenie myślenia w języku ojczystym jest, jak się wydaje, bardzo problematyczne.

W sytuacji wyjaśniania znaczenia w języku nauczonym nauczyciel powinien mieć świadomość wielokanałowej

konieczności wyjaśnień, a więc powiedzieć, napisać, narysować, pokazać gestami, mimiką.

Słowa są określane jako najmniejszy nośnik znaczenia, który spotykamy z reguły w tekstach (mówionych, słuchanych, czytanych i pisanych). Nauka słownictwa i praca z tekstem powinny być zatem ze sobą ściśle powiązane. Słowa łączone są w tekście za pomocą gramatyki i słów-łączników, np. *da, damals, denn, dort, dann, danach* itd. Ich znajomość jest dlatego bardzo ważna. Słowa te – nośniki struktur gramatycznych – powinny być na etapie początkowym opanowywane leksykalnie. Podobnie spójniki, które chyba w spadku po metodzie gramatycznej są najczęściej wprowadzane dopiero wraz z zagadnieniem gramatycznym, w którym odgrywają kluczową rolę, np. *dass* czy *deshalb* powinny zostać wprowadzone leksykalnie wcześniej, aby pomagać w zrozumieniu tekstu.

Uczenie się słów odbywa się z reguły jeszcze w najbardziej rozpowszechniony sposób: dwa rzędy słów – w języku ojczystym i odpowiednik w języku nauczonym – i „odpytywanie się”. Sensowność tej metody stoi pod znakiem zapytania, jeśli weźmiemy pod uwagę, że nauczanie się słowa, to nie tylko zapamiętanie go, ale także umiejętność szybkiego przywołania z pamięci i odpowiedniego użycia w sytuacji komunikacyjnej.

Uczniowie powinni już w trakcie pierwszej klasy – o ile nie zostało to wcześniej zrobione – dobrać odpowiednie dla siebie metody uczenia się słownictwa. Przy wyborze podręcznika dobrze jest zwrócić uwagę, czy stosowane są w nim różnorodne techniki służące zapamiętywaniu i stosowaniu nowego słownictwa.<sup>34</sup>

Praca ze słownikiem jest na ogół zaniedbywana, gdyż w ćwiczeniach z tekstem kładzie się nacisk na odgadywanie znaczenia słów. Nie zaprzeczając tej słusznej metody należy jednak w sposób systematyczny przygotowywać uczących się także do pracy ze słownikiem.

Trzeba uzmysłowić uczniom, że w słowniku znajdują się nie tylko informacje dotyczące znaczenia danego wyrazu, ale także dotyczące gramatyki, ortografii, wymowy, akcentu. Należy wyjaśnić:

- znaczenie wszystkich znaków, skrótów itp.;
- jakie informacje znajdują się przy czasownikach;
- jakie informacje znajdują się przy rzeczownikach;
- jak są zaznaczone akcenty.

## 1.2. Nauczanie gramatyki

Kompetencję gramatyczną można zdefiniować jako znajomość środków gramatycznych języka i umiejętność ich stosowania.

W podejściu komunikacyjnym, podobnie jak w innych metodach, w których poprawność wyrażania się nie jest najważniejsza, gramatyce przypisana jest wyraźna funk-

<sup>30</sup> Porównaj: *Fit in Deutsch 1 – Handbuch. Prüfungsziele Testbeschreibung*. (2004): Goethe-Institut, München

<sup>31</sup> Wg: Komorowska, H. (1999): *Metodyka nauczania języków obcych*. WSiP S.A., Warszawa, str. 152

<sup>32</sup> Wg: Komorowska, H. (1999): *Metodyka nauczania języków obcych*. WSiP S.A., Warszawa

<sup>33</sup> Bohn, R. (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Langenscheidt. München

<sup>34</sup> Wiele technik prezentowane jest w *Słowniku aktywnym A1* do podręcznika *Genial* – Załącznik 4

cja pomocnicza. Znacznie większą wagę przypisuje się znajomości słownictwa i sprawnościom językowym.

W pierwszym tomie z serii *Fernstudienbriefe, Grammatik lehren und lernen*<sup>35</sup>, autorzy formułują kilka zasad dotyczących gramatyki, których powinien przestrzegać nauczyciel w podejściu komunikacyjnym:

- 1) Struktura gramatyczna powinna być pokazywana zawsze w kontekście, w jakim jest najczęściej używana, a więc nie jako cel sam w sobie lecz narzędzie do realizacji celu;
- 2) Przedmiotem opisu językowego powinna być zatem nie struktura gramatyczna, ale wypowiedź i tekst. Wychoząc od wypowiedzi należy postawić sobie pytanie, jaka była intencja wypowiedzi. Lub odwracając sytuację: Jakich konstrukcji gramatycznych trzeba użyć, żeby np. poprosić kogoś o pomoc.<sup>36</sup> Ważne jest zwrócenie uczącym się uwagi na możliwości wyrażenia tej samej funkcji komunikacyjnej na różnych poziomach opanowania języka;
- 3) Należy dążyć do tego, aby ćwiczenia gramatyczne były osadzone w konkretnych sytuacjach, a uczący się wypowiadał się zawsze w swoim imieniu i o sprawach mu bliskich. Tylko informacje, które uczący się uznają za interesujące i motywujące mogą stać się podstawą do przyswajania struktur;
- 4) Bardzo dobrze sprawdza się wszelkiego rodzaju wizualizacja reguł gramatycznych – nie tylko w formie kolorowych tabel, ale także symboli, dowcipnych ilustracji itp.;
- 5) We fragmentach lekcji zajmujących się gramatyką uczeń powinien mieć możliwość porównywania nowej gramatyki z gramatyką języka ojczystego. Ma to swoje uzasadnienie ekonomiczne i pedagogiczne. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na fakt, że uczniowie nie zawsze mają dostatecznie mocno utrwalone pojęcia gramatyczne, nawet tak podstawowe, jak podmiot i orzeczenie, nie mówiąc już o przydawce czy dopełnieniu. Warto się zastanowić, jak wyjaśniać związki gramatyczne w inny, może obrazowy sposób. Szczególne trudności mają tu uczniowie dyslektyczni;
- 6) Uwzględniając różne style uczenia się należy umożliwić uczniom samodzielne dochodzenie i formułowanie reguł gramatycznych, czyli indukcyjne uczenie się gramatyki;
- 7) Należy zarezerwować dużo czasu na ćwiczenie poznanych struktur w wielu różnych sytuacjach komunikacyjnych, aby uzyskać płynność językową. Z obserwacji wynika, że wielu nauczycieli ogranicza się do zbyt długiego, nieuzasadnionego ekonomicznie, ćwiczenia form, bez osadzania ich w kontekstach sytuacyjnych;
- 8) Nie należy zapominać, o czym była już mowa, że wiele konstrukcji gramatycznych można, szczególnie na etapie początkowym, opanować po prostu leksykalnie, bez wyjaśniania ich struktury ani skomplikowanych związków zdaniowych. Nie warto wyjaśniać, dla

czego mówimy: *in einer Woche, vor einer Woche* – szybsze i trwalsze będzie nauczanie się tych wyrażen na pamięć. Tego typu podejście do uczenia się „gramatyki” zmotywuje wielu uczniów, niezainteresowanych gramatyką, a zainteresowanych „dogadaniem się”. Wydaje się, że wyjaśnienia gramatyczne stosować należy tylko wtedy, kiedy przyspieszają proces uczenia się, kiedy multiplikują umiejętności.

Ważną sprawą w kontekście nauczania gramatyki jest stosunek do błędów językowych. W podejściu komunikacyjnym błędy są traktowane bardzo liberalnie, o ile nie zakłócają komunikacji.

Jednakże w trakcie utrwalania struktur gramatycznych nie powinno się dopuszczać do błędów. Pojawiające się błędy powinni poprawiać sami uczący się, gdyż w tej fazie koncentracja na prawidłowości wypowiedzi jest celem ćwiczeń, a wymuszona ponowna refleksja nad regułą gramatyczną sprzyja jej utrwaleniu.

## 2. Rozwijanie sprawności językowych

Rozwijanie sprawności językowych to kształcenie słuchania i czytania ze zrozumieniem, jako sprawności receptywnych, mówienia i pisanie jako sprawności interaktywnych i produktywnych. Niezbędnym warunkiem osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej jest opanowanie podsystemów języka: słownictwa i gramatyki, systemu fonicznego i graficznego oraz umiejętne łączenie wszystkich sprawności przy realizowaniu zadań językowych.

### 2.1. Nauczanie rozumienia ze słuchu

W metodzie komunikacyjnej wielką wagę przywiązuje się do słuchania i rozumienia, gdyż stanowi to bazę dla mówienia. Na podstawie dostarczonych wzorców uczeń może sam produkować teksty.

Rzeczywiste sytuacje, w jakich uczeń będzie słuchał tekstów mówionych to:

- teksty mówione w rozmowie (słuchanie jako część rozmowy),
- zapowiedzi na dworcu, w domu towarowym,
- wysłuchiwanie poleceń, instrukcji,
- oglądanie telewizji i słuchanie radia,
- oglądanie filmów w wersji oryginalnej,
- słuchanie płyt kompaktowych i kaset,
- nagrania na sekretarce automatycznej.

Należy pamiętać, że:

- słuchanie jest procesem aktywnym: – rozpoznajemy głoski – aktywujemy wiedzę – łączymy nieznanne ze znany – interpretujemy to, co usłyszeliśmy;
- zadanie lub cel słuchania musi być podane przed słuchaniem (tak jak w życiu, kiedy słuchamy na ogół, kiedy mamy jakiś powód);

<sup>35</sup> Funk, H./König, M. (1994): *Grammatik lehren und lernen*. Langenscheidt, München

<sup>36</sup> Patrz: Tab. 3

- słuchamy i rozumiemy tylko to, co chcemy lub musimy, co oznacza, że słuchamy wybiórczo;
- zależnie od potrzeby słuchamy globalnie (o co chodzi w tekście), selektywnie (wychytujemy określone informacje) i szczegółowo (cały tekst ze szczegółami);
- stopień trudności tekstu słuchanego zależy nie tylko od tekstu, lecz także od postawionego zadania.

Ważnymi strategiami w słuchaniu ze zrozumieniem są:

- skoncentrowanie się na tym, co rozumiemy (a nie na tym, czego nie rozumiemy);
- rozróżnianie rzeczy istotnych i nieistotnych;
- aktywowanie wiedzy uprzedniej;
- zwracanie uwagi na wszelkie przekazy niewerbalne: kontekst, mowę ciała, ton wypowiedzi;
- domyślanie się (na ogół nie mamy możliwości wysłuchania tekstu powtórnie).

Do najczęściej stosowanych technik rozwijających sprawność rozumienia ze słuchu należą:

a) Techniki poprzedzające słuchanie

Cel: wprowadzenie do tematu, zmotywowanie uczniów, aktywowanie wiedzy, wprowadzenie nastroju oczekiwania

- asocjogramy,
- impulsy wizualne (ilustracja, zdjęcie, szkic),
- przewidywanie informacji,
- omówienie tematu,
- podanie znaczenia słów kluczowych.

b) Techniki towarzyszące słuchaniu

Cel: słuchanie globalne, selektywne lub szczegółowe – rozpoznanie rodzaju tekstu (wywiad, tekst reklamowy...),

- rozpoznanie kontekstu (kto, gdzie, z kim, o czym, kiedy, rozpoznanie tematu),
- ustalenie właściwej kolejności kilku ilustracji lub fragmentów tekstu,
- przyporządkowanie tekstu pisanego do tekstu wysłuchanego,
- zapisanie informacji (nazwiska, nazwy, liczby...),
- wypełnianie luk,
- zakreślanie na liście słów, które wystąpiły w tekście,
- test wyboru (także po wysłuchaniu tekstu),
- prawda – fałsz (także po wysłuchaniu tekstu),
- dyktando wizualne (wykonywanie poleceń zgodnych ze słuchanym tekstem, np. narysowanie drogi na planie miasta),
- uzupełnianie niedokończonych zdań,
- uzupełnianie niepełnych dialogów,
- robienie notatek.

c) Techniki następujące po wysłuchaniu tekstu

Techniki te to często połączenia z innymi sprawnościami. Cel: kontrola rozumienia oraz rozwijanie połączonych sprawności

- pytania do tekstu,
- odgrywanie ról wg usłyszanego tekstu (ćwiczenia mówienia),
- dokończenie tekstu (w formie ustnej lub pisemnej),
- wyrażenie własnej opinii,

- dyskusja na temat wysłuchanego tekstu,
- streszczanie tekstu (ustne lub pisemne).

## Piosenki na lekcji języka niemieckiego

Piosenki to ważne i cenne teksty w nauce języka obcego. Piosenki umożliwiają bezpośredni kontakt z obcą kulturą, są bardzo motywujące. Młodzież interesuje się muzyką swoich niemieckojęzycznych rówieśników i należy to wykorzystać na lekcjach.

## 2.2. Nauczanie czytania ze zrozumieniem

Czytanie jest podstawową umiejętnością, która oprócz swojej głównej funkcji, jaką jest pozyskiwanie informacji lub przyjemne spędzanie czasu, ma dodatkową, niemniej ważną w nauczaniu języka: w trakcie czytania następuje bowiem powtarzanie słownictwa i struktur. Wiedzą o tym najlepiej nauczyciele, którzy na wakacje „zadają lekturki”. Jest to bowiem jedyna sprawność, którą uczeń – po odpowiednim przygotowaniu – może ćwiczyć sam.

Rodzaje tekstów:

Ze względu na treść teksty można podzielić na:

- użytkowe: listy, w tym e-maile, kartki, sms-y, formularze, szyldy, prospekty, reklamy, ogłoszenia, programy, przepisy, instrukcje obsługi, itp.;
- teksty publicystyczne: notatki prasowe, artykuły, wywiady, itp.;
- literackie: opowiadania, wiersze, komiksy, piosenki, itp.

Należy pamiętać, że na etapie początkowym teksty powinny być adaptowane i wybrane tak, by ilością słownictwa i nieznanymi strukturami gramatycznymi nie zniechęcały do czytania. W trakcie czytania czytający stawia nieustająco hipotezy, co do dalszego ciągu tekstu. W przypadku zbyt trudnych tekstów budowanie oczekiwań nie jest możliwe, gdyż każde kolejne słowo i zdanie wymaga zbyt dużo uwagi, a czytający nie może uchwycić sensu w poszczególnych fragmentach i w całości tekstu. Natomiast skrupulatne wyjaśnianie słów i struktur przed czytaniem jest podstawowym błędem, który wyklucza rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Ćwiczenie słuchania i czytania ze zrozumieniem jest w wielu punktach podobne. Podobny jest rodzaj zadań: rozumienie globalne i selektywne (teksty informacyjne) i szczegółowe (głównie w tekstach literackich) – podobne są cele. Podstawową różnicą jednak jest możliwość kilkakrotnego nawet wracania do tekstu czytanego. Stąd kilka dodatkowych technik, które można zastosować jedynie w tekstach czytanych:

- wyszukiwanie myśli przewodniej tekstu – podanie jej w kilku zdaniach;
- wyszukiwanie słów-kluczy, czyli słów na których opierają się całe fragmenty tekstu;
- wyszukiwanie kilku informacji szczegółowych;
- uzupełnianie luk zawierających całe fragmenty zdań (nie pojedyncze słowa) w celu nauczenia się stawiania hipotez;
- zaznaczanie zdań niosących najważniejszą informację;
- ustalanie kolejności fragmentów tekstu (pocięty tekst).

G. Westhoff<sup>37</sup> słusznie zauważa, że w odniesieniu do sprawności czytania popełniany jest błąd polegający na myleniu technik sprawdzania rozumienia tekstu z technikami rozwijającymi tę sprawność. Dotyczy to w szczególności stosowania technik poprzedzających czytanie. Podawanie nieznanymi słów czy omawianie tematu pomoże zapewne w rozumieniu czytanego tekstu, ale nie przygotowuje do rozwijania sprawności samodzielnego czytania. Podstawowe wnioski, do których dochodzi to:

- czytanie to coś więcej niż identyfikowanie słów – to poszukiwanie sensu wypowiedzi;
- dobry „czytelnik” to ten, który uruchamiając swoją wiedzę „spodziewa” się dalszego ciągu, a w trakcie czytania „sprawdza” niejako swoje hipotezy;
- słaby „czytelnik” skupia się na pojedynczych wyrazach, czyta pozornie dokładnie, a w rzeczywistości gubi sens.

Czytający musi posiadać wiedzę na temat:<sup>38</sup>

- prawdopodobieństwa wystąpienia określonych kombinacji liter,
- prawdopodobnego występowania określonych części mowy w określonym miejscu w zdaniu,
- prawdopodobieństwa określonej kombinacji słów,
- logiki struktur,
- świata (Weltwissen).

Pierwsze trzy zakresy wiedzy uczący się języka musi opanować w procesie nauki języka obcego, dwa pozostałe posiada, gdyż ćwiczone są również przy czytaniu tekstów w języku ojczystym. Dlatego aktywowanie tej wiedzy do czytania w języku obcym jest jedną z najważniejszych strategii czytania ze zrozumieniem.

Z powyższych rozważań wynikają następujące postulaty:

- należy czytać jak najwięcej stosunkowo łatwych tekstów, które pozwalają na odkrywanie sensu i odkrywanie reguł;
- niektóre techniki stosowane tradycyjnie przez nauczycieli, szczególnie w fazie przed słuchaniem, nie pomagają, a przeszkadzają w rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem.

Najważniejsze strategie to:

- wypracowanie wyczucia dotyczącego elementów tekstu, które zawierają najwięcej informacji;<sup>39</sup>
- wykorzystanie zapowiedzi, jakie niosą ze sobą tzw. markery (nośniki) struktury, np. nie wystarczy zapamiętać, że *weil* to ponieważ. Należy pamiętać o jego funkcji – zapowiedzi zdania, w którym są podane powody. Takimi słowami są konektory *dass*, *jedoch*, *trotzdem*, ale także np. utarte zwroty *Meiner Meinung nach* itp. Ćwiczenie strategii powinno zatem iść w kierunku ćwiczenia funkcji słów-nośników struktury, a nie samego znaczenia tych słów;

- dobrym treningiem strategii czytania ze zrozumieniem jest mobilizowanie posiadanej wiedzy – stawianie hipotez na podstawie niewielu informacji, na podstawie tytułu, na podstawie śródtytułów, na podstawie znajomości tematu oraz stosowanie strategii odgadywania znaczenia pojedynczych słów.

## 2.3. Nauczanie mówienia i wymowy

Mówienie jest dla uczącego się języka w podejściu komunikacyjnym podstawową sprawnością umożliwiającą przekazywanie i wymianę informacji. Prowadząc rozmowę (mówienie interakcyjne) użytkownik języka przejmując na przemian rolę mówiącego i słuchającego. A zatem sprawność mówienia jest ściśle związana ze sprawnością słuchania. To na nich opiera się komunikacja. Mówienie monologowe, ze względu na sytuację, w jakich występuje oraz na specyficzną formę, należy doskonalić inaczej niż rozmowę.

Rzeczywiste sytuacje, w których uczeń będzie mówił w języku niemieckim:

- sytuacje w klasie,
- wymiana młodzieżowa,
- spotkania z cudzoziemcami w kraju,
- wyjazd turystyczny.

### 2.3.1. Ćwiczenie wymowy (fonetyka)

Wymowa jest tu rozumiana jako nauka intonacji i artykulacji.<sup>40</sup> Pomińcie nauczania fonetyki lub tylko zaniedbanie może prowadzić do znacznych trudności w porozumiewaniu się.

Uczeń polski ma na ogół trudności z:

- artykulacją samogłosek: „ö”, „ü”,
- rozróżnianiem krótkich, otwartych samogłosek od długich, zamkniętych („wenn” – „wen”),
- wymową spółgłosek: „ch”, „r”, nosowego „ng”,
- koartykulacją np. bezdźwięczne spółgłoski przed dźwięcznymi są wymawiane tak jak w polskim dźwięczne: „Kommst du?” jest wymawiane jak „Kommzdu?” „Gehst du?” jak „Gejzdu?”

Problemów z fonetyką jest znacznie więcej, a zaczynają się w momencie pierwszych samodzielnych prób mówienia, szczególnie jeśli jest ono połączone z odczytywaniem tekstu na głos.

Dlatego jest niezwykle ważne, aby ćwiczenia wymowy rozpocząć i systematycznie prowadzić w pierwszym roku nauki. Początkowe zaniedbania jest bardzo trudno nadrobić. Oprócz ćwiczeń na bieżąco, w miarę poznawania nowych słów oraz zdań (intonacja zdaniowa, szczególnie np. w zdaniach pytających) warto przygotować zestawienie różnic między dźwiękiem a kształtem graficznym głosek, które przyda się uczniom np. przy samodzielnej pracy w domu.<sup>41</sup>

<sup>37</sup> Westhoff, G. (2001): *Fertigkeit Lesen*. Langenscheidt, München

<sup>38</sup> Przykłady ćwiczeń rozwijających tę wiedzę: Westhoff, G. (2001): *Fertigkeit Lesen*. Langenscheidt, München, s. 60

<sup>39</sup> Przykłady: jw. s. 88-90

<sup>40</sup> Dieling, H./Hirschfeld, U. (1995): *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. Langenscheidt, München

<sup>41</sup> Przejrzyste zestawienie z przykładami znajduje się w podręczniku *Optimal A1* (2004): Langenscheidt, Warszawa, str. 99-100

W przypadku uporczywych błędów, a także dla urozmaicenia podręcznikowych ćwiczeń fonetycznych proponujemy wykorzystanie gier, zabaw, rymowanek, piosenek i innych ćwiczeń fonetycznych znajdujących się w publikacji z serii *Fernstudienbrief* poświęconej fonetyce.<sup>42</sup>

### 2.3.2. Prowokowanie wypowiedzi – bodźce do mówienia

Powody rozmowy – zadania stawiane uczniom do realizacji przez rozmowę powinny obracać się wokół tematów bliskich ich zainteresowaniom i rzeczywistym sytuacjom. Bardzo ważne jest, aby zawierały lukę informacyjną – rzeczywisty powód rozmowy. Rozmawiając o sprawach go dotyczących uczeń ma okazję nauczyć się wyrażać własne uczucia, emocje, myśli.

Oprócz ćwiczeń znajdujących się na ogół w każdym podręczniku, służących do kształcenia sprawności mówienia, nauczyciel powinien pamiętać o aranżowaniu prawdziwych sytuacji komunikacyjnych. Pierwszą z nich jest porozumiewanie się nauczyciela z uczniami. Proponujemy oparcie się w tym celu na grę w rolę. Uczniowie powinni być wyposażeni w rutynowe odpowiedzi lub pytania skorzysta z okazji wykazania się już na pierwszych lekcjach swoimi nowymi umiejętnościami. Aby sprowokować sytuację naturalnej rozmowy można wykorzystać następujące bodźce i techniki:

ilustracja/zdjęcie/obraz

- odgadywanie, co znajduje się na ..., krótka historyjka na podstawie ilustracji;
- zgadywanki – jedna osoba/grupa coś wie/ma – pozostali zgadują, co to jest, jakie itd.;
- różnice – wyszukiwanie różnic lub argumentów;

słowo/tekst mówiony lub pisany

- pytania i odpowiedzi na nie;
- odgrywanie tekstów/scenek z podziałem na role (każdy z uczestników otrzymuje zadanie do wykonania);
- streszczanie tekstów;
- odgrywanie wywiadu – wypowiedź wg podanych podpunktów.

Uczeń musi od początku nauki zaakceptować fakt, że jeśli nie zna jakiegoś słowa czy wyrażenia powinien sobie radzić inaczej. Z takimi sytuacjami będzie miał do czynienia jeszcze przez długie lata. Musi nauczyć się stosowania odpowiednich technik kompensacyjnych:

- dysponowanie podstawowym zestawem sformułowań z prośbą o powtórzenie, o podanie znaczenia wyrazu, zasygnalizowanie niezrozumienia;
- stosowanie technik niewerbalnych – mowy ciała (gestów i mimiki);
- stosowanie sformułowań bliskoznacznych;
- stosowanie synonimów;

- wykorzystywanie parafraz;
- odwoływanie się do innych, znanych sobie języków.

Podstawowe strategie mówienia to:

- kompletowanie słów i fraz do wyrażania poszczególnych intencji językowych, np. przepraszenie: *Entschuldigung, Verzeihung, Bitte, sei nicht böse!...*;
- opanowanie zwrotów związaniem z inicjowaniem, podtrzymywaniem i kończeniem rozmowy;
- wykorzystanie stałych zwrotów do relacjonowania zdażeń (określenia czasu, miejsca...)

Należy pamiętać, że:

- każde ćwiczenie w mówieniu powinno być poprzedzone dokładnie sformułowanym zadaniem;
- ćwiczenia w mówieniu powinny zawsze odbywać się w kolejności: najpierw model – później wypowiedź własna;
- w ćwiczeniach mówienia bardzo ważna jest swobodna atmosfera;
- ćwiczenia wypowiedzi nie powinny być oceniane stopniami;
- nie wolno koncentrować się jedynie na ocenie poprawności wypowiedzi, oceniać powinniśmy też skuteczność i płynność;
- szczególną wagę należy przywiązać do strategii kompensacyjnych;
- ćwiczenie sprawności mówienia musi być powiązane z innymi sprawnościami;
- w ćwiczeniach mówienia powinny być wykorzystywane wszystkie formy socjalne: rozmowa w parach, w grupie i w plenum (umiejętność zabierania głosu przed publicznością);
- należy od początku przyzwyczaić uczniów do rozmów w grupie tylko w języku niemieckim, tak, aby niekontrolowani nie przechodzili na język polski. Jest to kwestia ustaleń i przestrzegania zasad, które – jeśli zostały zaakceptowane przez grupę – powinny być konsekwentnie stosowane.

## 2.4. Nauczanie pisania i pisowni

Umiejętność pisania spełnia w nauce języka podwójną rolę:

- wspiera rozwijanie innych sprawności,
- umożliwia realizację rzeczywistych potrzeb uczącego się.

Po trzech latach nauki w gimnazjum uczeń powinien umieć napisać kartkę pocztową, krótki list z podziękowaniami, zaproszeniem, odpowiedź na ogłoszenie w sprawie nawiązania znajomości czy wymiany, sms, e-mail, zanotować proste informacje, wypełnić formularz, itp.

### 2.4.1. Nauczanie pisowni

Pisanie jest sprawnością, która sprawia najwięcej kłopotów uczniom i nauczycielom. Na etapie początkowym najwięcej problemów dotyczy zapisu słów i zdań. Na-

<sup>42</sup> Dieling, H./Hirschfeld, U. (1995): *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. Langenscheidt, München

<sup>43</sup> Iluk, J. (1993): *Polsko-niemiecki słownik wyrażań i zwrotów lekcyjnych*. WSiP, Warszawa

uczyciele szkół podstawowych i gimnazjów mają często wrażenie, że mamy coraz więcej prawdziwych lub fałszywych dyslektyków – tak źle wyglądają wszystkie teksty pisane w tych grupach wiekowych.

Powodów jest zapewne wiele, ale najważniejsze z nich to:

- brak ćwiczeń ortograficznych w podręcznikach;
- prawie całkowite wyeliminowanie dyktand;
- przekonanie, że znajomość „słówek” jest równoznaczna ze znajomością ich pisowni;
- równoległa nauka innego języka obcego, najczęściej angielskiego i nieunikniona w tym przypadku interferencja;
- dysleksja.

Tymczasem z praktyki wynika, że tylko nieliczni uczniowie ucząc się wyrazu zapamiętują jego pisownię. Skupienie się na „dogadywaniu” daje efekt w postaci zapisu „jak słyszę, tak piszę”.

Jest to tym bardziej niebezpieczne, że efektem jest zły zapis w zeszycie i w następstwie powielanie błędów.

Nauczyciele nie ćwiczą pisowni, a jednocześnie uwzględniają błędy pisowni przy ocenie innych sprawności: jeśli rozwiązaniem zadania na rozumienie ze słuchu jest zapis słowa lub zdania, uczeń otrzymuje w efekcie obniżoną ocenę za zapis rozwiązania.

Podobny alfabet używany w języku polskim i niemieckim powoduje, że uczniowie nie czują dostatecznej potrzeby refleksji nad różnicami w zapisie graficznym i fonii. Należy jednak wykorzystać ochotę, z jaką uczniowie piszą dyktanda partnerskie (znane teksty podręcznikowe dyktowane nawzajem i wzajemna ich ocena – łącznie z wystawianiem „stopni”). Dyktanda powinny zawierać maksymalnie 30-40 słów.

Takie ćwiczenia jak: luki w znanym, przerabianym wcześniej tekście, wyszukiwanie wyrazów z określonymi głoskami, np. „sch” na początku, w środku, na końcu wyrazu, uzupełnianie luk w słowach (warto ćwiczyć szczególnie uciążliwe dla uczniów polskich połączenia głosek „ei”, „ie”, „sch”, „eu”, „äu”, „tz”, „tsch” oraz „s”, „z”, „ch”...) są na ogół bardzo chętnie wykonywane przez uczniów. Podstawowe zasady nauczania pisowni:<sup>44</sup>

- podanie różnic między dźwiękiem a kształtem graficznym;<sup>45</sup>
- zasada przechodzenia od języka mówionego do pisanego;
- trenowanie pisowni wyrazu dopiero wtedy, gdy uczeń zetknął się już z jego zapisem;
- najpierw odwzorowywanie – potem samodzielny zapis;
- przejście od zapisu wyrazów do zapisu całych zdań.

### 2.4.2. Pisanie jako sprawność wspierająca rozwijanie innych sprawności

Pisanie na etapie początkowym nauki języka to głównie wspieranie nauki innych sprawności oraz elementów języka: słownictwa i gramatyki. Efektem są zapisy w zeszycie, w ćwiczeniach, produkty prac projektowych, notatki, itp. Także ocenianie w postaci testów pisemnych opiera się na zapisie.

### 2.4.3. Pisanie tekstów

Jeszcze do niedawna pisanie nie było sprawnością szczególnie pożądaną w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Wraz jednak z rozwojem internetu wymiana maili, rozmowa na czacie czy pisanie sms-ów wręcz dominuje w komunikacji młodzieżowej. Nauczyciel języka powinien uwzględnić ten fakt, przygotowując uczniów starannie niż dotychczas do przyszłego komunikowania się za pomocą mediów. W dobrej sytuacji są uczniowie, którzy już uczestniczą w wymianie międzyszkolnej lub realizują projekty internetowe.

Nauczyciel powinien pamiętać o tym, że:

- najważniejszą sprawą w ćwiczeniach pisania jest precyzyjne sformułowanie zadania, a więc np.: Napisz kartkę z wakacji, podając: gdzie jesteś, jak się bawisz, jaka jest pogoda, kiedy wracasz;
- nie można przeceniać znaczenia ćwiczeń pisowni, ale nie wolno jej zaniedbywać;
- nie można oceniać pisowni nie ćwicząc jej;
- nauka pisania to początkowo tylko przepisywanie, a potem nauka samodzielnego zapisu;
- ćwicząc pisanie tekstów użytkowych przechodzimy od odwzorowywania tekstu, przez jego uzupełnianie i przekształcanie, do prób samodzielnego pisania;
- także na etapie początkowym nauczania języka uczeń powinien pisać krótkie, proste teksty dotyczące jego własnych doświadczeń i zainteresowań;
- uczenie pisania jest pewnym procesem. Tekst w swojej pierwszej wersji nie powinien być oceniany na stopień;
- wszelkie zadania związane z pisaniem powinny być poprzedzone podaniem właściwego wzoru.

Ćwiczenia wspierające rozwój sprawności pisania to:

- pisanie wg uprzednio stworzonych planów,
- pisanie tekstów wg wyrazów-kluczy,
- pisanie tekstów równoległych,
- pisanie tekstów z perspektywy innych osób,
- pisanie tekstów na podstawie elementów podobnych tekstów (Satzbausteine),
- opisywanie historyjki obrazkowej,
- pisanie pamiętnika,
- układanie krzyżówek – opis haseł.

## 3. Kształcenie kompetencji interkulturowej

Kształcenie kompetencji interkulturowej to nabywanie wiedzy i kształcenie pewnych umiejętności.

Oprócz wiedzy dotyczącej krajów niemieckojęzycznych dla dokonania porównań niezbędna jest wiedza o własnym kraju.

Żałować należy, że uczniowie gimnazjum posiadają już pewną wiedzę na temat krajów niemieckojęzycznych, którą zdobyli nie tylko w toku nauki szkolnej, ale np.

<sup>44</sup> Wg: Komorowska, H. (1999): *Metodyka nauczania języków obcych*. WSIP S.A., Warszawa

<sup>45</sup> Patrz: *Optimal A1*, str. 99-100

w czasie wyjazdów turystycznych czy przez korzystanie z telewizji, przede wszystkim z telewizji satelitarnej lub internetu. Wykorzystanie tej wiedzy i refleksja nad faktami i doświadczeniami pomoże przetrwać pomost między tym, co znane i tym, co nieznanne. Ta wiedza zdobyta w bardzo różny sposób, jest często generalizowana – na podstawie transmisji meczu w telewizji „wiemy”, że „Niemcy nie lubią Polaków”. Z tego typu uproszczeniami nauczyciel w gimnazjum ma często do czynienia. Wiedza o własnym kraju dotyczyć będzie nie tyle faktów, bo nie są one celem nauczania języka obcego, co nazw i słownictwa potrzebnego do radzenia sobie w przyszłych sytuacjach komunikacyjnych. Modne obecnie negowanie wiedzy podręcznikowej na korzyść umiejętności jej zdobywania wydaje się być poglądem godnym poparcia. Po pierwsze wyuczona wiedza ma skłonność do bycia zapomnianą. Ponadto w dobie korzystania z nowych mediów, przede wszystkim internetu i telewizji, może być niezwykle szybko wyszukana. Tematyka zawarta w każdym dobrym podręczniku do nauki języka niemieckiego jest osadzona w sytuacjach komunikacyjnych, które „dzieją się” w krajach niemieckojęzycznych. I co najważniejsze, te sytuacje odnoszą się do świata zainteresowań młodzieży widzianego oczami rówolatków. Tylko taka wiedza o kraju języka nauczanego może być zapamiętana, porównana, zinterpretowana i może posłużyć do zastosowania w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych.

Umiejętności, o których mowa, to zachowania zgodne z konwencjami oraz umiejętności interkulturowe.

Pytanie, na które należy w tym kontekście odpowiedzieć, to: jakie praktyczne umiejętności uczniowie powinni mieć (umiejętności niejęzykowe), aby móc porozumieć się w sytuacjach dla nich ważnych, oraz jak można ich przygotować do pełnienia roli pośredników między kulturami. Należy udzielić sobie także odpowiedzi, jak umożliwić uczniom bezpośredni kontakt z kulturą krajów niemieckojęzycznych.

Najbardziej pożądaną byłaby wymiana szkolna, w której najbardziej cenne byłoby pełnienie ról gospodarzy: przewodników i pośredników lub gości, którzy nie tylko obserwują, ale także współpracują we wspólnych projektach. Także spotkania wirtualne na czacie czy korespondencja mailowa w projektach międzyszkolnych są rzeczywistymi sytuacjami komunikacyjnymi. Od kilku lat szkoły polskie mogą brać udział w projektach państw Unii Europejskiej SOKRATES oraz korzystać z projektów wspieranych przez fundacje, jak np. fundację Roberta Boscha. Nauczyciele języka niemieckiego są w tej dobrej sytuacji, że mogą skorzystać z ofert z trzech krajów niemieckojęzycznych.

W ostatnich latach dokonał się ogromny skok możliwości poznania życia codziennego i kultury krajów niemieckojęzycznych, szczególnie RFN. Powstają koprodukcje w dziedzinie kultury, dochodzi do nawiązywania partnerstwa miast, organizacji kulturalnych i sportowych. Po obydwu stronach Odry istnieje duża potrzeba zbliżenia i zrozumienia wzajemnych racji, obaw i nadziei. Bezcennym wkładem dla zrozumienia skomplikowanych stosunków polsko-niemieckich na przestrzeni dziejów jest 4-częściowy film telewizyjny stacji RBB Brandenburg „*Deutsche und Polen*”,<sup>46</sup> który, niestety, jest dostępny jedynie w wersji niemieckiej – nieoceniona pomoc dla każdego nauczyciela języka niemieckiego, który chce nie tylko uczyć języka, ale umożliwiając poznanie wspólnej historii, uczyć wrażliwości interkulturowej, ku czemu ten film daje znakomite okazje.

Bardzo dużo pomysłów na przybliżenie realiów krajów niemieckojęzycznych bez wyjeżdżania do nich prezentuje R.E. Wicke<sup>47</sup>. Są to m.in.:

- zastosowanie na lekcjach autentycznych materiałów (gazet, pieniędzy, prospektów, piosenek, ogłoszeń, informacji turystycznych);<sup>48</sup>
- praca metodą projektów;<sup>49</sup>
- nawiązanie korespondencji z klasą;<sup>50</sup>
- wymiana własnoręcznie nagranych kaset audio lub wideo;
- spotkania z osobami, dla których język niemiecki jest językiem ojczystym;
- wywiady z turystami niemieckojęzycznymi.

#### 4. Formy pracy

Podejście komunikacyjne wymaga ćwiczenia komunikacji, a w warunkach pracy w klasie oznacza to komunikację uczniów z nauczycielem lub uczniów między sobą. Najkorzystniejszą formą socjalną do ćwiczeń komunikacyjnych w mówieniu w warunkach klasy jest praca w parach lub w grupach. Wielu nauczycieli obawia się form pracy, które utrudniać mu będą bezpośrednią kontrolę. Biorąc jednak pod uwagę korzyści, jakie płyną z prac w grupie lub w parach należy zaakceptować pozorny bałagan, a skoncentrować się na takich zadaniach i takim ich sformułowaniu, żeby praca w grupach przebiegała optymalnie, a uczniowie wynieśli z niej jak największe korzyści.

Zalety pracy w grupach:<sup>51</sup>

- pozwalają zwiększyć czas przeznaczony na naukę mówienia, wiele kontaktów językowych toczy się równocześnie);
- uczniowie stają się bardziej aktywni;

<sup>46</sup> Istnieje także strona internetowa [www.deutsche-und-polen.de](http://www.deutsche-und-polen.de) z czatem i forum dyskusyjnym.

<sup>47</sup> Wicke, R. E. (1995): *Kontakte knüpfen*. Langenscheidt, München – W książce znaleźć można opisy całych przeprowadzonych już projektów oraz scenariusze lekcji, których celem jest kształtowanie wrażliwości interkulturowej.

<sup>48</sup> Dzięki internetowi zdobycie większości materiałów nie będzie nastęrczało żadnych trudności. Wiele linków, pogrupowanych w grupy tematyczne znaleźć można na przykład na stronie Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego [www.deutsch.info.pl](http://www.deutsch.info.pl).

<sup>49</sup> W *Kontakte knüpfen* znajduje się wykaz adresów instytucji, które przysyłają na życzenie materiały informacyjne, niektóre z nich w zestawach dla całych klas.

<sup>50</sup> Pomocą służyć może instytucja powołana do wspierania wymian młodzieżowych: Polska Niemiecka Wymiana Młodzieży, [www.pol-niem.pl](http://www.pol-niem.pl)

<sup>51</sup> Wg: Komorowska, H. (1999): *Metodyka nauczania języków obcych*. WSiP S.A., Warszawa

- ośmiela uczniów słabszych językowo do zabierania głosu;
- przerzuca odpowiedzialność za wkład pracy i skuteczność nauki na ucznia;
- przyczynia się do zwiększenia samodzielności uczniów.

Stosując prace w grupach nauczyciel powinien pamiętać o

- bardzo starannym sformułowaniu zadania i określeniu, co ma być wynikiem pracy grupowej (najlepiej zapisaniu go na tablicy wraz z czasem, jaki grupa ma do dyspozycji);
- dokładnym przećwiczeniu materiału, nad którym grupa będzie pracowała, aby nie powiełać błędów;
- przewidzeniu czasu potrzebnego na prezentację wyników.

Dobór uczniów do grup naszym zdaniem należy pozostawić przypadkowi, stosując wyliczanki, losowanie grup, dobieranie nieoczekiwanymi kryteriami: kolorem włosów, miesiącami urodzenia itd. Wyznaczanie grup przez nauczyciela bez podania kryteriów jest odbierane przez uczniów niechętnie.

## 5. Podręcznik i materiały pomocnicze

Podręcznik, z pomocą którego może być zrealizowany niniejszy program powinien spełniać następujące warunki:

- powinien dać możliwość rozwijania wszystkich sprawności językowych oraz podsystemów języka, a więc słownictwa, gramatyki, fonetyki i pisowni;
- powinien być przyjazny dla ucznia;
- mieć przejrzysty układ i umożliwiać samodzielną pracę w domu (w przypadku choroby);
- zawierać interesujące dla uczniów teksty i ćwiczenia, barwne ilustracje, gry i zabawy, piosenki;
- mieć moduły służące powtórzeniom;
- zawierać ćwiczenia, które są „prawdziwe”, np. zamiast „Ułóż pytania do tekstu” polecenie będzie brzmiało „Przygotuj pytania do wywiadu z bohaterem opowiadania”;
- zawierać testy samooceny przygotowujące do sprawdzianów;
- powinien być przyjazny dla nauczyciela. W obudowie podręcznika powinny się znaleźć:
  - podręcznik dla nauczyciela napisany prostym, klarownym językiem, z kluczem odpowiedzi i ewentualnymi wyjaśnieniami kulturowymi, podpowiedziami co do możliwości przeprowadzenia projektów, kopiami do kserowania dla klasy;
  - zeszyt gotowych testów, które modyfikowane mogłyby posłużyć do testów klasowych (chodzi szczególnie o testy do rozumienia ze słuchu z kasetą);
  - nagrania oraz ewentualnie towarzyszący film wideo;
- powinien umożliwiać realizację dodatkowego celu, czyli uczenia się uczenia się:
  - zawierać ćwiczenia strategii uczenia się;
  - wskazówki dla uczniów;

- powinien umożliwić realizację materiału wg stopni biegłości językowej A1-A2;
- w poszczególnych rozdziałach powinny się znaleźć opisy kompetencji językowych (Kannbeschreibungen);
- powinien zawierać testy sprawdzające osiągnięcie poziomów A1 i A2.

## 6. Planowanie procesu nauczania

### 6.1. Rozkład materiału

W typowym rozkładzie materiału są podane tematy poszczególnych lekcji, liczba godzin, jakie przeznaczamy do realizacji poszczególnych tematów, cele albo zamierzone osiągnięcia („Uczeń potrafi”), zadania podręcznikowe, materiał gramatyczny, ewentualnie także techniki uczenia się bądź strategie. Rozkład materiału jest związany z planowaniem na semestr, rok lub cały okres nauki szkolnej.<sup>52</sup>

### 6.2. Scenariusz lekcji

Prezentowany scenariusz dotyczy pierwszej z trzech lekcji, których celem końcowym jest umiejętność opisanie w prostych zdaniach wybranego, znanego uczniowi regionu Polski (Załącznik 3).

Typowy scenariusz lekcji powinien zawierać wprowadzenie do tematu, prezentację zagadnień, które są tematem lekcji i ich semantyzację oraz ćwiczenia nowych form.

Na codzień większość nauczycieli posługuje się skróconym scenariuszem lekcji.

<sup>52</sup> Patrz: Załącznik 2

# CZĘŚĆ VI KONTROLOWANIE I OCENIANIE

Podstawę pytania, na które należy w tym kontekście odpowiedzieć, to:

- 1) Kiedy i w jakim celu dokonujemy oceny?
- 2) Co jest przedmiotem oceny?
- 3) Jak oceniamy?
- 4) Kto może oceniać?

## Rozdział 1 Kiedy i w jakim celu dokonujemy oceny?

Kontrola i ocena spełnia wiele różnorodnych funkcji, które dają się sprowadzić do trzech zasadniczych:

- funkcji oceniającej – sprawdzanie wiadomości, umiejętności i wystawianie ocen;
- funkcji diagnostycznej – sprawdzenie poziomu opanowania poszczególnych partii materiału przez pojedynczego ucznia lub/oraz przez grupę, co umożliwia planowanie;
- funkcji wychowawczej – systematyczna kontrola przyczynia się do bardziej rytmicznej pracy uczniów oraz motywacji do nauki.

Na każdej lekcji odbywa się kontrola bieżąca, która dotyczy aktualnie realizowanych celów. W praktyce chodzi o ustną kontrolę pracy domowej. Dla nauczyciela ma ona funkcję diagnostyczną, informując o opanowaniu przerabianego materiału. W odniesieniu do ucznia praca domowa powinna służyć głównie utrwaleniu materiału z ostatniej/ostatnich lekcji. Jeśli skupimy uwagę na jej funkcji utrwalającej, to naturalnym następstwem nie będzie wystawianie ocen z pracy domowej, lecz konsekwentna kontrola jej wykonania przez uczniów, zaś nieprawidłowo odrobiona praca domowa zaświadczy, bądź o niezrozumieniu polecenia (źle sformułowane zadanie) bądź o nieosiągnięciu przez nauczyciela celu lekcji poprzedniej. Uświadomienie wagi i roli pracy domowej to jedno z ważniejszych zadań wychowawczych stojących przed nauczycielem.

Kontrola okresowa służy ocenie umiejętności i wystawianiu ocen. Dlatego ten rodzaj kontroli powinien być przygotowany bardzo starannie, aby rzetelnie i obiektywnie ocenić, i przez to motywować uczniów do dalszej pracy. Ten rodzaj kontroli ma miejsce kilka razy w ciągu semestru, na ogół po przerobieniu pewnej zamkniętej partii materiału (np. kręgi tematyczne), a także na koniec semestru.

Kontrola globalna to sformalizowane testy badające realizację programu lub systemu nauczania. Charakterystycznym przykładem są testy kompetencji po szkole podstawowej i gimnazjum. Te testy mogą dać odpowiedź co do wartości programu i organizacji procesu na-

uczania. W odniesieniu do prezentowanego programu dotyczyć to może egzaminu *Fit in Deutsch 1* po pierwszych trzech semestrach nauki, po planowanym osiągnięciu poziomu biegłości A1 i *Fit in Deutsch 2* na koniec nauki w gimnazjum po osiągnięciu poziomu A2.

## Rozdział 2 Co jest przedmiotem oceny?

### 1. Poziomy biegłości, wskaźniki (deskryptory) *ESOKJ* i ich realizacja w programie

Poziomy biegłości A1–C2 opisywane na skali ogólnej to opis holistyczny – całościowy. Takie całościowe oceny zostały także zamieszczone w rozdziale III 2.2. przy opisie poszczególnych sprawności oraz opanowania podsystemów języka ( dla poziomów A1–A2).

W ramach poszczególnych poziomów biegłości (skala pozioma) wskaźniki zostały uszczegółowione i przedstawione jako cele szczegółowe i równocześnie zamierzone osiągnięcia uczniów. Wskaźniki o takim poziomie ogólności są podstawą do stworzenia listy kryteriów lub zestawień tabelarycznych, które posłużyć mogą do oceny uczącego się przez nauczyciela lub przy samoocenie.

Na przykład ogólny wskaźnik umiejętności: „Potrafi udzielać informacji o sobie” można poszerzyć o „Umie się przedstawić, powiedzieć gdzie mieszka, jakie ma rodzeństwo, ile ma lat, itd”.<sup>53</sup>

Tak uszczegółowione wskaźniki powinny zostać uwzględnione w przygotowywanym przez nauczyciela osobno dla poszczególnych grup uczniów i w rozbiciu na kręgi tematyczne planie wynikowym.

### 2. Plan wynikowy<sup>54</sup>

Zarówno w rozkładzie materiału, jak i w planie wynikowym powinny zostać wymienione cele nauczania w formie spodziewanych osiągnięć. To, czym różnią się dobre rozkłady materiału od planów wynikowych to hierarchizacja wymagań.

Tabelaryczne zestawienie poziomów wymagań w odniesieniu do poszczególnych sprawności i podsystemów języka w oparciu o materiał nauczania to wynikowy plan nauczania.

Nauczyciel konstruuje plan wynikowy, który powinien być dostosowany do *Wewnątrzszkolnego i Przedmiotowego Systemu Oceniania*, do danej klasy i określonej grupy uczniów. Te zamierzone wyniki („uczeń potrafi, umie, zna, rozumie...”) uporządkowane hierarchicznie stano-

<sup>53</sup> Przykład uszczegółowienia wskaźnika ogólnego – Załącznik 4

<sup>54</sup> Przykładowy plan wynikowy dla tematu „Podróże” – Załącznik 1

wią podstawę do określenia wymagań, jakie powinien spełnić uczeń, aby uzyskać określoną ocenę.

Podejście komunikacyjne koncentruje się na umiejętności skutecznego porozumiewania się. Gramatyka odgrywa tu rolę pomocniczą, a potrzeby uczniów stanowią cel nadrzędny. To nie znajomość reguł czy znajomość słownictwa stanie się podstawą do wystawiania oceny, ale określona umiejętność komunikacyjna: zrozumienie zapowiedzi na dworcu, napisanie listu do kolegi z Niemiec, zapytanie, jak dojść do dworca czy udzielenie odpowiedzi na pytanie o ulubiony rodzaj muzyki.

Wymagania podstawowe odnoszą się do umiejętności odtwarzania poznanych struktur w typowych sytuacjach przy zastosowaniu ograniczonych środków leksykalnych i gramatycznych. W odniesieniu do zagadnień gramatycznych wymagania dotyczą często zapamiętania reguły i pamięciowego odtwarzania całych fraz. Spełnienie wymagań podstawowych oznacza uzyskanie oceny dostatecznej w ramach danego działu nauczania.

Wymagania ponadpodstawowe odnoszą się do umiejętności zachowania się we wszystkich sytuacjach przewidzianych programem dotyczących danego kręgu tematycznego, do udziału w rozmowie czy posługiwania się ze zrozumieniem strukturami gramatycznymi przewidzianymi programem. Rozumienie tekstów pisanych i słuchanych dotyczy już także nie tylko zrozumienia treści, ale wyciągania wniosków i argumentowania. Spełnienie wymagań ponadpodstawowych oznacza uzyskanie oceny dobrej lub bardzo dobrej.

## Rozdział 3 Jak oceniamy?

### 1. Nauczycielskie testy pisemne i ustne

Typowe testy nauczycielskie to testy przygotowywane przez nauczyciela dla określonej grupy uczniów. Celem ich jest ocena opanowania materiału programowego. Testy pisemne sprawdzają osiągnięcia ucznia w zakresie rozmienia ze słuchu, czytania, pisania i podsystemów języka: leksykalnego i gramatycznego.<sup>55</sup> Z praktyki nauczycielskiej wynika, że wielu nauczycieli nie przeprowadza sprawdzianów sprawności mówienia, gdyż wymagają one więcej czasu i sprecyzowania kryteriów oceniania. Sprawdzanie sprawności mówienia odbywa się na ogół na bieżąco w formie odpytywania z dialogów, przygotowania scenki, itp. W podejściu komunikacyjnym umiejętność interakcji ustnej powinna być zarówno intensywnie ćwiczona, jak i sprawdzana. Proponujemy przeprowadzanie takiego egzaminu po każdym z działów lub co najmniej raz w seme-

strze organizując taki sprawdzian z innym nauczycielem języka niemieckiego uczącym w szkole. Test taki można przeprowadzać w grupie na przykład cztero- czy sześciosobowej, w formie zabawy, w luźnej atmosferze.<sup>56</sup>

### Testy a sprawności językowe i podsystemy języka

W nowoczesnych podręcznikach jest wiele ćwiczeń, w których wykorzystywane są różne techniki służące opanowaniu poszczególnych sprawności i podsystemów języka. Większość z nich można wykorzystać jako techniki kontroli. Nauczyciele na ogół nie mają problemów z zastosowaniem tych technik.<sup>57</sup> Jedynie technika sprawdzania słownictwa jest bardzo zaniedbywana: zarówno w uczeniu się jak w sprawdzaniu stosowane jest tłumaczenie słów z języka polskiego na niemiecki.

Testowanie słownictwa powinno dotyczyć zarówno słownictwa aktywnego (produktywnego) jak i słownictwa biernego, które uczeń powinien umieć jedynie rozpoznać. Błędem często popełnianym przez nauczycieli jest nieinformowanie uczniów (lub nieustalenie z nimi) o tym, które ze słów poznanych powinny zostać opanowane czynnie, a które biernie.

Konsekwencją tego podziału jest zastosowanie w teście leksykalnym różnych zadań do sprawdzania receptywnej i produktywniej znajomości słownictwa.<sup>58</sup>

Kontrola receptywnej znajomości słownictwa:

- wskaż wyraz, który nie pasuje do pozostałych;
- pogrupuj wyrazy;
- dobierz wyraz bliskoznaczny z tekstu-bazy;
- nazwij przedmioty, które znajdują się na ilustracji;
- zastąp podkreślony wyraz w tekście innym, prostszym.

Kontrola czynnej znajomości słownictwa:

- podpisz przedmioty znajdujące się na ilustracji;
- uzupełnij luki odpowiednimi wyrazami;
- dopisz synonimy;
- dopisz antonimy;
- zastąp podkreślony wyraz innym, trudniejszym;
- podaj jak najwięcej wyrazów kojarzących się z danym tematem;
- opisz sytuację: np. przedstaw lekarzowi swoje dolegliwości.

### 2. Ocena wyników

O systemie punktowania i oceniania uczniowie powinni być poinformowani na początku roku szkolnego. Zasady oceniania testu, wypowiedzi ustnych, nagradzania stopniem aktywności na lekcji lub nie – wszystkie te zasady muszą być jasne i konsekwentnie przestrzegane. W ten sposób ocena spełni swoją rolę wychowawczą i motywującą do pracy.

<sup>55</sup> Przykładowy sprawdzian pisemny przy wykorzystaniu podręcznika *Genial A1* – Załącznik 5

<sup>56</sup> Przykładowy schemat sprawdzianu umiejętności mówienia – Załącznik 6

<sup>57</sup> Zainteresowanych usystematyzowaniem swojej wiedzy na ten temat odsyłamy do: Komorowska, H. (2002): *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa

<sup>58</sup> Wg: Komorowska, H. jw.

## 2.1. Ocena testów

Najczęściej stosuje się 50-60% poprawnych rozwiązań jako minimum na ocenę zaliczającą.

Na pozostałe oceny zaleca się równy podział punktów:

60-70% - 2

71-80 % - 3

81-90 % - 4

91-100% - 5.

Ocena celująca – zgodnie z przepisami powinna dotyczyć szczególnych osiągnięć – z reguły nie związanych z pojedynczym sprawdzianem.

## 2.2. Wystawianie ocen

Wszystkie sprawy związane z ocenianiem, wystawianiem ocen na zakończenie semestru i roku powinny być przedmiotem *Wewnętrzznego Systemu Oceniania*, który umieszczony w *Programie szkoły*, obowiązuje wszystkich oceniających.

Kryteria ocen wystawianych w toku kontroli bieżącej powinny być klarowne i znane uczniom. Uczniowie powinni być także poinformowani, co powinni zmienić, aby następna ocena była lepsza.

Najlepszą metodą jest podział rubryk w dzienniku ocen na oceny z poszczególnych sprawności, gramatyki, słownictwa oraz aktywność na lekcji. Dobrze sprawdza się wpisywanie plusów do zeszytu ucznia. Zajmuje to mniej czasu, a ocena bardzo dobra wpisywana jest do dziennika dopiero po zdobyciu np. 5 plusów.

# Rozdział 4

## Kto może oceniać?

### 1. Samoocena

Do niedawna mógł to zrobić jedynie nauczyciel. Wraz z wprowadzeniem *Europejskiego portfolio językowego* oraz skal biegłości językowej służących do samooceny np. *DIA-LANG*,<sup>59</sup> uczeń może sam dokonywać oceny swoich postępów. W niektórych podręcznikach, opracowywanych z wykorzystaniem skal biegłości *ESOKJ* znaleźć można systematyczne opisy osiągnięć (Ich kann schon... – Już potrafię...) po każdym z rozdziałów wraz z testami do samooceny.<sup>60</sup> Dzięki *Portfolio* uczeń ma świadomość swoich umiejętności oraz posiada wiedzę o przebiegu swojej nauki.

### 2. Egzamin zewnętrzny *Fit in Deutsch*

W związku z opracowaniem skal biegłości wiele instytucji językowych zaczęło opracowywać egzaminy, w których wykorzystuje się te skale do oceny poziomu opanowania języka.

Takim egzaminem dla dzieci i młodzieży w wieku 10-16 lat jest *Fit in Deutsch A1* i *Fit in Deutsch A2* Instytutu Goethego.

Egzaminy te zostały już wprowadzone w szkołach włoskich jako egzaminy państwowe, dokumentujące postępy szkolne.

Egzamin ten można już także zdawać w Polsce. Realizacja niniejszego programu gwarantuje osiągnięcie poziomu A1 po trzech semestrach nauki i poziomu A2 po sześciu semestrach. Zapewne niektóre szkoły skorzystają z możliwości przeprowadzenia tego zewnętrznego egzaminu, aby uczniom i ich rodzicom dać gwarancję osiągnięcia postępów w nauce.

<sup>59</sup> Załącznik C w *ESOKJ*, str. 200 nast.

<sup>60</sup> Przykładowy test samooceny do tematu „Podróże” przy wykorzystaniu podręcznika *Genial A1* (2003): Langenscheidt, Warszawa – patrz Załącznik 7

## Załącznik 1

Przykładowy plan wynikowy do tematu „Podróże” realizowanego przy wykorzystaniu podręcznika *Genial A1* (Dla uzyskania oceny dobrej lub bardzo dobrej uczeń powinien spełnić także wszystkie wymagania z poziomu podstawowego)

| Tematyka<br>Słownictwo  | Wymagania podstawowe<br>w zakresie interakcji ustnej,<br>sprawności receptywnych i pisania   | Wymagania ponadpodstawowe<br>w zakresie interakcji ustnej,<br>sprawności receptywnych i pisania   |
|---|--|---|
| <p>Podróże wakacyjne<br/>Rozdział 13</p> <p>Nazwy obiektów na mapie fizycznej kraju<br/>Określenia położenia na mapie<br/>Atrakcje turystyczne w Polsce i krajach niemieckojęzycznych<br/>Elementy krajobrazu<br/>Rodzaje wycieczek<br/>Środki lokomocji<br/>Zwroty związane z proponowaniem, zgadzaniem się i sprzeciwem<br/>Obiekty sportowe i rozrywki w schronisku młodzieżowym</p> | <p>Uczeń</p> <p>zna nazwy najważniejszych rejonów turystycznych Niemiec, Szwajcarii, Austrii i Polski<br/>zna nazwy fragmentów krajobrazu kraju (<i>Fluss, Gebirge...</i>), potrafi określić ich położenie podając strony świata<br/>wyraża życzenia co do celu wycieczki i środków lokomocji<br/>zna kilka zwrotów wyrażających zgodę i odmowę na propozycję i potrafi je zastosować<br/>potrafi złożyć proste zamówienie w kawiarni</p> <p>rozumie globalnie tekst pisany o atrakcjach turystycznych krajów niemieckojęzycznych<br/>rozumie tekst rozmowy telefonicznej z recepcją schroniska młodzieżowego<br/>wypełnia formularz hotelowy<br/>pisze kartkę z wakacji na podstawie podanych słów kluczowych</p> <p>zna i stosuje czasowniki modalne <i>wollen</i> i <i>mögen</i> (w formie <i>möchte</i>)<br/>stosuje przyimki <i>in, an, nach</i> dla określenia kierunku w stałych zwrotach</p> | <p>Uczeń</p> <p>zna nazwy obiektów na mapie kraju (<i>Großstadt, Industriegebiet...</i>)<br/>określa położenie obiektów na mapie w stosunku do stron świata<br/>zna nazwy różnych rodzajów wycieczek (<i>Radtour, Stadtbummel...</i>)<br/>uzgadnia w trakcie dyskusji cel podróży, środki lokomocji, godzinę wyjazdu, nocleg<br/>uzyskuje w rozmowie telefonicznej podstawowe informacje na temat możliwości noclegu w schronisku</p> <p>na podstawie tekstu o atrakcjach turystycznych w krajach niemieckojęzycznych tworzy podobny tekst o Polsce<br/>rozumie tekst reklamowy schroniska młodzieżowego</p> <p>rozumie znaczenie i stosuje przyimki <i>in, an, nach</i> dla określenia kierunku w różnych sytuacjach</p> |

Przykładowy rozkład materiału do tematu „Reisen” przy wykorzystaniu podręcznika *Genial A1*

| P o d r ó ż e                                   |              |   |  |                           |   |   |  |
|---|--------------|---|--|---------------------------|---|---|--|
| Temat   | Liczba godz. | Słownictwo  | Cel lekcji/Uczeń potrafi w języku niemieckim   | Materiał podręcznikowy    | Materiał gramatyczny  | Strategie/ Techniki uczenia się   |  |
| Krajobrazy Niemcy, Austria, Szwajcaria i Polska | 3            | Krajobraz<br>Atrakcje turystyczne                           | U. zna podstawowe nazwy geograficzne i nazwy pospolite – cele turystyczne<br>U. określa położenie na mapie, czyta teksty o najciekawszych miejscach w krajach niemieckojęzycznych, potrafi podobnie opisać krajobrazy Polski | LB 13/ 1-3<br>AB 13/ 1-2  | Określenie położeń: <i>im Norden, in der Mitte von...</i> (leksykalnie)   | Domyślanie się słów z kontekstu<br>Czytanie selektywne<br>Produkcja własnych tekstów na podstawie słów i wyrażen tekstów podręcznikowego            |  |
| Podróże i wycieczki<br>Planowanie               | 3            | Rodzaje wycieczek<br>Pojazdy                                | U. proponuje cel i rodzaj wycieczki, zgadza się, odmawia, zgłasza propozycje alternatywne  | LB 13/ 4-5<br>AB 13/ 3-5  | Czasowniki modalne: <i>wollen, mögen (möchte)</i><br>Przymyki: <i>mit</i> z celownikiem<br><i>an</i> i <i>in</i> z biernikiem, <i>nach</i><br>Zaimek pytający <i>wohin?</i> | Gromadzenie słownictwa dla wyrażenia intencji proponowania, odmawiania, zgadzania się<br>Słuchanie selektywne<br>Praca z tabelą zwrotów dialogowych |  |
| Podróżowanie<br>Schronisko młodzieżowe          | 4            | Schronisko młodzieżowe<br>Warunki pobytu                    | U. potrafi zamówić miejsce w schronisku młodzieżowym, rozmawiać o warunkach pobytu i możliwościach spędzania czasu, wypełnić formularz   | LB 13/ 6-9<br>AB 13/ 6-12 | Przymyki określające kierunek (c.d.)<br>Przyśłówki określające następstwo zdarzeń <i>zuerst, dann</i>   | Słuchanie i czytanie szczegółowe<br>Wypełnianie formularza<br>Sporządzanie mapy pamięci<br>Tematyczne segregowanie słownictwa                       |  |
| Potrawy i napoje<br>Szybki posiłek              | 2            | Jedzenie i picie<br>Rozmowa z kelnerem                      | U. zna nazwy popularnych napojów i potraw, potrafi zamówić skromny posiłek   | LB 13/ 10-11<br>AB 13/ 13 | Czasownik <i>nehmen</i>   |   |  |
| Pocztówka z wakacji                             | 1            | Podstawowe zwroty określające miejsce pobytu i samopoczucie | U. potrafi napisać kartkę z pozdrowieniami, wyrazić opinię o miejscu pobytu, określić samopoczucie   | LB 13/ 12-15<br>AB 13/ 14 |   | Pisanie kartki z pozdrowieniami   |  |

## Załącznik 3

### Scenariusz lekcji do tematu „Reisen” z wykorzystaniem podręcznika Genial A1

Lekcja 1 (porównaj rozkład materiału i plan wynikowy)

Temat: *Reisen – Wir lernen ein Lied und nennen unsere Ferienzeile*

Cel: Uczniowie znają podstawowe słownictwo do tematu: Podróże – nazwy własne i pospolite w krajach niemieckojęzycznych i w Polsce.

Uczniowie znają wymowę i pisownię poznanych słów.

Uczniowie ćwiczą strategię uczenia się uczenia się: uczenie się na pamięć, domyślanie się słów z kontekstu i z wykorzystaniem wiedzy poprzedniej i wiedzy o świecie.

Uczniowie stosują techniki uczenia się słów przez grupowanie tematyczne.

| Czynności nauczyciela i ucznia   | Schwerpunkte                      | Materiał podręcznikowy                           | Formy społeczne                       | Strategie i techniki   | Środki dydaktyczne |
|--|-----------------------------------|--|---------------------------------------|--|--------------------|
| 1. N. prezentuje piosenkę<br>U. tłumaczą tekst piosenki<br>Refleksja na temat domyślenia się znaczenia słów  | HV<br>W                           | Piosenka: Reisen,<br>str. 114 książka<br>ćwiczeń | PL<br>PA                              | Domysł przy odnajdywaniu słów z kontekstu lub korzystaniu z wiedzy poprzedniej   | piosenka CD        |
| 2. U. uczą się poprawnej wymowy nowych słów zawartych w piosence<br>U. uczą się tekstu i melodii<br>Refleksja nt. ułatwiania sobie nauki na pamięć – słowa kluczowe, rysunki (Textgerüst)<br>U. prezentują piosenkę częściowo korzystając z tekstu<br>3. N. wspólnie z uczniami tworzy asocjogram do tematu<br><i>Reisen</i> (kraje, miasta, nazwy pospolite fragmentów krajobrazu: <i>(der Berg, die Insel, das Meer, die Stadt, die Großstadt)</i> , uzupełniają nowymi, niezbędnymi wyrazami<br>N. pyta o miejsca, które uczniowie odwiedzili w Polsce lub w krajach niemieckojęzycznych (nazwy własne), podaje ich nazwy niemieckie, jeśli istnieją<br>U. równolegle tworzą asocjogram w zeszytach | S<br>W<br>Ph<br><br>Sch<br>W<br>R |  | PL<br>EA<br><br>GA/PL<br><br>PL<br>EA | Strategia uczenia się na pamięć za pomocą słów haseł – zapisanych w kolejności, w jakiej występują w tekście<br>Technika prezentacji na forum klasy<br>Asocjogram – wykorzystanie wiedzy poprzedniej, grupowanie wyrazów tematycznie<br>Strategia wykorzystania wiedzy poprzedniej | mapa               |
| 4. Ćwiczenia wymowy poznanych słów<br>Refleksja: Odkrycie i sformułowanie zasady pisowni nazw polskich (der Śniardwy-See, das Bieszczady-Gebirge)  | W<br>Ph<br>R                      |  | PL                                    | Odkrywanie zasad pisowni   |                    |
| Zebranie poznanych słów i nazw w czterech grupach: <i>In Deutschland, In der Schweiz, In Polen, In Österreich (In Polen: Warschau, Masuren...)</i> Dla chętnych: nauczenie się piosenki na pamięć ze szczególnym uwzględnieniem prawidłowej wymowy – wykorzystanie nagrania na CD  | W<br>R                            |  |                                       | Grupowanie słów tematycznie  |                    |

Objaśnienia skrótów: PL – praca na forum klasy PA – praca w parach GP – praca w grupie EA – praca samodzielna Sch – sprawność pisania

S – sprawność mówienia HV – sprawność rozumienia ze słuchu W – ćwiczenie słownictwa Ph – ćwiczenie fonetyki R – ćwiczenie ortografii

## Załącznik 4

### Od wskaźników biegłości językowej do ocen szkolnych

Przykład uszczegółowienia wskaźnika ogólnego

Prześledźmy dla ilustracji kolejne etapy realizacji jednego z celów ogólnych dotyczących sprawności mówienia.

• **Cele ogólne:** Interakcja ustna – poziom A1  
Uczeń potrafi zadawać proste pytania i odpowiadać na nie, a także wyrażać swoje potrzeby i uwzględniać potrzeby innych dotyczące codziennych spraw i bardzo dobrze znanych mu tematów.

• **Cel szczegółowy:** Konwersacja:  
Uczeń potrafi wyrazić propozycję, zgodę lub sprzeciw.

#### • Nauczycielski plan wynikowy – Temat „Podróże”

Wymagania podstawowe : uczeń wyraża życzenia co do celu wycieczki i środków lokomocji  
zna kilka zwrotów wyrażających zgodę i odmowę na propozycję i potrafi je zastosować,

Wymagania ponadpodstawowe: uczeń uzgadnia w trakcie dyskusji cel podróży, środki lokomocji, godzinę wyjazdu, nocleg.

• **Samooceń/ To już potrafię:** Potrafię zaproponować cel wycieczki, środek lokomocji i czas wyjazdu.  
Potrafię zgodzić się na inną propozycję lub odmówić.

#### **Materiał nauczania** (Realizacja w/w celów przy użyciu podręcznika *Genial A1*)

Tematyka: Podróże wakacyjne

Funkcje językowe, sytuacje: Wspólne planowanie wycieczki – życzenia, proponowanie, wyrażanie zgody, sprzeciwu, negocjowanie

Słownictwo: Zwroty związane z proponowaniem, zgadzaniem się i sprzeciwem

Rodzaj tekstów: Dyskusja – planowanie podróży



## Załącznik 6

### Przykładowy schemat sprawdzianu sprawności mówienia

#### Zadanie 1

**Poziom A1** Każdy z uczniów przedstawia się w kilku zdaniach.

**Poziom A2** Tę część egzaminu można rozszerzyć o przedstawienie siebie w kontekście tematyki kolejnego działu, np. *Ich und meine Hobbys*, czy *Ich und meine Tiere*, czy *Ich und meine Freunde*.

#### Zadanie 2

##### Rozmowa na poziomie A1 (pytania i odpowiedzi)

Uczniowie po kolei stawiają pytania i odpowiadają na pytania sąsiada. Pytania dotyczą zawsze tylko kręgu tematycznego, który jest przedmiotem sprawdzianu. np. *Schule*.

Uczniowie kolejno losują kartki z pytaniami: np. *Wann...? Wo...? Was....? Um wie viel Uhr...? Wie... ? Wer...?*

i zadają pytanie zaczynające się od wylosowanego zaimka pytającego.

uczeń 1: losuje *Wann...?* – pyta sąsiada *Wann hast du Bio?*

uczeń 2: odpowiada: *Bio habe ich am Montag (in der ersten Stunde)*. Następnie losuje kolejne pytanie, które zadaje uczniowi 3.

Nauczyciel pomaga tylko wtedy, jeśli nastąpi przerwa. Każdy z uczniów powinien zadać 3-4 pytania.

Uwaga! Należy unikać pytań „Czy...?”.

##### Rozmowa na poziomie A2

Uczniowie otrzymują zadanie przeprowadzenia rozmowy na podstawie schematu graficznego (patrz np. str. 43 *Genial 1*) lub w postaci opisanej sytuacji i zadania, jakie muszą wykonać, np. zaprosić na prywatkę (drugi z uczniów otrzymuje zadania poinformowania się co do szczegółów i przyjęcia zaproszenia).

Kryteria oceniania:<sup>1</sup>

| Zadanie 1.        | 3 pkt.   | 1,5 pkt.  | 0 pkt  |
|-------------------|--|---|--|
| Wykonanie zadania | Zadanie dobrze wykonane. Uczeń nie popełnia żadnych błędów leksykalnych i gramatycznych lub nieliczne, które nie mają wpływu na zrozumienie. | Zadanie wykonane. U. popełnił kilka błędów leksykalnych i gramatycznych, które w nieznaczny sposób wpłynęły na zrozumienie. | Zadanie nie zostało wykonane. Uczeń robi wiele błędów leksykalnych i gramatycznych, które zakłócają komunikację. |
| Wymowa            | Ucznia można bardzo dobrze zrozumieć   | Wymowa z mocnym akcentem polskim, ale jeszcze zrozumiała.   | Z powodu złej wymowy ucznia prawie nie można zrozumieć.  |

W podobny sposób należy ocenić także zadanie 2.

<sup>1</sup> Schemat opracowano na podstawie *Testheft A, Genial A1* (2003): Langenscheidt, Warszawa

## Załącznik 7

Przykładowy test samooceny do tematu „Podróże” przy wykorzystaniu podręcznika *Genial A1*



# ~~X~~ TO JUŻ POTRAFIĘ

**1** Potrafię opisać krótko jakiś region.



Die Tatra liegt \_\_\_\_\_.

Da gibt es \_\_\_\_\_.

Da kann man \_\_\_\_\_.

**2** Wiem, jak zaproponować wycieczkę.



wycieczka – pociąg – Gdańsk

Ich \_\_\_\_\_

**3** Potrafię określić cel wyjazdu/wyjścia.



Wir möchten \_\_\_\_\_ Berlin, \_\_\_\_\_ Museum, \_\_\_\_\_ Niegocin-See.

**4** Potrafię poprosić przez telefon o informację.



1. ● W \_\_\_\_\_ kaufen? ○ Du kannst den Ausweis in der „Juhe“ kaufen.

2. ● W \_\_\_\_\_ Übernachtung? ○ € 13,90 inklusive Frühstück.

3. ● W \_\_\_\_\_ ? ○ Wir haben 5-Bett- und 4-Bett-Zimmer.

4. ● W \_\_\_\_\_ Mittagessen? ○ Von 12.00 bis 13.30 Uhr.

5. ● K \_\_\_\_\_ Billard \_\_\_\_\_ ? ○ Ja, Tischtennis und Basketball auch.

**5** Umiem coś zamówić.



1. ● Ja, bitte? \_\_\_\_\_

2. ● Was möchtet ihr? \_\_\_\_\_

3. ● Sonst noch etwas? \_\_\_\_\_



Porównuję moje rozwiązania z kluczem na stronie 142. Mój wynik:

## Zestawienie tabel

- Tab. 1** Cele przedmiotowe zgodne z opisem biegłości językowej zaczerpniętym z ESOKJ dla poziomu podstawowego
- Tab. 2** Zamierzone osiągnięcia w zakresie kompetencji lingwistycznej
- Tab. 3** Zamierzone osiągnięcia w zakresie sprawności mówienia
- Tab. 4** Zamierzone osiągnięcia w zakresie sprawności pisania
- Tab. 5** Zamierzone osiągnięcia w zakresie sprawności rozumienia ze słuchu
- Tab. 6** Zamierzone osiągnięcia w zakresie sprawności czytania
- Tab. 7** Poziom A1
- Tab. 8** Poziom A2
- Tab. 9** Zestawienie zagadnień gramatycznych
- Tab. 10** Funkcje i środki językowe

## Bibliografia

- Bimmel, P. / Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt, München
- Bohn, R. (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Langenscheidt, München
- Brudnik, E. / Moszyńska, A. / Owczarska, B. (2000): *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Zakład Wydawniczy SFS, Kielce
- Dieling, H. / Hirschfeld, U. (1995): *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. Langenscheidt, München
- Fit in Deutsch – Handbuch. Prüfungsziele Testbeschreibung* (2004): Goethe-Institut, München
- Funk, H. / König, M. (1994): *Grammatik lehren und lernen*. Langenscheidt, München
- Glaboniat, M. i in. (2002): *Profile deutsch*. Langenscheidt, München
- Głowacka, B. (2003): *Europejskie portfolio językowe – dlaczego warto*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 62.2004, numer specjalny, s. 111-114
- Iluk, J. (1993): *Polsko-niemiecki słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*. WSiP, Warszawa
- Klippert, H. (1998): *Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht*. Beltz Verlag
- Komorowska, H. (1999): *Metodyka nauczania języków obcych*. WSiP, Warszawa
- Komorowska, H. (1999): *O programach prawie wszystko*. WSiP S.A., Warszawa
- Komorowska, H. (2002): *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa
- Niemierko, B. (1991): *Miedzy oceną szkolną a dydaktyką*. WSiP S.A., Warszawa
- Obidniak, D (2004): *W poszukiwaniu modelu nauczania*. Poradnik metodyczny do podręcznika Partnersprache. PWN, Warszawa
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*. MENiS, 26.02.2002
- Reykowski, J. (1992): *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*. PWN, Warszawa
- Sielatycki, M.: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce w kontekście wdrożenia dokumentu Unii Europejskiej „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji”*. [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)
- Westhoff, G. (2001): *Fertigkeit Lesen*. Langenscheidt, München
- Wicke, R. E. (1995): *Kontakte knüpfen*. Langenscheidt, München
- Wragg, E. C. (1999): *Trzy wymiary programu*. WSiP S.A., Warszawa
- Podręczniki wydawnictwa Langenscheidt: *Genial, Optimal N*, Warszawa
- Praca zbiorowa (2001): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. CODN, Warszawa
- Rampillon, U. (2000): *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen DaF*. Max Hueber Verlag, Ismaning
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*. MENiS, 08.07.2003