

Przemysław E. Gębał, Sławomira Kołsut

Program nauczania języka niemieckiego w szkole podstawowej

Wariant II.2 podstawy programowej
dla szkoły podstawowej

Hueber Verlag

Spis treści

1. Informacje ogólne	4
1.1. Metryczka programu	4
2. Wstęp	5
3. Ogólna koncepcja programu	7
3.1. Założenia programu	7
3.2. Wyróżniki programu	7
3.2.1. Uczenie się przez działanie – dydaktyka konstruktywistyczna	7
3.2.2. Wspieranie autonomii uczniów i rozwijanie strategii uczenia się	8
3.2.3. Nauczanie międzykulturowe i edukacja dla demokracji	10
3.2.4. Budowanie i rozwijanie świadomości podobieństw i różnic między językami	12
3.2.5. Edukacja pozytywna	13
3.2.6. Podejścia neuropedagogiczne	14
3.2.7. Nauka języka z wykorzystaniem technologii informacyjnych/ <i>Computer assisted language learning (CALL)</i> i <i>Mobile assisted language learning (MALL)</i>	15
4. Warunki umożliwiające realizację koncepcji programowej	17
4.1. Kwalifikacje nauczycieli	17
4.2. Liczebność grup językowych	20
4.3. Czas realizacji programu	21
4.4. Materiały dydaktyczne i wyposażenie sal lekcyjnych	21
5. Cele nauczania i wychowania	22
5.1. Cele ogólne	22
5.2. Szczegółowe cele nauczania	23
5.3. Cele wychowawcze w nauce języka obcego	27
6. Zakres tematyki i treści nauczania	28
6.1. Ogólny zakres tematyki	28
6.2. Szczegółowy zakres tematyki nauczania oraz funkcje językowe i intencje komunikacyjne poszczególnych kręgów tematycznych	29
6.3. Zagadnienia gramatyczne	32
6.4. Zasady pisowni	35
7. Metodyczne aspekty realizacji programu	36

7.1. Uwagi ogólne	36
7.2. Ustalenie całorocznego planu pracy pedagogicznej	38
7.3. Techniki nauczania przygotowujące do podejmowania działań językowych	38
7.3.1. Działania receptywne (słuchanie i czytanie ze zrozumieniem)	38
7.3.1.1. Słuchanie ze zrozumieniem	39
7.3.1.2. Czytanie ze zrozumieniem	41
7.3.2. Działania produktywne	45
7.3.2.1. Mówienie	45
7.3.2.2. Pisanie	46
7.3.3. Działania interakcyjne	48
7.3.4. Działania mediacyjne	49
7.4. Techniki nauczania gramatyki	51
7.5. Techniki pracy nad przyswajaniem materiału leksykalnego	53
7.6. Techniki przyswajania i ćwiczenia poprawnej wymowy	55
7.7. Przykładowy scenariusz lekcji	57
7.8. Strategie uczenia się	59
7.9. Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po angielskim	60
7.10. Działania sprzyjające nauczaniu międzykulturowemu	62
7.11. Działania sprzyjające edukacji pozytywnej	63
7.12. Działania sprzyjające edukacji dla demokracji	64
8. Ocenianie osiągnięć uczniów	66
8.1. Uwagi ogólne	66
8.2. Techniki oceniania osiągnięć uczniów w zakresie poszczególnych sprawności językowych	66
8.3. Ocenianie uczniów z problemami dyslektycznymi	67
8.4. Samoocena ucznia	67
8.5. Wewnątrzszkolny system oceniania	68
8.6. Ocenianie kształtujące	69
Wskazówki bibliograficzne	70

1. Informacje ogólne

1.1. Metryczka programu

Przedmiot: język niemiecki

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Etap nauki: II etap edukacyjny, wariant II.2¹

Autorzy: Przemysław Gębał, Sławomira Kołsut

Przemysław E. Gębał – prof. UW dr hab., pracownik naukowy Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW oraz Katedry Języka Polskiego jako Obcego UJ. Germanista, studiował dodatkowo filologię włoską i francuską na *Freie Universität* w Berlinie oraz na *Université Paris III (La Sorbonne Nouvelle)*. Autor i współautor licznych publikacji z zakresu nauczania języków obcych (m.in. *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, 2010; *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, 2010; *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, 2013; *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, 2014; *Berufsspezifische Kompetenzprofile. Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej*, 2015) oraz podręczników i materiałów dydaktycznych do nauki języków obcych (m.in. *Zusammen in Europa. Nowy kurs języka niemieckiego*, 2004; *Język niemiecki. Repetytorium leksykalne*, 2006; *Repetytorium leksykalne. Fachsprache Wirtschaft*, 2007; *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, 2009, *Aktion Deutsch. Język niemiecki dla gimnazjum*, cz. I, 2015, *Super! 1–4. Podręcznik do języka niemieckiego w liceum*, 2015–2017). Rzeczoznawca ds. podręczników MEN. W swojej obecnej działalności naukowej koncentruje się na aspektach kształcenia nauczycieli języków obcych, glottodydaktyce porównawczej, integracyjno-inkluzyjnym nauczaniu języka polskiego jako drugiego oraz dydaktyce języków specjalistycznych. Zwolennik edukacji pozytywnej.

Sławomira Kołsut – doktorantka Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW, nauczyciel i pedagog. Autorka podręczników do nauki języka niemieckiego specjalistycznego: *Wirtschaftsgespräche, Politik und Recht auf Deutsch* oraz współautorka publikacji z zakresu języka ogólnego: *Zusammen in Europa – Podstawy komunikacji, Repetytorium Leksykalne – Niemiecki – przygotowanie do egzaminów językowych, CD-ROM Repetytorium leksykalne, Język Niemiecki w krzyżówkach*. Jest również współautorką *Programu nauczania języka niemieckiego w szkołach ponadgimnazjalnych w zakresie podstawowym i rozszerzonym na etapie edukacyjnym IV.1* do podręcznika *Expedition Deutsch* oraz scenariuszy lekcji do podręcznika języka niemieckiego dla szkoły podstawowej *Ich und du*. Jest współautorką części projektowej podręczników do nauki języka niemieckiego wykorzystujących podejście zadaniowe: *Super!1* i *Super!2*. Uczestniczka międzynarodowego projektu *JASNE. Alles-klar*, w ramach którego powstała publikacja zawierająca szczegółowe profile potrzeb komunikacyjnych dla wybranych zawodów oraz interaktywne multimedialne materiały dydaktyczne do nauki języków: niemieckiego, polskiego, czeskiego oraz słowackiego. Jako edukator prowadziła liczne seminaria i prezentacje dla nauczycieli. Zajmuje się podejściem zadaniowym do nauczania języków obcych z perspektywy neurobiologicznej oraz nauczaniem zorientowanym na zdobywanie kompetencji.

¹ Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla szkoły branżowej I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356)

Obowiązująca od roku szkolnego 2017/2018 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* dla szkoły podstawowej, stanowiąca pozycję nr 356 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.¹, staje się bodźcem do podjęcia zmian w organizacji i realizacji szkolnego kształcenia językowego w naszym kraju. Wygaszanie gimnazjum oraz wydłużenie czasu nauki w szkole podstawowej i szkole średniej (w liceum, technikum, szkole branżowej) to zasadnicze kierunki podjętych zmian systemowych. Nowa koncepcja organizacji edukacji językowej zmienia także część szczegółowych zapisów programowych w kwestii realizacji zajęć. W stosunku do wcześniejszej podstawy programowej pojawiają się nowe wymagania szczegółowe, część zostaje uzupełniona o dodatkowe zakresy treści, niektóre z realizowanych wymagań zostają powiązane z innymi treściami. Najczęściej występujący w codziennej praktyce dwuletni cykl nauczania niemieckiego jako drugiego języka obcego w ostatnich klasach szkoły podstawowej, w porównaniu z obecnym jeszcze trzyletnim programem w gimnazjum, wpływa także na zmniejszenie listy wymagań szczegółowych oraz obniżenie zakładanego końcowego poziomu biegłości językowej z A2 na A1 wg skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej *ESOK*).

W myśl zapisów nowej podstawy programowej każdy język obcy nowożytny na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VIII szkoły podstawowej) może być nauczany w myśl czterech wariantów edukacyjnych. Szczegółowo prezentuje je tabela 1.

Tabela 1: Warianty podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie nauczania języków obcych nowożytnych

Etap edukacyjny	Język obcy nauczany jako ...	Wariant podstawy programowej	Opis	Nawiązanie do poziomu <i>ESOK</i>
II (szkoła podstawowa, klasy IV–VIII)	pierwszy	II.1.	kontynuacja z klas I–III	A2+ (B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
		II.1.DJ	dla oddziałów dwujęzycznych	A2+/ B1
	drugi	II.2.	od początku w klasie VII	A1
		II.2.DJ	od początku w klasie VII w oddziałach dwujęzycznych	A1+

Nowa podstawa programowa w żaden sposób nie narzuca organizacji zajęć z języka niemieckiego tylko jako drugiego języka obcego. Umożliwia bowiem jego nauczanie także jako języka pierwszego, co oznacza realizację zajęć od pierwszej klasy szkoły podstawowej. W codziennej praktyce jednak powszechnie występującym będzie wariant II.2., do którego w pierwszej kolejności odnosi się niniejszy program.

W nowym projekcie organizacji zajęć językowych przypisano konkretną liczbę godzin każdemu z wariantów kształcenia w postaci szczegółowej siatki zajęć. W przypadku nauczania drugiego języka obcego w wariacie II.2. zakłada się realizację 2 godzin zajęć tygodniowo, zarówno w klasie VII, jak i VIII. Tak skonstruowany sposób organizacji nauczania powinien bez większych problemów umożliwić uczącym się osiągnięcie zakładanego w podstawie poziomu A1 wg skali biegłości językowej *ESOK*.

¹ Tekst całego rozporządzenia dostępny pod adresem internetowym: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356>

2. Wstęp

Filozofia współczesnego polskiego kształcenia językowego

Przyjęte w podstawie programowej sposoby opisu umiejętności językowych oraz wykorzystywane skale biegłości językowej odwołują się do propozycji organizacji i realizacji kształcenia językowego przedstawionych w *ESOKJ*¹. Opublikowany w roku 2001 dokument odgrywa znaczącą rolę w standaryzacji europejskiej edukacji językowej, wprowadzając tym samym realizowany w naszym kraju model kształcenia językowego w międzynarodowy obieg działań edukacyjnych. Poza najczęściej wykorzystywanymi opisami poziomów biegłości językowej, funkcjonujących w podstawie programowej jako opis efektów kształcenia na koniec każdego etapu edukacyjnego, znajdujemy w nim szereg rozważań i propozycji popularyzujących zorientowane na promocję wielo- i różnojęzyczności działaniowe podejście do uczenia się i nauczania języków. Tak określone podejście postrzega proces uczenia się języków jako aktywny udział ich użytkowników w zorientowanych społecznie działaniach rozwijających kompetencje ogólne oraz językowe kompetencje komunikacyjne. Przez termin „językowe kompetencje komunikacyjne” w myśl filozofii *ESOKJ* rozumie się umiejętności umożliwiające oddziaływanie społeczne za pomocą środków językowych. Podejmowane na zajęciach działania językowe umożliwiają uczącym się praktyczne stosowanie zdobytej wiedzy oraz kształcenie umiejętności językowych, inicjują i stymulują pracę w grupach, stanowią także istotną pomoc w rozwijaniu umiejętności uczenia się. Dają im także szansę lepszego samopoznania, gwarantując większy udział w kreowaniu zajęć i przyczyniając się do zwiększenia ich samodzielności i przejmowania większej odpowiedzialności za własny proces rozwoju językowego. Rozwijaniu autonomii u uczących się powinno sprzyjać także wykorzystywanie nowoczesnych technologii informacyjnych, które zapewnią szerszy dostęp do ćwiczeń i zadań, przygotowanych z perspektywy efektywnego angażowania różnych kanałów sensorycznych. Nowe media ułatwią także nawiązywanie bezpośrednich kontaktów z reprezentantami innych kultur oraz z uczącymi się danego języka na całym świecie. W ten sposób urzeczywistnią rozwijanie kompetencji kulturowych uczniów.

Propozycja rozwiązań organizacji edukacji językowej w myśl polskiej podstawy programowej sugeruje nieco odmienny sposób postrzegania samych uczących się języków obcych. W jej myśl stają się oni jednostkami świadomie uczestniczącymi w równoległym procesie nauczania dwóch języków obcych, co w wymiarze założeń programowych przekłada się na sposób interpretacji procesu budowania świadomości językowej uczniów. W praktyce dydaktycznej przekłada się to na wykorzystanie zdobyczy europejskiej dydaktyki wielojęzyczności, która na polu nauczania języka niemieckiego rozwijana jest od kilkunastu lat, w wymiarze dydaktyki języków trzecich, w konstelacji *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (dalej: *DaF/E*)².

1 Por. Rada Europy: Coste, D. i inni, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003, s. 20–29 i 30–49

2 Więcej na ten temat m.in. w: Erlenwein, S., Hufeisen, B. i inni, *Deutsch als zweite Fremdsprache*, München 2009

3. Ogólna koncepcja programu

Wdrażana nowa koncepcja kształcenia językowego stara się łączyć ponadnarodowe standardy edukacji językowej (głównie dzięki wykorzystaniu filozofii kształcenia *ESOKJ*) z dotychczasowym polskim dorobkiem i wynikającymi zeń doświadczeniami w zakresie organizacji i realizacji nauczania języków obcych. Znajdą one odzwierciedlenie w prezentowanych dalej założeniach programu oraz jego wyróżnikach.

3.1. Założenia programu

Niniejszy program nauczania zakłada realizację celów edukacyjnych, zadań szkoły, treści nauczania oraz osiągnięć uczniów w zakresie języka niemieckiego w szkole podstawowej w wariantcie II.2. Odwołuje się w pierwszej kolejności do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla szkoły branżowej I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356).

Uzupełnieniem zapisów dydaktyczno-metodycznych z powyższej podstawy programowej są dodatkowe założenia uwzględniające współczesne tendencje w nauczaniu języków obcych, sformułowane w postaci merytorycznych wyróżników programu, które zostały zamieszczone w dalszej części niniejszego programu.

3.2. Wyróżniki programu

Koncepcja nauczania języka niemieckiego w szkole podstawowej w myśl założeń niniejszego programu uwzględnia szereg aspektów współczesnej europejskiej dydaktyki języków obcych. Szczególnie ważne są takie jej elementy, jak uczenie się przez działanie, wspieranie autonomii uczących się i rozwijanie strategii uczenia się, nauczanie międzykulturowe i edukacja dla demokracji, wspieranie i rozwijanie świadomości różnic i podobieństw między językami, wykorzystywanie elementów edukacji pozytywnej oraz założeń podejść neuropedagogicznych, które stają się wyróżnikami prezentowanej koncepcji kształcenia.

3.2.1. Uczenie się przez działanie – dydaktyka konstruktywistyczna

Program odnosi się do koncepcji uczenia się przez działanie, zdefiniowanego przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*. W myśl tego sposobu realizacji edukacji uczniowie postrzegani są jako członkowie społeczności wykonujący określone zadania w pewnych okolicznościach i kontekstach, w obrębie jakiejś dziedziny (*ESOKJ*): 20). Głównym elementem dydaktyczno-metodycznym zajęć językowych staje się realizacja zadań, definiowanych jako celowe działanie, konieczne do rozwiązania problemów, wypełnienia zobowiązań czy realizowania dążeń. Działanie należy zatem postrzegać jako aktywność, która ma na celu rzeczywisty efekt i angażuje procesy kognitywne.

Cele edukacji stają się zbieżne z celami społecznymi, co nadaje szczególne znaczenie wprowadzaniu do procesu dydaktycznego otwartych form nauczania w postaci realizacji projektów oraz form pracy kreatywnej, realizowanych w grupach. Wprowadzenie nowych form pracy nie jest w stanie sprostać wszystkim wymaganiom, jakie stawia działalność uczącego się oraz ukierunkowanie na proces i kompetencje. Dydaktyka działaniowa odchodzi od skupiania uwagi na opanowaniu określonego materiału językowego. Koncentruje się na rozwijaniu umiejętności interakcyjnych, kształtowanych dzięki osobistemu zaangażowaniu uczniów w realizację konkretnych zadań, których efektem końcowym staje się każdorazowo określony „produkt komunikacyjny”, prezentowany i ewaluowany na forum całej klasy. Podobnie jak tradycyjnie realizowane podejście komunikacyjne, tak i dydaktyka zadaniowa głosi prymat języka mówionego nad pisany. W procesie dydaktycznym zwraca uwagę na język mówiony, aktywnie wykorzystywany przez uczniów podczas pracy w grupach. Przy czym coraz większą rolę odgrywa znaczenie interakcji społecznej, kooperacji i współpracy, przyczyniając się do rozwoju kompetencji społecznych. W tym kontekście uczniowie zaczynają postrzegać siebie i swoich partnerów w grupie jako wspólnotę i uczą się, jak kształtować tę wspólnotę poprzez działanie zespołowe.

3. Ogólna koncepcja programu

Wspólne osiągnięcie celu działania możliwe jest poprzez respektowanie wzajemnych wartości, zrozumienie i tolerancję. Wspólne działanie nie oznacza, że wszyscy uczą się tego samego w tym samym czasie. Podejście działania oznacza, że każdy członek grupy może wykonywać inne zadanie i inną czynność, ponieważ każdy uczący się przetwarza niekoniecznie te same informacje, i każdy robi to w swoim tempie. W ten sposób każdy uczeń odkrywa i konstruuje wiedzę na swój sposób i odpowiednio wnosi wkład do całościowego rezultatu opracowywanego zadania. Jest to zgodne z pedagogicznym podejściem konstruktywistycznym, według którego nie można przekazać wiedzy, a jedynie pomóc w procesie konstruowania jej. Proces uczenia się polega zatem nie na przekazywaniu wiedzy przez nauczającego, lecz jest indywidualnym postrzeganiem, interpretacją, tworzeniem konstrukcji znaczeń na bazie wiedzy, którą już uczeń posiada oraz na bazie nabywanych doświadczeń. Na podstawie rozwiązywanych problemów i subiektywnych doświadczeń oraz w konfrontacji z innymi poglądami i odmiennymi punktami widzenia każdy uczący się konstruuje samodzielnie wiedzę w swoim umyśle. Proces ten obejmuje więc postrzeganie, doświadczanie, działanie, przeżywanie oraz komunikowanie. Uczenie się w perspektywie konstruktywistycznej jest tworzeniem indywidualnych konstrukcji wiedzy w mózgu i dokonuje się ono podczas aktywnego i kreatywnego działania uczącego się. Uczniowie rozwijają także kompetencje poznawcze w wyniku interakcji społecznych, dzięki którym mogą konstruować znaczenia. Podejście działania charakteryzuje się także tym, że to osoba ucząca się działa, jest dużo bardziej aktywna niż osoba nauczająca i dąży samodzielnie do uzyskania rezultatu tego działania. Może to być pisemny produkt natury językowej, np. list, formularz, opis lub propozycja kwizu. Dzięki nowoczesnym technologiom efekty pracy ustnej mogą być zarejestrowane na nośniku elektronicznym i dowolnie odtwarzane, co staje się dla uczących źródłem dużej motywacji i satysfakcji. Celem zajęć w podejściu działania jest rozwijanie kompetencji działania, rozumianej jako zdolność i gotowość uczącego się do samodzielnego, odpowiedzialnego i fachowego działania, będącego procesem dynamicznym i trwającym całe życie. Większego znaczenia w kontekście podejścia działania nabiera sam proces zdobywania wiedzy i umiejętności w porównaniu z rezultatami będącymi jego wynikiem. Przekonanie to wynika z tego, że wiedza proceduralna staje się w obecnej edukacji coraz większą wartością w porównaniu z wiedzą deklaratywną. Coraz więcej uwagi poświęca się transformacji nabytej wiedzy w umiejętności i kompetencje. Dydaktyka zorientowana na proces stawia rozwój w centrum swoich rozważań, a rozwój rozumiany jest jako ciągła zmiana, dzięki której powstają nowe możliwości. Doświadczanie nowości nie tylko rozszerza horyzonty, ale również wspiera postawę otwartości wobec nowych trendów i umiejętności podejmowania zadań. Uczniowi należy zatem dać możliwość stawiania i uświadamiania sobie celów dotyczących własnego rozwoju.

Podejście działania wpływa także w dużym stopniu na sposób nauczania elementów podsystemów języka. Nauczanie gramatyki, słownictwa i poprawnej wymowy może również nabierać charakteru działania. Wprowadzanie nowych konstrukcji językowych na zajęciach każdorazowo znajduje praktyczną realizację w konkretnych społecznych działaniach językowych, które narzucają progresję materiału gramatycznego, leksykalnego i fonetycznego. Trening w zakresie podsystemów języka staje się produktem częściowych zadań, składających się na większe zadania, których realizacja jest finalnym, docelowym produktem zajęć.

3.2.2. Wspieranie autonomii uczniów i rozwijanie strategii uczenia się

Współczesne podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych nawiązują do rozwijania autonomii uczącego się, czyli umiejętności uczenia się i kierowania własnym procesem edukacji językowej (Wilczyńska 1999). Uczący się jest w stanie samodzielnie wybierać odpowiednie taktyki i strategie prowadzące do osiągnięcia wyznaczonego celu oraz potrafi sterować własnym procesem uczenia się, zwłaszcza gdy pojawiają się niepowodzenia. Autonomii nie należy postrzegać jako indywidualnego uczenia się w opozycji do uczenia się w grupie. Kształtowanie autonomii doświadczają się właśnie w zespole, we współpracy z innymi uczącymi się poprzez wzajemną refleksję i wspieranie się. To właśnie w komunikacji z pozostałymi uczestnikami

3. Ogólna koncepcja programu

kształcenia dostrzega się swoje mocne i słabe strony. W obliczu różnorodności stylów życia, sposobów uczenia się i postaw ważnym elementem staje się formowanie umiejętności świadomego uczenia się przez całe życie i krytycznego podejścia do nowych tendencji oraz ich zmieniania. Umiejętności kształtowania autonomii i odpowiedzialnego działania stają się ważnymi kompetencjami, które powinna wspierać współczesna edukacja, nie tylko językowa.

Współczesne autonomizujące podejścia do nauczania języków obcych zmieniają tradycyjnie pojmowane role i zakresy obowiązków nauczycieli i ich uczniów. Nowoczesny nauczyciel języków obcych staje się swoistym mentorem procesu uczenia się języka, a jego rolą jest profesjonalne doradztwo i koordynacja procesu przyswajania nowego języka. Zadaniem nauczyciela jest głównie motywowanie uczących się i wspieranie ich w trakcie wykonywania zadań. Dobry nauczyciel nie pokazuje już, jak coś zrobić, ale zachęca ucznia do znalezienia swojego rozwiązania, odkrywania swoich strategii uczenia się i do bycia kreatywnym. Nawet jeśli osiągnięte rozwiązanie będzie niezbyt precyzyjne, to będzie to osiągnięcie ucznia, do którego doszedł samodzielnie, uświadamiając sobie przy tym nie tylko ważne dla niego problemy, ale również nabywając stosowne umiejętności i kompetencje. Uczniowie przejmują odpowiedzialność za planowanie, organizację i realizację własnego procesu uczenia się. Stając się z perspektywy dydaktycznej jednostkami autonomicznymi, rozwijają i doskonalą indywidualne strategie uczenia się, które docelowo przygotowują ich do samodzielnego funkcjonowania we współczesnym świecie. Wspólne przemyślenia odnośnie do osiągniętych i nieosiągniętych celów oraz refleksja na temat przebiegu zadań, własnych doświadczeń i obserwacji mogą stać się także wskazówką dla nauczającego do planowania następnych zajęć, a dla uczącego się do świadomego uczenia się języka i kształtowania swojej osobowości w sposób coraz bardziej autonomiczny. Jest to szczególnie ważne, ponieważ refleksja pomaga uczącemu się stać się człowiekiem krytycznym, czego oczekuje od każdego człowieka nowoczesne, demokratyczne społeczeństwo.

Ważnym instrumentem dydaktycznym, wspomagającym nauczycieli w działaniach wspierających autonomię ich uczniów jest m.in. systematyczne rozwijanie umiejętności samooceny. Pewnego rodzaju standardem tego typu działań jest *Europejskie Portfolio Językowe* (dalej: *EPJ*), materiał promowany przez Radę Europy, powstały na podstawie szwajcarskiej koncepcji autoewaluacji biegłości językowej.

Praca z *EPJ* nie jest warunkiem realizacji niniejszego programu nauczania. Jednak jego autorzy są zdania, że jest on cenną pomocą dydaktyczną, wartą wcielenia do praktyki nauczania.

Na *EPJ* składa się zbiór trzech narzędzi wspomagających klasowe działania autonomizujące. Są nimi: *Paszport językowy*, *Biografia językowa* oraz *Dossier*, dokumentujące rozwój językowy posiadacza portfolio. *Paszport językowy* prezentuje profil językowy i kulturowy ucznia. *Biografia językowa* to z kolei zapis osobistych doświadczeń związanych z nauką języków. W części tej znajduje się także materiał umożliwiający refleksję na temat wykorzystywanych strategii uczenia się. *Dossier* zaś to teczka zawierająca wybór prac i dokumentów właściciela portfolio dokumentujących nabyte przez niego umiejętności i kompetencje językowe w zakresie wszystkich przyswajanych języków.

Z europejskich doświadczeń wynika, że wykorzystywanie *EPJ* przynosi w dłuższej perspektywie szereg korzyści. Wśród nich wymienia się zwykle koncentrację na osiągnięciach, a nie na deficytach procesu nauki, co znacząco wzmacnia motywację i zachęca do dalszej, intensywnej pracy. Poprzez systematyczną refleksję nad własnym procesem uczenia się języka, wykorzystywanymi strategiami i technikami pracy oraz poziomem ich efektywności posiadacze portfolio stają się jednostkami bardziej autonomicznymi. Nie bez znaczenia jest także wykorzystywanie w pracy z portfolio doświadczeń kulturowych uczniów. Dokument ten proponuje także szereg materiałów skłaniających do refleksji nad własną kulturą i kulturą obszarów nauczanych języków.

3. Ogólna koncepcja programu

3.2.3. Nauczanie międzykulturowe i edukacja dla demokracji

Podejście międzykulturowe do uczenia się i nauczania języków obcych to nurt dydaktyczny wyrosły pierwotnie na gruncie migracji społeczeństw i mobilności Europejczyków, wprowadzający w proces kształcenia językowego wymiar uwrażliwiania uczniów na różnorodność kulturową, której nośnikami są nauczane języki. Celem tego podejścia jest nie tylko poznawanie realiów kraju, którego języka uczeń się uczy, potrzeba zrozumienia jego kultury, ale także kształtowanie kompetencji komunikacyjnej, pojmowanej jako jeden ze składników warunkujących efektywność procesu komunikacji z reprezentantami odmiennych rzeczywistości kulturowych. Spośród definicji kompetencji międzykulturowej istotną dla naszych dalszych rozważań jest definicja Elżbiety Zawadzkiej. Według niej owa kompetencja to *kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę, kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień, i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum* (Zawadzka 2000: 451).

Według *ESOKJ* jednym z najważniejszych celów współczesnej europejskiej edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości ucznia poprzez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur (*ESOKJ*: 94–97). Elementy realio- i kulturopoznawcze wpływają w znacznym stopniu na kształtowanie postaw i wartości uczniów. Podstawową ich rolę jest wyrabianie wrażliwości na inną kulturę, wartościowanie i porównywanie obu kultur w celu zrozumienia ich aspektów kultury. To także lekcja tolerancji i wewnętrzny rozwój osobowościowy. Doświadczanie różnorodności kulturowej od najmłodszych lat jest warunkiem akceptacji ludzi innych kultur w życiu dorosłym.

Rozwojowi kompetencji międzykulturowej sprzyja systematyczna praca z materiałami (także audiowizualnymi) prezentującymi życie, panujące zwyczaje, chronione wartości oraz dorobek kulturowy krajów niemieckiego obszaru językowego. Istotnym elementem zajęć powinno być także analizowanie i porównywanie rzeczywistości niemieckojęzycznej z kulturą ojczystą uczniów oraz z ich doświadczeniami kulturowymi wyniesionymi z pobytów zagranicznych w innych krajach. Szczególnie cenne z perspektywy dydaktycznej będzie także wykorzystanie wiedzy i kompetencji kulturowych nabytych na zajęciach języka angielskiego (w myśl koncepcji *DaFnE*) (por. Erlenwein S., Hufeisen B. i inni: 2009). Porównywanie rzeczywistości niemieckojęzycznej z kulturą polską oraz z kulturą globalną powinno stać się pretekstem do podjęcia szeregu otwartych dyskusji między- i transkulturowych wzbogacających sposób postrzegania współczesnego świata przez uczniów i ukazujących różnorodne aspekty życia mieszkańców krajów niemieckojęzycznych. Celem treści kulturoznawczych jest nie tylko kształtowanie postawy otwartości, ciekawości, tolerancji i szacunku wobec kultury krajów niemieckojęzycznych, ale także wspieranie refleksji wobec kultury, postaw, wartości i zwyczajów kraju ojczystego. Dydaktyka kultury, poza wymiarem faktograficznym, komunikacyjnym i międzykulturowym, powinna być realizowana także w wymiarze działaniowym. Ważnym zadaniem nauczyciela jest uświadomienie sobie, że jego rola nie ogranicza się tylko do przekazania wiedzy faktograficznej o krajach niemieckojęzycznych, lecz rozciąga się na wiele aspektów związanych ze zrozumieniem mentalności, sposobu życia, postawami i wartościami przedstawicieli odmiennej kultury. Wymaga to od nauczyciela dużej delikatności i wyczucia oraz dążenia do obiektywnego przedstawiania trudnych czy dwuznacznych sytuacji. Realizacja prac projektowych, mających na celu bliższe poznanie kultury docelowej z perspektywy glottodydaktycznej, stanowi istotne założenie metodyczne niniejszego programu.

Rozwijanie kompetencji międzykulturowej uczniów każdorazowo powinno łączyć się z doskonaleniem kompetencji komunikacyjnej. W myśl koncepcji Saskii Bachmann obejmuje ono trening dydaktyczny w czterech obszarach kształcenia (Bachmann 1996). Owymi obszarami są: postrzeganie inności kulturowej, strategii właściwej

3. Ogólna koncepcja programu

interpretacji znaczenia słów i sytuacji, porównywanie kultur oraz komunikacja w sytuacjach międzykulturowych. Sposób postrzegania inności sterowany jest naszymi wcześniejszymi doświadczeniami, specyficznymi dla danego kręgu kulturowego wartościami oraz panującymi stereotypami. Celem działań dydaktycznych w tym zakresie jest przede wszystkim uświadamianie samego faktu istnienia owych stereotypów, sposobu ich funkcjonowania oraz oddziaływania na sposób postrzegania rzeczywistości. Spośród form zadań i aktywności lekcyjnych, wpisujących się w ten zakres działań dydaktycznych, warto wymienić: zbieranie wolnych skojarzeń do prezentowanych sytuacji i kontekstów kulturowych, szczegółowe opisy obrazków i sekwencji filmowych prezentujących codzienne życie, tworzenie hipotez na temat rozwoju poszczególnych sytuacji, opowiadanie tych samych historii z różnych perspektyw oraz opisywanie obrazków według schematu: opis – interpretacja – własne wrażenia, odczucia.

Nabywanie strategii właściwej interpretacji znaczenia słów i sytuacji uwrażliwi uczniów w pierwszej kolejności na możliwość istnienia innych znaczeń i sposobów interpretacji niż te znane z własnego języka i kultury. Oswojeniu z tą nową rzeczywistością będą służyć aktywności lekcyjne polegające na badaniu znaczenia poszczególnych wyrazów w formie map myśli i asocjogramów, przygotowywaniu kolaży obrazkowych ilustrujących znaczenie poszczególnych słów oraz nanoszeniu różnorodnych pojęć na różnorakie skale. Rozwijanie umiejętności porównywania kultur to przede wszystkim zwrócenie uwagi na możliwość ich konfrontacji z różnych perspektyw. Ważne jest również wypracowanie umiejętności wczuwania się w sytuacje innych osób. Rozwijanie empatii u uczniów powinno odbywać się w trakcie odgrywania różnych sytuacji komunikacyjnych, powiązanych z przyjmowaniem określonych ról przez poszczególnych uczniów. Doskonalenie umiejętności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych wymaga także wprowadzenia do rzeczywistości lekcyjnej gier z podziałem na role, symulacji prawdopodobnych sytuacji komunikacyjnych, podejmowania prób negocjacji, wspólnego poszukiwania konkretnych rozwiązań różnych problemów oraz projektów dydaktycznych zorientowanych na podejmowanie społecznych działań komunikacyjnych. Istotnym elementem wzbogacającym kompetencje międzykulturowe uczniów będzie także zachęcanie do wykorzystywania nowych technologii komunikacyjnych dla celów prowadzenia korespondencji z przedstawicielami kultury docelowej.

Tolerancja, szacunek i empatia wobec drugiego człowieka to także wartości wpisujące się w koncepcję edukacji dla demokracji, rozumianej nie tylko jako idei społecznej, ale także jako stylu życia. John Dewey, który był wielkim propagatorem edukacji dla demokracji, mówi o sposobie postępowania, na który składają się: uczciwość, reguły fair play, tolerancja, solidarność oraz społeczna kooperacja w celu osiągnięcia wspólnych rezultatów (Dewey 1963). Demokracja jest więc tu nie tylko instytucjonalnie interpretowana, ale przede wszystkim postrzegana jako sposób zachowania i kształtowania relacji międzyludzkich oraz aktywność interakcyjna w małych społecznościach i grupach. Środowisko szkolne i klasowe jak najbardziej należą do takich wspólnot, gdzie kształtowana jest demokracja na poziomie „face to face”. Demokracja jest także „demokracją kreatywną”, jak nazywa ją Dewey, ponieważ system ten wyrasta na gruncie wolności, inicjatywy, kreatywności, zaangażowania, protestu, oporu przeciw niesprawiedliwości. Nauka wartości demokratycznych zaczyna się już w szkole podstawowej i koreluje z wieloma zadaniami z życia szkolnego i klasowego. Ważnym elementem tej edukacji są doświadczenia na poziomie relacji społecznych, nie tylko panujących między uczniami, ale także między nauczycielami i uczniami. Relacje te powinny bazować na obopólnym szacunku, tolerancji i zaufaniu. Przyczyniają się one do kształtowania postaw harmonijnego współżycia w grupie poprzez rozwiązywanie wspólnych zadań, na przykład podczas pracy projektowej. Projekty to metoda kształtowania kompetencji społecznych potrzebnych w demokracji, takich jak: dochodzenie do wspólnych rozwiązań, zawieranie kompromisów, łagodzenie konfliktów, radzenie sobie z emocjami, samoświadomość i samokontrola. Wszystkie te wartości są ważnym elementem zajęć zorientowanych na komunikację i działanie.

3. Ogólna koncepcja programu

3.2.4. Budowanie i wspieranie świadomości podobieństw i różnic między językami

Budowanie i wspieranie świadomości podobieństw i różnic między językami stanowi ważny element współczesnej europejskiej dydaktyki wielojęzyczności, wykorzystywanej najczęściej w przypadku nauczania języków spokrewnionych ze sobą. W odniesieniu do nauczania języka niemieckiego koncepcja ta realizowana jest pod wspomnianą już postacią *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)*. Jej podstawowym założeniem jest integrowanie równoczesnego nauczania dwóch języków obcych poprzez dydaktyczno-metodyczne propozycje działań wykorzystujących znajomość języka angielskiego w nauce niemieckiego. Mowa tutaj nie tylko o wykorzystaniu podobieństw między poszczególnymi systemami językowymi czy zwracaniu uwagi na różnice między nimi, lecz także o przypisaniu ważnej roli strategiom uczenia się, których właściwy transfer do nowych obszarów nauczania może ułatwić i przyspieszyć proces opanowania nowego języka.

Szczegółowe założenia koncepcji *DaFnE* oraz wynikające z nich implikacje metodyczne prezentuje tabela 2.

Tabela 2: Założenia dydaktyczne i implikacje metodyczne dydaktyki *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (por. Gębał 2013)

Zasada	Założenia dydaktyczne	Implikacje metodyczne
I	Kognitywny charakter nauczania i uczenia się	<ul style="list-style-type: none">▪ Świadome porównywanie fenomenów językowych z języka ojczystego (L1) oraz języków obcych (L2, L3, ...) uświadamiające istnienie wspólnej bazy językowej i zachęcające do przydatnych z punktu widzenia procesu uczenia się stosownych transferów językowych▪ Świadome postrzeganie i omawianie różnic w celu zapobiegania możliwym interferencjom językowym▪ Świadome omawianie doświadczeń w uczeniu się i nauczaniu języków obcych umożliwiających wydajniejszy sposób przyswajania języków obcych
II	Rozumienie podstawą uczenia się języków obcych (od zrozumienia do produkcji językowej)	<ul style="list-style-type: none">▪ Aktywizacja i transfer dotychczasowej wiedzy o systemach znanych już (nauczanych wcześniej) języków▪ Świadome rozpoznawanie podobieństw i różnic między poszczególnymi językami▪ Intensywna praca z tekstami (zwykle pisany)▪ Rozwijanie tzw. mówienia dyskursywnego obok interakcji językowej
III	Zorientowanie zajęć i materiałów dydaktycznych na konkretne treści	<ul style="list-style-type: none">▪ Dopasowanie treści do zainteresowań uczniów▪ Zmiana progresji tematycznej w stosunku do tej realizowanej w trakcie nauki języka angielskiego, w celu uniknięcia znudzenia i demotywacji

3. Ogólna koncepcja programu

IV	Zorientowanie zajęć i materiałów dydaktycznych na teksty	<ul style="list-style-type: none">▪ Odkrywanie systemu języka w trakcie pracy z tekstem▪ Rozwijanie sprawności globalnego rozumienia tekstów na bazie materiałów zawierających dużą liczbę internacjonalizmów i anglicyzmów (amerykanizmów)▪ Rozwijanie sprawności selektywnego rozumienia tekstów na bazie materiałów zawierających dużą liczbę internacjonalizmów i anglicyzmów (amerykanizmów)
V	Ekonomizacja procesu uczenia się języków	<ul style="list-style-type: none">▪ Koncentracja na treściach najważniejszych i najbardziej przydatnych pod względem komunikacyjnym▪ Aktywizacja uczniów. Włączanie ich w proces efektywnej organizacji procesu kształcenia i w planowanie zajęć

Organizacja zajęć językowych w ramach koncepcji *DaFnE* wyraźnie wykazuje uwzględnianie założeń kognitywno-refleksyjnego sposobu uczenia się i nauczania języków. Twórcy tej koncepcji zakładają świadome odkrywanie i poznawanie nowych struktur językowych, porównywanych z funkcjonującymi już w znanych uczniom językach oraz poddawany ciągłym refleksjom i analizom sposób przyswajania języka i poznawania jego nowych fenomenów. Wykorzystanie podobieństw między językami traktowane jest z pedagogicznego punktu widzenia jako źródło możliwych transferów przyspieszających i znacznie ułatwiających nabywanie kolejnego języka. Negatywny aspekt interferencji, będących przez lata obiektem zainteresowań dydaktyków i językoznawców, zajmuje drugorzędą pozycję. Pojmuje się go jako naturalny, uboczny produkt równoległego procesu uczenia się dwóch języków obcych, który z czasem w znacznym stopniu zanika. Kognitywny sposób uczenia się języka przejawia się także w zorientowaniu zajęć na pracę z tekstami oraz przekazywanie konkretnych treści, których tematyka każdorazowo powinna uwzględniać zainteresowania i możliwości poznawcze uczniów. Ważnym elementem koncepcji *DaFnE* jest konieczność ekonomizacji procesu uczenia się języka, wynikająca przede wszystkim z faktu, iż drugiego i kolejnych języków obcych naucza się zwykle w krótszym wymiarze czasu i mniejszej liczbie godzin zajęć. Sytuacja ta ma również miejsce w przypadku polskiego systemu edukacyjnego.

3.2.5. Edukacja pozytywna

Edukacja pozytywna odnosi się do kształtowania takich relacji między nauczającym a uczącymi się, które budują na mocnych stronach ucznia, wierze w siebie, gotowości do podejmowania działań, przyjmowaniu odpowiedzialności za własny rozwój oraz dobrostan. Są to aspekty, które składają się na dobre życie. Dobrostan nie jest związany z sytuacją finansową, lecz odnosi się bardziej do stanu psychicznego i właściwości osoby uczącej się. Twórca psychologii pozytywnej Martin Seligman w swojej teorii na temat dobrostanu mówi o składnikach, które sprawiają, że życie człowieka staje się pełne i spełnione. Na dobrostan składają się pozytywne emocje, silne zaangażowanie, pozytywne relacje społeczne, osiągnięcia oraz poczucie sensu w tym, co człowiek robi (Seligman 2005). Wszystkie komponenty są mierzalne i dające się kształtować, powinny być zatem ważnym elementem edukacji człowieka, dlatego też z perspektywy edukacji szkolnej wszystkie elementy mają bardzo duże znaczenie. Pozytywne emocje czynią człowieka otwartym, a poprzez to także wrażliwym i twórczym, przyczyniają się do podejmowania dobrych decyzji oraz kreatywnych rozwiązań, a od pewnego momentu nabierają własnej dynamiki. Szczególnie ważne jest to, że poszerzają one wyobrażenia uczącego się o możliwych działaniach (negatywne je zawężają) oraz otwierają świadomość na szerszy zakres myśli i zachowań. Wytwarzają one również nastawienie, które porusza i rozwija nasze

3. Ogólna koncepcja programu

zasoby umysłowe i społeczne (Fredrickson 2011). Oprócz emocji pozytywnych ważne jest także zaangażowanie, czyli taki stan, w którym uczący się odczuwa uniesienie, a ciało i umysł napięte są do granic możliwości w dobrowolnym wysiłku, aby wykonać coś trudnego i wartościowego. W tym stanie uczeń pogrążony jest na tyle, że wszystko inne traci znaczenie (Csikszentmihalyi 2005). Poczucie sensu jest czynnikiem czysto subiektywnym, ale bardzo ważne, aby towarzyszyło ono w momencie głębokiego zaangażowania. Także osiągnięcia potrzebne są każdemu człowiekowi. Kiedy uczący się doświadcza sukcesu, widzi wtedy sens swojego rozwoju. Elementem scalającym są pozytywne relacje z innymi, z którymi uczący się chce dzielić się swoimi sukcesami i porażkami. Człowiek jest istotą społeczną i to, co go napędza, to przede wszystkim inni ludzie (Spitzer 2008). Podejście działania daje uczniowi duże szanse na osiągnięcie dobrostanu, ponieważ pozytywne emocje, silne zaangażowanie, pozytywne relacje społeczne, poczucie głębszego sensu i osiągnięcia często towarzyszą uczącym się podczas pracy projektowej w grupie. Praca w zespole pozwala czerpać ze wspólnego zasobu kompetencji, umiejętności, doświadczeń i twórczych pomysłów, ponieważ umiejętności i zdolności członków grupy sumują się. Każdy członek zespołu może wykonać tę część zadania, którą najbardziej lubi, a więc może wzrosnąć zadowolenie z wykonywanych czynności. Praca zespołowa może w dużym stopniu zapewnić potrzebę bycia docenianym i podziwianym. Często wspólne wykonywanie pewnych działań wzmacnia więzy między uczącymi się, a nawet przyczynia się do powstawania przyjaźni. Praca zespołowa może w dużym stopniu przyczyniać się do odczuwania pozytywnych emocji. Jeśli komunikacja w zespole przebiega prawidłowo, a między jego członkami istnieje porozumienie co do wspólnego działania, tworzą się pozytywne relacje społeczne, którym towarzyszy przychylny klimat, dobra komunikacja oraz wzajemne zaufanie. Taka współpraca w zespole może dawać poczucie sensu wykonywanego działania oraz tego, że praca, którą się wykonuje ma wartość i znaczenie.

3.2.6. Podejścia neuropedagogiczne

Ponieważ proces uczenia się odbywa się w mózgu, coraz większe zainteresowanie badaczy i pedagogów budzą procesy neurobiologiczne w kontekście uczenia się. To dzięki badaniom nad mózgiem wiemy już, że wyznacznikami efektywnego uczenia się jest uwaga selektywna, motywacja, emocje oraz wiedza wstępna. Nauki neurobiologiczne w swoich badaniach bardzo zbliżyły się do obszarów ważnych z punktu widzenia dydaktyki, pedagogiki i psychologii. Pozyskanie tych rezultatów i uwzględnienie ich w koncepcjach dydaktycznych otwiera nowe perspektywy. Ludzki mózg jest stworzony do nauki i nie potrafi inaczej, on uczy się nieustannie, jest „zaprogramowany” na uczenie się. Pochłania wciąż otaczające go informacje i przetwarza w najbardziej dla siebie efektywny sposób. Dzięki obrazowaniu czynnościowemu, który jest możliwy dzięki takim metodom jak: pozytronowa tomografia emisyjna (PET), czynnościowy rezonans magnetyczny (fMRI) oraz SPECT czy MEG, badacze mogą już obserwować aktywność mózgu podczas procesu uczenia się. Badania neurobiologiczne potwierdzają, że emocje mają bardzo duży wpływ na proces uczenia się. Wykazały one, że treści są tym lepiej zapamiętywane, im wyraźniej towarzyszą im emocje, niezależnie od tego jaki ładunek emocjonalny treści te zawierają: ujemny czy dodatni. Jednakże interesujący jest fakt, że treści pozytywne były zapamiętywane średnio lepiej niż negatywne. W przypadku emocji negatywnych, takich jak strach czy stany depresyjne, następowała blokada zapamiętywania. Również Manfred Spitzer mówi, że zaangażowanie emocjonalne znacząco poprawia wyniki uczenia się oraz dodaje, że *to, co ludzi napędza, to nie fakty i dane, ale uczucia, historie i przede wszystkim inni ludzie* (Spitzer 2008: 123). Wzmoczone kierowanie uwagi prowadzi do wzrostu aktywności w odpowiednich obszarach mózgu, co wystarcza, by informacje mogły być zapamiętane (Spitzer 2008: 117). Oznacza to, że im uczący się jest bardziej uważny, tym lepiej zapamiętuje określone treści. Uwaga jest zatem jednym z elementów, który jest bardzo ważny w procesie zapamiętywania. Człowiek posiada w mózgu układ nagrody, który motywuje go do działania. Badacze wykazali, że słowa niosące pozytywne emocje prowadziły do aktywacji układu nagrody. Przeżycie sukcesu, czyli czegoś co wypadło lepiej niż oczekiwaliśmy, szczególnie wtedy, gdy wykonaliśmy zadanie samodzielnie,

3. Ogólna koncepcja programu

powoduje uaktywnienie się tego układu i nagrodzenie mózgu w postaci uwalniania się dopaminy, co dla człowieka oznacza w praktyce uczucie przyjemności. Odczuwanie zadowolenia w takiej sytuacji powoduje, że uczący się wytwarza w sobie gotowość do powtarzania tej sytuacji, czyli jest chętny do uczenia się. Biorąc pod uwagę emocje i odczuwanie przyjemności jako nagrody, największym motywatorem uczenia się jest osoba nauczyciela. Jeśli ktoś jest zafascynowany swoim przedmiotem, entuzjazm ten przeniesie się z pewnością na ucznia. To nauczyciel w odpowiednim momencie (nieoczekiwanie) pochwali, albo rzuci przyjazne spojrzenie, sprawiając, że uaktywni się układ nagrody. Należy jednak podkreślić, iż z badań neurobiologicznych wynika, że główną motywacją mózgu człowieka jest ukierunkowanie na interakcje z drugim człowiekiem oraz pozytywne z nim relacje. Z perspektywy neurobiologicznej kompetencje społeczne, umiejętność kooperacji z innymi oraz postawy bazujące na wartościach kształtowane są o wiele dłużej niż kompetencje kognitywne i wymagają stałego udoskonalania przez cały okres szkolny, a tym samym wspierającej postawy pedagogów. Neurobiolodzy twierdzą także, że zaufanie i wiara jest fundamentem, na którym zbudowane są wszystkie nasze procesy rozwoju, edukacji i socjalizacji (Hüther 2004: 492). Od samego początku trzeba budować w człowieku poczucie wiary w swoje możliwości i zdolności do pokonywania trudności, wiary w zdolność do rozwiązywania problemów przy wsparciu innych ludzi, a wreszcie wiary w sens tego świata (Hüther 2004: 492). Ażeby tak się stało, człowiek potrzebuje od samego początku wsparcia i bliskości przyjaznych mu ludzi i autorytetów. Badania pokazują, że mózg uczy się najlepiej, gdy człowiek ma możliwość rozwiązywania problemów i odpowiadania na wyzwania otaczającej go rzeczywistości (Hüther 2004: 492). Uczenie się to zawsze konfrontacja z czymś nowym, otwieranie się na nowości. Dzięki rozwojowi technologii obrazowania czynnościowego z całą pewnością można powiedzieć, że proces uczenia się zostawia trwałe ślady w naszym mózgu, czyli reprezentacje świata zewnętrznego. Neurobiolodzy są zgodni co do tego, że mózg jest ciągle zmotywowany do uczenia się, bowiem do tego został stworzony. Niepowodzenie jest wpisane w nasz rozwój, ale w przypadku ciągłych niepowodzeń mózg wysyła informację, aby unikać takich sytuacji, gdyż mózg dąży ciągle do sytuacji sukcesu, czyli do stanu, gdy dochodzi do uwalniania się dopaminy (powoduje ją także kokaina, czekolada, muzyka i miłe spojrzenie). Mózg uczy się zatem na podstawie przeżyć, spowodowanych zdarzeniem sukcesu oraz poprzez powielanie takich sytuacji, aż staną się one rutynami.

W badaniach neurobiologów bardzo ważnym aspektem jest zdolność do kooperacji i ogromne znaczenie relacji międzyludzkich w procesie uczenia się. Mózg jest organem społecznym i jego siatka neuronalna jest ukształtowana właśnie dzięki interakcjom z innymi ludźmi. System nagradzania w mózgu uwalnia opioidy, które powodują nasze dobre samopoczucie, dzięki temu, że udało się nam zbudować pozytywne relacje międzyludzkie. Akceptacja, uznanie oraz szacunek to postawy, które powodują uwalnianie się opioidów (Hermann 2013: 9). Jeśli naruszona zostanie równowaga, to pociąga to za sobą szereg skutków neuropsychologicznych, od strachu i agresji do depresji. System motywacyjny w mózgu ukierunkowany jest w szczególności na kooperację i akceptację, natomiast w przypadku długotrwałej społecznej izolacji zawieszają się (Bauer 2006).

3.2.7. Nauka języka z wykorzystaniem technologii informacyjnych/ *Computer assisted language learning (CALL)* i *Mobile assisted language learning (MALL)*

Współczesny nauczyciel języka obcego nie tylko powinien mieć świadomość istniejących możliwości w dziedzinie narzędzi i środków technologii informacyjnej, lecz także umieć je efektywnie wykorzystywać w procesie kształcenia językowego. Niewątpliwymi korzyściami płynącymi z zastosowania pracy z komputerem, Internetem i technologiami mobilnymi w ramach zajęć językowych jest rozwijanie myślenia twórczego uczniów i rozwijania strategii uczenia się, a tym samym wspierania autonomii uczniów. Komputer i wykorzystywane na co dzień przez młodych ludzi technologie mobilne oddziałują na szereg zmysłów, dając im

3. Ogólna koncepcja programu

możliwość emocjonalnego i intelektualnego zaangażowania się poprzez kojarzenie wartości poznawczych i estetycznych. Nauczyciele mają dostęp do nieograniczonych zasobów informacyjnych i do coraz większej liczby programów edukacyjnych do nauczania języka niemieckiego w wymiarze multimedialnym. Dostępne narzędzia oferują synchroniczną i asynchroniczną komunikację pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz poszczególnymi uczniami za pomocą forów, grup dyskusyjnych, chatów, będących elementem poszczególnych multimedialnych pakietów edukacyjnych. Wykorzystanie ich potencjału stwarza wiele możliwości wglądu i zarazem treningu w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Wykorzystywanie technologii informacyjnych sprzyja także rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności w zakresie podsystemów języka. Wprowadzanie i utrwalanie słownictwa oraz gramatyki, a także trening wymowy i intonacji mogą być z powodzeniem wspierane poprzez wykorzystanie nowoczesnych multimedialnych materiałów dydaktycznych. Pakiety multimedialne proponują także szereg aktywności umożliwiających dokonywanie autoewaluacji poszczególnych umiejętności językowych uczniów. Zachęcają do świadomego treningu językowego, realizowanego metodą prób i błędów, aż do formułowania właściwych reguł i zasad rządzących poszczególnymi elementami podsystemów języka. Niniejszy program zakłada cykliczną realizację zajęć w myśl założeń koncepcji *CALL* i *MALL*.

4. Warunki umożliwiające realizację koncepcji programowej

Zasadniczymi warunkami umożliwiającymi realizację wysokiej jakości kształcenia językowego są: wysokie kompetencje merytoryczno-dydaktyczne nauczycieli, właściwie określona liczebność grup umożliwiająca indywidualizację procesu nauczania oraz wysokiej jakości materiały dydaktyczne i odpowiednie wyposażenie sal lekcyjnych, gwarantujących ich efektywne wykorzystanie.

4.1. Kwalifikacje nauczycieli

W myśl zapisów w obowiązującym *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2015 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*¹ pedagog zatrudniony w szkole podstawowej w charakterze nauczyciela języka niemieckiego powinien ukończyć:

- ◆ studia I stopnia na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne

lub

- ◆ nauczycielskie kolegium języków obcych w specjalności odpowiadającej danemu językowi obcemu

lub

- ◆ studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności) i legitymuje się: świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia II lub świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.

Powyżej sformułowane założenia odnosiły się do rzeczywistości starej podstawy programowej, dzielącej system na IV etapy edukacyjne. Brak nowych rozwiązań pedeutologicznych oznacza dalsze obowiązywanie założeń przygotowanych dla innego modelu edukacji.

Sam zakres konkretnych kompetencji i umiejętności zawodowych nauczycieli języków obcych stanowi przedmiot różnych rozważań o charakterze teoretycznym i praktycznym. Jest m.in. przedmiotem rozważań Hanny Komorowskiej zawartych w *Metodyce nauczania języków obcych*². W części prezentującej działania nauczycieli języków obcych autorka ta wylicza cztery zasadnicze kompetencje współczesnych pedagogów zajmujących się kształceniem językowym. Zalicza do nich: umiejętności interakcyjne, umiejętności pedagogiczne, umiejętności językowe oraz umiejętności dydaktyczne. Pierwsza grupa cech (umiejętności interakcyjne) charakteryzuje postawę nauczyciela wobec uczniów – sposób ich traktowania, dbałość o przyjazną atmosferę na zajęciach oraz gotowość wspierania w trudnych sytuacjach pedagogicznych. Te cechy stanowią, zdaniem Komorowskiej, podstawę efektywnego procesu uczenia się i nauczania. Umiejętności pedagogiczne to w myśl prezentowanej koncepcji kompetencje pozwalające na optymalną organizację procesu nauki. Zadaniem współczesnych nauczycieli jest przede wszystkim przygotowywanie uczniów do samodzielnej pracy poprzez wdrażanie działań pedagogicznych o charakterze autonomicznym. Kolejnym obszarem kompetencji nauczyciela języka obcego są jego umiejętności językowe oraz znajomość kultury obszaru nauczanego języka. Ostatnia grupa cech nauczyciela, czyli jego umiejętności dydaktyczne, to znajomość metodyki nauczania danego języka.

1 Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2015 r., poz. 1264

2 Por. Komorowska, H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s. 86–89

4. Warunki umożliwiające realizację koncepcji programowej

Kompetencje nauczycieli języków obcych stały się także przedmiotem pogłębionych dociekań Elżbiety Zawadzkiej. Prezentuje je wydana w roku 2004 publikacja *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*¹. Autorka przedstawia zarys modelu kształcenia nauczycieli, w którym umieszcza sześć zasadniczych funkcji zawodowych specjalistów od nauczania języków obcych. Są to funkcje: eksperta, wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora i doradcy; ewaluatora oraz innowatora; badacza i refleksyjnego praktyka. Swoistym pierwowzorem dla sposobu prowadzenia samego procesu kształcenia staje się w jej założeniach humanistyczny model kształcenia nauczycieli.

Szczegółowy zarys modułowej koncepcji kompetencji i funkcji nauczyciela języków obcych Zawadzkiej, rozszerzony i uzupełniony przez Przemysława Gębała w jego książce z roku 2013, zatytułowanej *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech* prezentuje tabela 3.

Tabela 3: Modułowa koncepcja kompetencji i funkcji nauczyciela języków obcych według E. Zawadzkiej²

Kompetencje nauczyciela języków obcych	Szczegółowy zakres umiejętności nauczycieli języków obcych	Funkcje nauczyciela języków obcych
kompetencje językowe (specjalistyczne)	– znajomość nauczanego języka co najmniej na poziomie C1 wg skali biegłości językowej <i>ESOKJ</i>	nauczyciel języków obcych jako ekspert
kompetencje psychologiczno-pedagogiczne	– znajomość psychologii rozwojowej (wiedza o różnych grupach wiekowych, ich potrzebach oraz możliwościach) – kompetencja komunikacyjna (znajomość prawideł komunikacji międzyludzkiej, dyskurs pedagogiczny, dialog) – umiejętność współdziałania (budowanie zaufania, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, przeciwdziałanie przemocy itp.)	nauczyciel języków obcych jako ekspert
kompetencje metodyczne	– umiejętność planowania i organizowania procesu nauczania – umiejętność odpowiedniego doboru materiału, technik pracy adekwatnych do wieku uczniów i poziomu opanowania przez nich języka obcego	nauczyciel języków obcych jako ekspert

1 Zawadzka, E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004

2 Por. Tamże, s. 109–305 oraz Gębał, P. E., *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013

4. Warunki umożliwiające realizację koncepcji programowej

	<ul style="list-style-type: none"> – umiejętność korzystania z technologii informatycznych, przydatnych zarówno do wspomagania procesu uczenia się, jak i do wzbogacania własnej pracy – umiejętność prawidłowej ewaluacji procesu nauczania 	
kompetencje wychowawcze i moralne	<ul style="list-style-type: none"> – wychowanie w duchu wolności i demokracji, tolerancji, odpowiedzialności i przestrzegania norm zgodnych z ogólnohumanistycznymi wartościami 	nauczyciel języków obcych jako wychowawca
kompetencje krajo- i kulturoznawcze	<ul style="list-style-type: none"> – znajomość krajów, realiów, norm, zwyczajów danego obszaru językowego – znajomość problemów wielo- i międzykulturowych, funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń – umiejętność kształtowania postaw tolerancji i akceptacji wobec „innych” kulturowo – umiejętność nauczania międzykulturowego 	nauczyciel języków obcych jako pośrednik kulturowy
kompetencje organizacyjne	<ul style="list-style-type: none"> – tworzenie warunków do autonomicznego uczenia się 	nauczyciel języków obcych jako organizator, moderator, ewaluator i doradca
kompetencje innowacyjno-kreatywne	<ul style="list-style-type: none"> – twórcze korzystanie z informacji – umiejętność analizy problemów i twórczego ich rozwiązywania – myślenie krytyczne – niestandardowość działania 	nauczyciel języków obcych jako innowator, badacz i refleksyjny praktyk

Każda z wymienionych funkcji zawodowych nauczycieli języków obcych odzwierciedla współczesne stadium rozwoju europejskiej i polskiej myśli dydaktycznej. Nauczyciel ewaluator posiada m.in. umiejętność pracy z *Europejskim portfolio językowym*. Nauczyciel innowator, badacz i refleksyjny praktyk z kolei potrafi prowadzić *badania w działaniu* będące jednym z podstawowych instrumentów zapewniających stały rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych pedagogów.

4. Warunki umożliwiające realizację koncepcji programowej

Szereg współczesnych opracowań pedeutologicznych odnoszących się do nauczycieli języków obcych coraz częściej podkreśla znaczenie kompetencji badawczej nauczycieli. Staje się ona przedmiotem rozważań m.in. Wioletty Piegzik w artykule *Nauczyciel – badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego*, zamykającym tom *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*¹. Na opisywane kompetencje badawcze, zdaniem tej autorki, składają się trzy rodzaje umiejętności: diagnostyczna, strategiczna i analityczna. Ich szczegółowy zakres prezentuje tabela 4.

Tabela 4: Umiejętności badawcze nauczyciela języków obcych (za W. Piegzik)

Poziom umiejętności	Zakres umiejętności
umiejętność diagnostyczna	– trafne i szybkie rozpoznanie czynników powodujących zakłócenia w klasie i niesprzyjających rozwojowi uczniów
umiejętność strategiczna	– wybór i zastosowanie konkretnych środków zaradczych – włączenie do procesu kształcenia nowego elementu zapowiadającego zmianę – kontrolowanie sytuacji po włączeniu nowego elementu – szybkie wprowadzenie ewentualnej zamiany w przypadku braku skuteczności zastosowanej strategii
umiejętność analityczna	– krytyczny ogląd i osąd określonego zagadnienia z różnych punktów widzenia – dochodzenie do wniosków, sprawność interpretacyjna

Opisane przez Wiolettę Piegzik umiejętności powinny zmniejszać istniejący dystans pomiędzy teorią a praktyką nauczania, nadając naukowym rozważaniom glottodydaktycznym większe znaczenie i uznanie w oczach nauczycieli.

Współczesny nauczyciel języków obcych to specjalista stale doskonalący swój warsztat dydaktyczny i językowy, który postrzega ciągle rozwijanie swoich umiejętności i kompetencji jako istotny element własnego rozwoju osobowego. Jego otwartość na nowe trendy naukowe i zjawiska społeczne odzwierciedla naturalną potrzebę współbudowania gospodarki opartej na wiedzy, a także dążenie do kreowania zorientowanego demokratycznie społeczeństwa obywatelskiego.

4.2. Liczebność grup językowych

Grupa językowa uczestnicząca w zajęciach języka niemieckiego nie powinna być większa niż 12 osób. Dzielnie klas na grupy – zdaniem autorów programu – zapewni wszystkim uczniom intensywniejszy udział w zajęciach, a tym samym większą indywidualizację procesu nauczania i ułatwi pracę nauczycielowi. Wielkość grupy ma szczególnie istotny wpływ na efektywność podejmowania produktywnych działań językowych, szczególnie w trakcie mówienia w interakcji. Uczeń kontynuujący naukę języka niemieckiego powinien uczyć się w grupie osób o zbliżonym poziomie zaawansowania językowego. Wymaga to przyjęcia przez szkołę odpowiednich rozwiązań w zakresie organizacji zajęć. O przydziale ucznia do odpowiedniej grupy językowej decydować powinien przeprowadzony na początku roku szkolnego różnicujący test plasujący, którego wyniki umożliwią stworzenie grup językowych o zbliżonym poziomie zaawansowania. Właściwa ocena umiejętności językowych nabytych na wcześniejszych etapach edukacyjnych stanowi podstawowy warunek realizacji programu.

¹ Piegzik, W., *Nauczyciel – badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego*, w: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz 2009, s. 517–526

4. Warunki umożliwiające realizację koncepcji programowej

4.3. Czas realizacji programu

Niniejszy program jest przeznaczony do pracy z uczniami, którzy rozpoczynają naukę języka niemieckiego od podstaw (poziom II.2. według podstawy programowej). Będzie realizowany w klasach, w których język niemiecki jest zwykle nauczany jako drugi język obcy, paralelnie do realizowanych zajęć z języka angielskiego. Godzinowy wymiar nauczania obejmuje dwie godziny tygodniowo. Zakłada się, że realizacja programu w takim wymiarze godzin pozwoli uczniom osiągnąć poziom A1 według skali biegłości językowej *ESOKJ*.

4.4. Materiały dydaktyczne i wyposażenie sal lekcyjnych

Nowoczesne nauczanie języka obcego wymaga spełnienia kilku kryteriów w zakresie wyboru stosownych materiałów dydaktycznych oraz organizacji środowiska uczenia się, w tym wyposażenia sal lekcyjnych, w których te zajęcia się odbywają. Do owych kryteriów zaliczamy:

- ◆ zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych, których wybór odpowiada zadaniom wychowawczym,
- ◆ zapewnienie uczniom przynajmniej minimum kontaktu z językiem obcym, a także stworzenie możliwości aktywnego używania języka mówionego i pisanego,
- ◆ wdrażanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się,
- ◆ wspieranie uczniów w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

Warunkiem niezbędnym do osiągnięcia powyższych wymagań jest zapewnienie uczniom kontaktu z autentycznym językiem poprzez stały dostęp do autentycznych materiałów dydaktycznych oraz do podręczników gwarantujących kontakt z żywym i autentycznym językiem niemieckim.

Szczególnie istotny jest także regularny kontakt z rodzimymi użytkownikami języka w postaci realizacji projektów i udziału w programach współpracy międzynarodowej.

Realizacja powyższych wymagań będzie w dużym stopniu uzależniona od wyposażenia pracowni językowej w odpowiedni sprzęt i pomoce dydaktyczne. Zakłada się, że pracownia językowa jest wyposażona w takie środki dydaktyczne i multimedialne, jak: tablica interaktywna, odtwarzacz DVD, odtwarzacz CD, komplet słowników dwu- i jednojęzycznych (także w wersji elektronicznej), plansze leksykalne i gramatyczne. Na zajęciach warto także korzystać z zasobów internetowych, w tym także z komponentów internetowych podręczników oraz innych materiałów dydaktycznych. Warto z nich korzystać, używając narzędzi technologii mobilnej.

5. Cele nauczania i wychowania

5.1. Cele ogólne

Wskazane w podstawie programowej nadrzędne cele kształcenia obejmują trzynaście zasadniczych elementów. Sześć z nich w szczególny sposób koreluje z wyróżnikami niniejszego programu. Ich powiązanie, uwzględniające glottodydaktyczną perspektywę edukacji szkolnej prezentuje tabela 5.

Tabela 5: Cele kształcenia ogólnego w perspektywie glottodydaktycznej

Cele kształcenia ogólnego na II etapie edukacyjnym ¹	Wyróżniki programu (perspektywa glottodydaktyczna edukacji szkolnej)
Rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość	Uczenie się przez działanie, budowanie świadomości podobieństw i różnic między językami
Rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania	Budowanie świadomości podobieństw i różnic między językami, uczenie się przez działanie, edukacja dla demokracji
Ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności	Uczenie się przez działanie, podejścia neuropedagogiczne
Rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki	Podejścia neuropedagogiczne, wspieranie autonomii uczenia się
Zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy	Uczenie się przez działanie, wspieranie autonomii uczenia się
Kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość	Nauczanie międzykulturowe, uczenie się przez działanie, wspieranie autonomii uczenia się

Najważniejsze umiejętności nabywane przez uczniów w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej przypisano siedmiu kategoriom, które zostały zaprezentowane w tabeli 6, także w powiązaniu z wyróżnikami programu.

Tabela 6: Umiejętności zdobywane przez ucznia szkoły podstawowej w perspektywie glottodydaktycznej edukacji szkolnej

Umiejętności zdobywane przez ucznia na II etapie edukacyjnym ²	Wyróżniki programu (perspektywa glottodydaktyczna edukacji szkolnej)
Sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych	Uczenie się przez działanie, edukacja dla demokracji
Sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego	Budowanie świadomości podobieństw i różnic między językami
Poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł	Budowanie świadomości podobieństw i różnic między językami, wykorzystywanie technologii informacyjnych

1 Por.: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 24 lutego 2017 roku, poz. 356, s. 11

2 Tamże, s 12

5. Cele nauczania i wychowania

Kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie	Wykorzystywanie technologii informacyjnych, uczenie się przez działanie
Rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych	Uczenie się przez działanie, nauczanie międzykulturowe, edukacja dla demokracji, edukacja pozytywna
Praca w zespole i społeczna aktywność	Uczenie się przez działanie
Aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju	Uczenie się przez działanie, edukacja dla demokracji, edukacja pozytywna
Umiejętność pracy zespołowej	Wspieranie autonomii, uczenie się przez działanie, nauczanie międzykulturowe, edukacja dla demokracji

Ogólne cele kształcenia dopełnia zbiór zaprezentowanych poniżej celów szczegółowych.

5.2. Szczegółowe cele nauczania

Podstawa programowa wyznacza szczegółowe cele kształcenia w ramach pięciu obszarów rozwijania kompetencji językowych w odniesieniu do *ESOKJ*. Ilustruje je tabela 7.

Tabela 7: Osiągnięcia w zakresie wiedzy i działań językowych¹

Zakres kompetencji językowej	Szczegółowy opis
Znajomość środków językowych	Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.
Rozumienie wypowiedzi	Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także bardzo proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
Tworzenie wypowiedzi	Uczeń samodzielnie formułuje bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
Reagowanie na wypowiedzi	Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie bardzo prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
Przetwarzanie wypowiedzi	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Szczegółowy zakres wymagań dla II etapu edukacyjnego zawiera tabela 8.

¹ Tamże, s 76

5. Cele nauczania i wychowania

Tabela 8: Wymagania szczegółowe dla II etapu edukacyjnego (poziom II.2)¹

Zasadniczy zakres wymagań	Uszczegółowiony zakres wymagań
<p>Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 człowiek (np. dane personalne, wygląd, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania) 2 miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe) 3 edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, życie szkoły) 4 praca (np. popularne zawody, miejsce pracy) 5 życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, urodziny, święta) 6 żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki, lokale gastronomiczne) 7 zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, korzystanie z usług) 8 podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki) 9 kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje) 10 sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, uprawianie sportu) 11 zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie) 12 świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz)
<p>Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka):</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 reaguje na polecenia 2 określa główną myśl wypowiedzi 3 określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi 4 określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, uczestników) 5 znajduje w wypowiedzi określone informacje 6 rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi
<p>Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, teksty narracyjne, wpisy na forach i blogach):</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 określa główną myśl tekstu 2 określa intencje nadawcy/autora tekstu 3 określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę) 4 znajduje w tekście określone informacje 5 rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu

¹ Tamże, s. 76–79

5. Cele nauczania i wychowania

<p>Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska 2 opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości 3 przedstawia intencje i plany na przyszłość 4 przedstawia upodobania 5 wyraża swoje opinie 6 wyraża uczucia i emocje 7 stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji
<p>Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historyjkę, wpis na blogu):</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska 2 opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości 3 przedstawia intencje i plany na przyszłość 4 przedstawia upodobania 5 wyraża swoje opinie 6 wyraża uczucia i emocje 7 stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
<p>Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 przedstawia siebie i inne osoby 2 nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź) 3 uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia 4 wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami 5 wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób 6 składa życzenia, odpowiada na życzenia 7 zaprasza i odpowiada na zaproszenie 8 proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje 9 pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia 10 nakazuje, zakazuje 11 wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby 12 wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek) 13 stosuje zwroty i formy grzecznościowe

5. Cele nauczania i wychowania

<p>Uczeń reaguje w formie bardzo prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, e-mail, wpis na czacie/forum w typowych sytuacjach:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 przedstawia siebie i inne osoby 2 nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie) 3 uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę) 4 wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami 5 wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób 6 składa życzenia, odpowiada na życzenia 7 zaprasza i odpowiada na zaproszenie 8 proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje 9 pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia 10 nakazuje, zakazuje 11 wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby 12 wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek) 13 stosuje zwroty i formy grzecznościowe
<p>Uczeń przetwarza bardzo prosty tekst ustnie lub pisemnie:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 przekazuje w języku obcym nowożytnym podstawowe informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach) 2 przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w języku obcym 3 przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim
<p>Uczeń posiada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego 2 świadomość związku pomiędzy kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową 	
<p>Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym)</p>	
<p>Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych)</p>	

5. Cele nauczania i wychowania

Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych	
Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, wykorzystywanie środków niewerbalnych)	
Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami)	

Realizacja sformułowanych powyżej szczegółowych wymagań implikuje realizację konkretnych treści nauczania oraz wybór stosownych technik pracy z uczniem. Ich opis znajduje się na kolejnych stronach niniejszego programu.

5.3. Cele wychowawcze w nauce języka obcego

Pośród celów wychowawczych przypisywanych zajęciom z języka obcego nowożytnego warto wymienić następujące: przygotowanie do kształcenia ustawicznego, rozwijanie kompetencji kulturowych i postaw tolerancji wobec odmienności kulturowej (nauczanie międzykulturowe i edukacja dla demokracji), trening umiejętności społecznych (uczenie się przez działanie) oraz przejmowanie odpowiedzialności za własny proces uczenia się (wspieranie autonomii).

Nauka języka obcego w myśl podstawy programowej jest pojmowana jako jedna z tzw. kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie (koncepcja *lifelong learning*). Jednym z zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie uczniów do efektywnego sterowania swoją karierą zawodową, w której ważną rolę odgrywać będzie znajomość języków obcych i stała gotowość do podnoszenia jej poziomu.

Uczący się języka obcego kształtują swoją osobowość poprzez kontakt z dorobkiem kulturowym i cywilizacyjnym obcych kultur. Międzykulturowy charakter zajęć z języka niemieckiego powinien wpływać na rozwijanie postaw ciekawości i chęci odkrywania rzeczywistości krajów niemieckojęzycznych. Udział w projektach i programach współpracy i wymiany międzynarodowej jest pożądanym elementem uzupełniającym szkolną edukację językową. Zajęcia języka niemieckiego służą także rozwijaniu umiejętności i kompetencji społecznych. Osiągnięciu tego celu służy realizacja zadań w mniejszych i większych grupach, wykorzystanie elementów pracy projektowej na zajęciach oraz przeprowadzanie dyskusji problemowych.

Szerokie wykorzystanie otwartych form nauczania, wraz z ich ewaluacją, sprzyjać będzie ponadto rozwijaniu postaw autonomicznych uczniów. Przejmowaniu odpowiedzialności za osiągnięcie wspólnego celu towarzyszyć będzie proces otwierania się na odmienne poglądy i różnorodne metody osiągania zakładanych celów dydaktycznych.

6. Zakres tematyki i treści nauczania

Podstawa programowa określa zakres wiedzy i umiejętności, stanowiących treści nauczania, które uczeń powinien zdobyć w trakcie kształcenia ogólnego na drugim etapie edukacyjnym. Treści te umożliwiają realizację celów ogólnych i szczegółowych, zaprezentowanych w rozdziale 5. niniejszego programu nauczania.

Należy podkreślić, że treści realizowane na poszczególnych etapach edukacji językowej powinny być bliskie doświadczeniu oraz zainteresowaniom uczniów. Powinny urzeczywistniać realne potrzeby komunikacyjne uczących się.

6.1. Ogólny zakres tematyki

Zaprezentowany poniżej zakres tematyczny przewidywany jest do realizacji w ciągu całego dwuletniego cyklu nauczania języka niemieckiego. Progresja materiału nauczania ma charakter spiralny. Poszczególne zagadnienia tematyczne powracają na dalszych etapach nauki, obudowane bardziej kompleksowymi strukturami komunikacyjnymi, leksykalnymi i gramatycznymi. Przyjęte w podstawie programowej zestawienie treści nauczania, stanowiące wykładnię wymagań szczegółowych, prezentuje tabela 9.

Tabela 9: Tematyczny zakres treści¹

Ogólny zakres tematyczny	Szczegółowy zakres tematyczny
Człowiek	np. dane personalne, wygląd, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania
Miejsce zamieszkania	np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe
Edukacja	np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, życie szkoły
Praca	np. popularne zawody, miejsce pracy
Życie prywatne	np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, urodziny, święta
Żywność	np. artykuły spożywcze, posiłki, lokale gastronomiczne
Zakupy i usługi	np. rodzaje sklepów, towary i ich ceny, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, korzystanie z usług
Podróżowanie i turystyka	np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki
Kultura	np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje
Sport	np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, uprawianie sportu
Zdrowie	np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie
Świat przyrody	np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz

6.2. Szczegółowy zakres tematyki nauczania oraz funkcje językowe i intencje komunikacyjne poszczególnych kręgów tematycznych

W trakcie nauki języka niemieckiego na drugim etapie edukacyjnym funkcje komunikacyjne powinny być rozwijane w miarę rosnących umiejętności językowych uczniów. Zaprezentowane poniżej w tabeli 9. zestawienie

¹ Tamże, s. 76–77

6. Zakres tematyki i treści nauczania

funkcji językowych i intencji komunikacyjnych uwzględnia charakterystyczny dla programu spiralny układ treści. Oznacza to, że większość wymienionych funkcji powtarza się w ramach poszczególnych jednostek tematycznych.

Tabela 10: Funkcje językowe i intencje komunikacyjne w spiralnym układzie treści

Ogólny zakres tematyczny	Szczegółowy zakres tematyczny	Funkcje językowe i intencje komunikacyjne
Człowiek	dane personalne	1 uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat nazwiska, wieku, miejsca zamieszkania 2 przedstawianie się, reakcja na przedstawienie się innej osoby, przedstawienie osoby trzeciej 3 rozpoczynanie i kończenie rozmowy: powitanie i pożegnanie, sygnalizowanie braku zrozumienia, prośba o powtórzenie, mówienie wolniej lub głośniej, prośba o przeliterowanie wyrazu (imienia, nazwiska, nazwy miejscowości)
	wygląd, cechy charakteru	1 opisywanie wyglądu osób i cech charakteru 2 uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat wyglądu i cech charakteru
	uczucia i emocje	1 pytanie o samopoczucie i stan emocjonalny innej osoby 2 wyrażanie i opisywanie pozytywnych i negatywnych stanów emocjonalnych
	umiejętności i zainteresowania, rzeczy osobiste	1 opisywanie własnych umiejętności i zainteresowań 2 pytanie o umiejętności i zainteresowania innej osoby 3 opisywanie rzeczy osobistych
Miejsce zamieszkania	dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe	1 opisywanie przedmiotów i miejsc (dom i jego okolica, rodzaje mieszkań, pomieszczenia) 2 uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat miejsca zamieszkania, wyposażenia domu oraz wykonywanych prac domowych
Edukacja	przedmioty nauczania, uczenie się	1 opisywanie miejsc i czynności związanych z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi 2 wyrażenie prośby o opinię oraz własnych opinii i upodobań na temat sposobów uczenia się
	życie szkoły, szkoła i jej pomieszczenia, przybory szkolne	1 opisywanie wydarzeń z życia szkoły 2 opisywanie ludzi, miejsc i czynności związanych ze szkołą 3 nazywanie i opisywanie przyborów szkolnych

6. Zakres tematyki i treści nauczania

Praca	popularne zawody	<ol style="list-style-type: none"> 1. pytanie o zawód i udzielanie informacji na ten temat 2. opisywanie ludzi, miejsc i czynności związanych z różnymi zawodami i ich specyfiką 3. opisywanie wymarzonego zawodu
	miejsce pracy	<ol style="list-style-type: none"> 1. nawiązywanie kontaktu z rozmówcą 2. pytanie o miejsce pracy i udzielanie informacji na ten temat 3. opisywanie miejsc i czynności
Życie prywatne	rodzina	<ol style="list-style-type: none"> 1. pytanie o członków rodziny i udzielanie informacji na ich temat 2. opisywanie osób (cech zewnętrznych, osobowości i charakteru, wyglądu)
	znajomi i przyjaciele	<ol style="list-style-type: none"> 1. pytanie o znajomość jakiejś osoby 2. potwierdzenie i zaprzeczenie znajomości osoby 3. opisywanie wyglądu i charakteru osoby 4. wyrażanie uczuć i emocji
	czynności życia codziennego	<ol style="list-style-type: none"> 1. opisywanie wydarzeń, osób, miejsc i czynności 2. określanie czasu 3. wyrażanie życzeń i preferencji
	formy spędzania czasu wolnego, określanie czasu, urodziny, święta	<ol style="list-style-type: none"> 1. pytanie o plany i udzielanie informacji na ich temat 2. opisywanie wydarzeń, osób, miejsc i czynności 3. określanie czasu i przedziałów czasowych trwania określonych czynności 4. wyrażanie życzeń i preferencji
Żywnienie	artykuły spożywcze	<ol style="list-style-type: none"> 1. opisywanie przedmiotów, miejsc i czynności 2. wyrażanie upodobań i preferencji
	posiłki	<ol style="list-style-type: none"> 1. opisywanie rzeczy i czynności 2. wyrażanie prośby i podziękowania 3. określanie czasu i miejsca 4. wyrażanie opinii, preferencji i upodobań
	lokale gastronomiczne	<ol style="list-style-type: none"> 1. rozpoczynanie rozmowy (z kelnerem, sprzedawcą w barze szybkiej obsługi) 2. uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat karty dań, cen 3. wyrażanie prośby i podziękowania

6. Zakres tematyki i treści nauczania

Zakupy i usługi	rodzaje sklepów	1 opisywanie miejsc, osób i czynności 2 pytanie i udzielanie informacji
	towary i ich cechy	1 opisywanie przedmiotów i czynności 2 zadawanie pytań i udzielanie informacji 3 porównywanie przedmiotów
	sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze	1 opisywanie miejsc, osób, przedmiotów i czynności 2 pytanie i udzielanie informacji 3 wyrażanie życzeń i preferencji 4 wyrażanie zainteresowania i dezaprobaty 5 wskazywanie preferowanej formy płatności
	korzystanie z usług	1 identyfikacja i lokalizacja przedmiotu 2 nawiązywanie kontaktów i prowadzenie rozmów w typowych sytuacjach związanych z codziennym korzystaniem z usług (np. poczta, kawiarnia internetowa, fryzjer etc.)
Podróżowanie i turystyka	środki transportu i korzystanie z nich	uzyskiwanie i udzielanie informacji (kasa biletowa, informacja kolejowa, autobusowa, lotnicza)
	orientacja w terenie	1 zadawanie pytań i udzielanie informacji 2 opis i lokalizacja miejsc oraz kierunków
	hotel	uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat bazy noclegowej i możliwości noclegu w danym miejscu
	wycieczki	1 opisywanie miejsc, które warto zwiedzić 2 uzyskiwanie i udzielanie informacji na ten temat 3 relacjonowanie wydarzeń związanych ze zwiedzaniem miast
Kultura	tradycje i zwyczaje	1 opisywanie tradycji i zwyczajów 2 wyrażanie stanów emocjonalnych (zaciekawienia, zachwytu, zniechęcenia, znudzenia etc) związanych z recepcją tradycji i zwyczajów
	uczestnictwo w kulturze	nawiązywanie kontaktu z rozmówcą oraz uzyskiwanie i udzielanie informacji (kasy biletowe, informacja telefoniczna o repertuarze, koncertach etc.)
Sport	dyscypliny sportu, uprawianie sportu	1. opisywanie ludzi, miejsc i czynności związanych z najpopularniejszymi dyscyplinami sportu 2. udzielanie i uzyskiwanie informacji na temat poszczególnych dyscyplin oraz uprawiania sportu
	sprzęt sportowy	uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat sprzętu sportowego
	obiekty sportowe	uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat imprez sportowych

6. Zakres tematyki i treści nauczania

Zdrowie	samopoczucie	1 pytanie o samopoczucie i udzielanie informacji na ten temat 2 wyrażanie radości, zaniepokojenia, dodawanie otuchy
	choroby, ich objawy oraz leczenie	1 opisywanie czynności i zjawisk dotyczących zdrowia i choroby 2 rozpoczynanie rozmowy w celu umówienia się na wizytę u lekarza 3 opisywanie dolegliwości w trakcie wizyty u lekarza 4 uzyskiwanie informacji na temat sposobu leczenia
Świat przyrody	pogoda, pory roku	1 uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat pogody 2 opisywanie zjawisk pogodowych 3 wyrażanie przypuszczenia 4 opisywanie pór roku
	rośliny i zwierzęta	1 nazywanie roślin i zwierząt 2 uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat roślin i zwierząt
	krajobraz	opisywanie krajobrazu oraz poszczególnych jego elementów: podstawowe elementy krajobrazu wiejskiego i miejskiego

Przedstawiony powyżej układ treści powinien być realizowany w sposób spiralny, tzn. przez powtarzanie treści powinny być utrwalane i pogłębiane. Dzięki temu w trakcie dwuletniego kursu językowego uczeń ma możliwość efektywnego opanowania poszczególnych funkcji komunikacyjnych.

6.3. Zagadnienia gramatyczne

Kształcenie kompetencji gramatycznej to nie tylko znajomość struktur gramatycznych, ale przede wszystkim umiejętność właściwego ich stosowania w efektywnej komunikacji jako środków językowych. Poprawność gramatyczna wypowiedzi nie stanowi zatem celu samego w sobie. Prezentacja struktur gramatycznych powinna odbywać się w sposób jednoznacznie skorelowany z funkcjami komunikacyjnymi i podejmowanymi przez uczniów działaniami językowymi. Zgodnie z intencją autorów programu prezentacja zagadnień gramatycznych odbywa się głównie w sposób indukcyjny, pozwalający uczniom na samodzielne odkrywanie zależności, na podstawie których formułują oni reguły gramatyczne. Tabela 11 prezentuje zakres struktur gramatycznych pozwalających na posługiwanie się językiem na poziomie A1 według skali biegłości językowej *ESOKJ*.

6. Zakres tematyki i treści nauczania

Tabela 11: Gramatyczny zakres treści

Klasa	Kategorie gramatyczne	Zagadnienia gramatyczne
VII	Czasownik	<ul style="list-style-type: none"> – czasowniki regularne, np. <i>kommen, wohnen</i> w lp. i lm. oraz w formie grzecznościowej w czasie teraźniejszym – czasowniki <i>sein, heißen, finden</i> w lp. i lm. oraz w formie grzecznościowej w czasie teraźniejszym – czasownik <i>haben</i> w lp. i lm. oraz dopełnienie bliższe w bierniku – czasowniki rozdzielnie złożone – czasowniki z wymianą samogłoski tematycznej, np.: <i>fahren, lesen, sehen, sprechen, essen, treffen</i> w czasie teraźniejszym – czasowniki modalne <i>können, müssen</i> i <i>mögen</i> – forma <i>möcht-</i>
	Rzeczownik i rodzajnik	<ul style="list-style-type: none"> – rodzajniki określone: <i>der, die, das</i> i nieokreślone: <i>ein, eine, ein</i> w mianowniku i bierniku – rzeczowniki bez rodzajnika (<i>Nullartikel</i>) – liczba mnoga rzeczowników – przeczenie <i>kein</i> w mianowniku i bierniku – rzeczowniki złożone – dopełniacz imion własnych
	Przymiotnik	<ul style="list-style-type: none"> – przymiotnik w funkcji orzecznika
	Zaimek	<ul style="list-style-type: none"> – zaimki osobowe w lp. i lm. w mianowniku – forma grzecznościowa <i>Sie</i> – zaimki dzierżawcze w lp. w mianowniku i bierniku – zaimek wskazujący <i>das</i>
	Przymiek	<ul style="list-style-type: none"> – przymyki <i>um, von ... bis, am (an dem)</i> – przymyki <i>aus, in</i>
	Liczebnik	<ul style="list-style-type: none"> – liczebniki główne od 0 do 100
	Przysłówek	<ul style="list-style-type: none"> – przysłówki: <i>gern, dann</i> i <i>danach</i>
	Składnia	<ul style="list-style-type: none"> – prosty szyk wyrazów w zdaniu – tworzenie pytań o rozstrzygnięcie (<i>Ja/Nein-Fragen</i>) – tworzenie pytań o uzupełnienie (<i>W-Fragen</i>) – szyk przestawny w zdaniu oznajmującym – zdania ze spójnikami <i>und</i> i <i>aber</i> – klamra zdaniowa – <i>ja, nein, doch</i> i ich miejsce w zdaniu
	Słowotwórstwo	<ul style="list-style-type: none"> – żeńska forma nazw zawodów

6. Zakres tematyki i treści nauczania

VIII	Czasownik	<ul style="list-style-type: none"> – czasowniki typu <i>sammeln, basteln</i> w czasie teraźniejszym – czasowniki z wymianą samogłoski tematycznej (cd.), np.: <i>lesen, laufen, fahren, treffen, sehen</i> w czasie teraźniejszym – czasowniki <i>sein</i> i <i>haben</i> w czasie przeszłym <i>Präteritum</i> – wyrażenie <i>es gibt</i> z biernikiem – czasownik <i>gefallen</i> z celownikiem – czas przeszły <i>Perfekt</i> z czasownikiem posiłkowym <i>haben</i> – czas przeszły <i>Perfekt</i> z czasownikami posiłkowymi <i>sein</i> – czas przeszły <i>Perfekt</i> czasowników: <i>sein, bleiben, passieren</i> – <i>Partizip Perfekt</i> czasowników: <ul style="list-style-type: none"> – regularnych, np. <i>kaufen, spielen</i> – nieregularnych, np. <i>singen, sprechen</i> – z przedrostkami: <i>be-, ver-</i> i <i>er-</i> – zakończonych na <i>-ieren</i> – rozdzielnie złożonych, np. <i>anfangen, zurückgehen</i> – czasowniki modalne <i>können</i> (wyrażanie umiejętności) i <i>wollen</i> – tryb rozkazujący
	Rzeczownik i rodzajnik	<ul style="list-style-type: none"> – rodzajniki i rzeczowniki w celowniku
	Zaimek	<ul style="list-style-type: none"> – zaimki osobowe w bierniku i celowniku (<i>mir, dir</i>) – zaimki dzierżawcze w celowniku – zaimek nieokreślony <i>man</i> – zaimek pytający <i>welch-</i> w mianowniku i bierniku – zaimek pytający <i>wer</i> w mianowniku, celowniku i bierniku – zaimek <i>jeder/jede/jedes</i> w mianowniku i bierniku
	Przymiek	<ul style="list-style-type: none"> – przymiek <i>für</i> z biernikiem – przymyki <i>bei, aus, nach, mit, zu</i> z celownikiem – przymyki miejsca: <i>vor, hinter, auf, unter, über, neben, zwischen, in, an</i> z celownikiem i biernikiem – przymyki określające czas <i>in, vor</i> i <i>nach</i> z celownikiem – formy ściągnięte przymyka i rodzajnika
	Przymiotnik	<ul style="list-style-type: none"> – przymiotnik <i>nächst-</i> w bierniku
	Liczebnik	<ul style="list-style-type: none"> – liczebniki porządkowe w celowniku (data)
	Przysłówek	<ul style="list-style-type: none"> – przysłówki określające czas: <i>heute, gestern</i> – przysłówki określające miejsce: <i>hier, dort</i> – przysłówki: <i>ziemlich, sehr, total</i> z przymiotnikiem

6. Zakres tematyki i treści nauczania

	Składnia	<ul style="list-style-type: none">– zdania twierdzące i przeczące– zdania ze spójnikiem <i>deshalb</i>– przestawny szyk zdania– zdanie w czasie przeszłym <i>Präteritum</i> i <i>Perfekt</i>
--	----------	---

6.4. Zasady pisowni

Na efektywną komunikację z rodzimymi użytkownikami języka docelowego wpływa również opanowanie podstawowych zasad pisowni, umożliwiających podejmowanie pisemnych działań językowych. Należy zatem uwrażliwić uczniów na elementy, które nie są typowe dla innych języków z rodziny germańskiej, np. angielskiego, mimo że są one blisko spokrewnione z językiem niemieckim. Zasady pisowni w języku niemieckim różnią się też od tych, które obowiązują w systemie języka ojczystego uczniów. Do elementów, na które należy zwrócić uwagę uczniów, należą na przykład: pisownia rzeczowników wielką literą, *Umlauty* czy pisownia dyfтон-gów, pisownia podwójnych spółgłosek i długich samogłosek, niemego *h*. Istotne jest również ćwiczenie zapisu ortograficznego przy jednoczesnym uwzględnieniu zasad niemieckiej fonetyki i fleksji.

Techniki rozwijające sprawność pisania, składającą się na językowe działania produktywne, zostały opisane w rozdziale 7.3.

7. Metodyczne aspekty realizacji programu¹

We współczesnej dydaktyce działaniowej najważniejszym aspektem nie jest już przyswojenie konkretnego materiału językowego, lecz kształtowanie kompetencji działaniowej, rozumianej jako zdolność oraz gotowość podmiotu do samodzielnego, odpowiedzialnego i fachowego działania. Kompetencja działaniowa według modelu Peterssena jest wypadkową kompetencji fachowej metodycznej, społecznej oraz personalnej, odnoszącej się w kształceniu językowym przede wszystkim do działań językowych (Peterssen 2001).

7.1. Uwagi ogólne

Zgodnie z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* do działań językowych zaliczono działania receptywne, produktywne, interakcyjne oraz mediacyjne (ESOKJ 2001).

Działania i strategie komunikacyjne, na które powołują się autorzy niniejszego programu, zostały bardzo precyzyjnie przedstawione przez Iwonę Janowską w tabeli 12.

¹ Wszystkie materiały przykładowe prezentowane w niniejszym programie nauczania pochodzą z kursu *Beste Freunde 7* wydanego przez Wydawnictwo Hueber, 2017

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Tabela 12: Działania językowe i strategie komunikacyjne według I. Janowskiej¹

Działania językowe						Strategie
Recepcja		Interakcja		Produkcja		Mediacja
Ustna (słuchanie)	Pisemna (czytanie)	Ustna	Pisemna	Ustna (mówienie)	Pisemna (pisanie)	Ustna i pisemna
Rozumienie ze słuchu: ogólny opis umiejętności	Czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności	Interakcja ustna: ogólny opis umiejętności	Interakcja pisemna: ogólny opis umiejętności	Wypowiedź ustna: ogólny opis umiejętności	Wypowiedź pisemna: ogólny opis umiejętności	
Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka	Czytanie i rozumienie korespondencji	Rozumienie rozmówcy – rodzimego użytkownika języka	Prowadzenie korespondencji	Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć	Pisanie twórcze	
Słuchanie jako widz/słuchacz	Czytanie w celu orientacji	Konwersacja	Notatki, wiadomości, formularze	Wypowiedź monologowa: przedstawienie własnego stanowiska	Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań	
Słuchanie komunikatów i instrukcji	Czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji	Dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi)		Oświadczenia publiczne		
Słuchanie programów radiowych i TV oraz nagrań	Czytanie i rozumienie instrukcji	Dyskusja formalna i udział w spotkaniach		Zwracanie się do publiczności		
		Rozmowa prowadzona w konkretnym celu				
		Rozmowy o kupowaniu towarów i o usługach				
		Wymiana informacji				
		Prowadzenie i udzielanie wywiadu				
Posługiwanie się tekstami. Notowanie (podczas wykładu, zajęć seminaryjnych itp.). Przetwarzanie tekstu.						

RECEPCJA:
– Rozpoznawanie wskazówek płynących z wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz konstruowanie znaczenia

INTERAKCJA:
– Zabieranie głosu
– Współdziałanie w interakcji
– Prośba o wyjaśnienie

PRODUKCJA:
– Planowanie wypowiedzi
– Kompensacja
– Monitorowanie i korekta wypowiedzi

¹ Tamże, s. 106 Janowska, I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Poszczególne działania językowe w obrębie produkcji, recepcji, interakcji i mediacji składają się z określonych zadań cząstkowych odnoszących się do konkretnych technik rozwijających poszczególne umiejętności językowe. Ich opis przedstawiono w dalszej części programu.

7.2. Ustalenie całorocznego planu pracy pedagogicznej

Planowanie pracy pedagogicznej jest jednym z najważniejszych aspektów efektywności nauczania nie tylko języków obcych. Należy więc skrupulatnie przemyśleć poszczególne etapy procesu nauczania, tak by prowadziły one do osiągnięcia sukcesu naszych wychowanków.

W procesie planowania powinny się zatem znaleźć cele nauczania oraz metody i środki prowadzące do realizacji tych celów. Ważnym aspektem jest również ewaluacja i ocenianie rezultatów procesu nauczania.

7.3. Techniki nauczania przygotowujące do podejmowania działań językowych

Niniejszy program zakłada, że uczący się po zrealizowaniu danego materiału będzie w stanie podejmować następujące działania językowe:

- ◆ receptywne: w zakresie rozumienia ze słuchu i czytania ze zrozumieniem,
- ◆ produktywne: w zakresie mówienia i pisania,
- ◆ interakcyjne: w zakresie prowadzenia dialogu,
- ◆ mediacyjne: w zakresie transformacji wypowiedzi oraz przekazywania informacji w innym języku niż ten, w którym uczeń ją uzyskał.

Poniższe techniki mogą być stosowane nie tylko w celu kształcenia poszczególnych umiejętności językowych, ale mogą służyć jako narzędzie testowania rezultatów uczniów osiągniętych w procesie uczenia się języka (patrz rozdział 8).

7.3.1. Działania receptywne (słuchanie i czytanie ze zrozumieniem)

Działania receptywne odnoszą się do rozumienia tekstu słuchanego i czytanego. Można tu wymienić: słuchanie oświadczeń publicznych (np. informacji, instrukcji, ostrzeżeń), słuchanie mediów (np. radio, telewizja, nagrania), słuchanie jako widz/ słuchacz (np. teatr, zebrania, wykłady, koncerty) czy słuchanie przypadkowo usłyszanych rozmów oraz rozumienie prostych tekstów na konkretne tematy np.: listy prywatne, wiadomości na pocztówkach, materiały codziennego użytku (reklamy, prospekty, rozkłady jazdy itp.), broszury oraz proste instrukcje obsługi sprzętu codziennego użytku (ESOKJ 2001: 67). Każdy tekst może być słuchany lub czytany w określonym celu, który nauczyciel powinien określić przed odtworzeniem lub lekturą.

Większość tekstów do słuchania i czytania stanowi integralną część podręcznika, ale mogą być one samodzielnie przygotowane przez nauczyciela.

Z umiejętnością rozumienia tekstu słuchanego i czytanego związane są następujące strategie rozumienia tekstów:

- ◆ rozumienie globalne (ogólne zrozumienie tekstu),
- ◆ rozumienie selektywne (wychwycenie pewnych informacji),
- ◆ rozumienie szczegółowe (szczegółowe zrozumienie całej informacji) (ESOKJ 2001: 68).

Intencje słuchania wiążą się bardzo szczegółowo z rodzajami tekstów, na przykład: kiedy uczeń czyta relację z wycieczki swojego kolegi, to interesują go najważniejsze wydarzenia (rozumienie globalne). Gdy słucha reklam podczas wizyty w supermarkecie, jego uwaga jest skierowana tylko na konkretne informacje, np. ceny reklamowanych produktów (rozumienie selektywne). W przypadku instrukcji obsługi, np. bankomatu, ważne

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

jest dokładne zrozumienie całego tekstu (rozumienie szczegółowe).

7.3.1.1. Słuchanie ze zrozumieniem

Istnieje wiele typologii zadań rozwijających umiejętność rozumienia ze słuchu, m.in. następujące usystematyzowanie: zadania do wykonania przed wysłuchaniem tekstu, zadania do wykonania podczas słuchania tekstu oraz zadania do wykonania po wysłuchaniu tekstu.

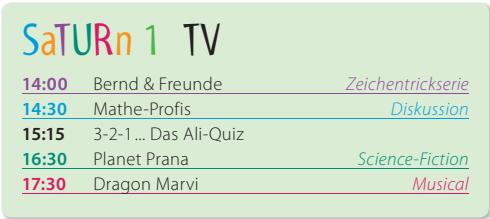
Zadania **do wykonania przed wysłuchaniem tekstu** mają na celu przygotowanie uczącego się do wysłuchania nagrania, zwiększenie jego motywacji, wprowadzenie w tematykę poruszoną w tekście oraz aktywizację wiedzy, jaką uczeń już posiada na dany temat.

Przykładowe techniki przeznaczone do zastosowania przed wysłuchaniem tekstu:

- ◆ formułowanie skojarzeń na dany temat (asocjogram, ilustracja, grafika),
- ◆ formułowanie przypuszczeń dotyczących tekstu w oparciu o ilustracje lub fragmenty tekstu,
- ◆ formułowanie pytań do tekstu (np. na podstawie jego tytułu).


Przykład 1

Zadanie 2a/34 KB



SaTURn 1 TV		
14:00	Bernd & Freunde	Zeichentrickserie
14:30	Mathe-Profis	Diskussion
15:15	3-2-1 ... Das Ali-Quiz	
16:30	Planet Prana	Science-Fiction
17:30	Dragon Marvi	Musical


2a **Lies das Programm rechts und hör zu. Was sehen Simon und Lilly? Antworte.**

51  Przeczytaj program telewizyjny i posłuchaj nagrania. Odpowiedz, co oglądają Simon i Lilly.

Przykład 2

Zadanie. 6a/53 KB

6a **Schreib die Zahlen in dein Heft. Hör dann zu und kontrolliere.**

74  Zapisz liczebniki w zeszytcie. Następnie posłuchaj nagrania i sprawdź.

20	zwanzig	50	? zig	80	? zig
30	dreißig	60	sechzig	90	? zig
40	vierzig	70	siebzig	100	hundert

Podczas pierwszego słuchania tekstu zadaniem uczniów jest koncentracja na ogólnym zrozumieniu tekstu, czyli rozumieniu globalnym, natomiast dopiero podczas drugiego słuchania należy dążyć do uchwycenia szczegółowych informacji.

Zadania **towarzyszące słuchaniu tekstu** odnoszą się głównie do rozumienia selektywnego oraz szczegółowego. Ponieważ uczeń cały czas skoncentrowany jest na śledzeniu tekstu i podążaniem za nim, ma zatem bardzo mało czasu na wykonanie tego zadania. Do technik towarzyszących słuchaniu tekstu należą:

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

- ◆ zaznaczanie informacji zgodnych lub niezgodnych z treścią tekstu (prawda/fałsz, tak/nie),
- ◆ identyfikowanie osób, miejsc i sytuacji (kontekst sytuacyjny),
- ◆ układanie historyjki obrazkowej,
- ◆ wybieranie zdania zgodnego z usłyszaną informacją,
- ◆ wybieranie odpowiedzi na zadanie pytanie,
- ◆ ustalanie prawidłowej kolejności zdarzeń,
- ◆ korygowanie kolejności zdarzeń,
- ◆ wypełnianie tabeli,
- ◆ uzupełnianie luk w tekście,
- ◆ sporządzanie notatek,
- ◆ prezentowanie słuchanego tekstu w formie pantomimy.

Przykład 1

Zadanie 3a/7 KB

3a

Hör zu und lies mit. Słuchaj nagrania i czytaj dialog.

6



- Ich bin Leonie.
- ◆ Leonie? Wie schreibt man das?
- L - e - o - n - i - e.
- ◆ Wie bitte?
- L - e - o - n - i - e.
- ◆ Vielen Dank.



Przykład 2

Zadanie 4a/21 KB

4a

Schau die Landkarte an. Hör zu und zeig mit.

Przyjrzyj się mapie. Posłuchaj nagrania i wskaż państwa i miasta, których nazwy usłyszysz.

43



7. Metodyczne aspekty realizacji programu


Zadania **do wykonania po wysłuchaniu tekstu** odnoszą się głównie do odpowiedzi na pytania do tekstu lub przedstawienia streszczenia wysłuchanego materiału.

Techniki stosowane najczęściej na tym etapie są następujące:

- ◆ udzielanie odpowiedzi na pytania,
- ◆ opisywanie sytuacji,
- ◆ streszczanie usłyszanego tekstu,
- ◆ wyrażanie własnej opinii na temat tekstu (w formie pisemnej lub ustnej),
- ◆ odgrywanie ról bohaterów wysłuchanego tekstu,
- ◆ opowiadanie treści tekstu z perspektywy innego bohatera,
- ◆ przygotowanie możliwego dokończenia usłyszanego tekstu.


Przykład 1


Zadanie 7b/36 KB

b **Hör zu und sprich nach. Schreib dann die Substantive in blau, rot und grün in dein Heft.**
54 
Posłuchaj, powtórz, a następnie zapisz w zeszytcie rzeczowniki kolorem niebieskim, czerwonym lub zielonym.
der Spitzer,

Przykład 2

Zadanie 1c/48 KB

c **Hör noch einmal. Was passt zusammen? Verbinde und lies vor.**
69 
Posłuchaj nagrania ponownie. Dobierz pasujące do siebie fragmenty zdań i przeczytaj całe zdania głośno.

1. Nico	a macht Judo.
2. Der Bruder	b ist Architekt und zeichnet.
3. Der Opa	c möchte Wasser trinken.
4. Anna	d macht Karate.
5. Niemand 	e macht Breakdance.

7.3.1.2. Czytanie ze zrozumieniem

Głównym celem rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem jest przygotowanie uczącego się do posługiwania się językiem w warunkach naturalnych, dlatego też szczególne znaczenie mają tu teksty autentyczne. W dobie Internetu nie brak więc odpowiednich tekstów do pracy na lekcji.

Należy więc na lekcjach języka niemieckiego wykorzystywać różnego rodzaju teksty: prospekty, formularze, karty dań, rozkłady jazdy, plany, pocztówki, listy on-line, blogi, chaty, wpisy w komunikatorach i portalach społecznościowych itp. Teksty powinny być dość krótkie oraz zrozumiałe, to znaczy bez nadmiaru nowych słów, czy zawiłych struktur gramatycznych. Ponieważ uczniowie rozpoczynający naukę języka obcego często mają tendencje do dosłownego rozumienia tekstu, tłumacząc go niejednokrotnie „słowo w słowo” na język ojczysty, rolą nauczyciela jest odpowiednie ukierunkowanie na pracę z tekstem i odejście od tego schematu. Tak jak w przypadku rozwijania sprawności słuchania ze zrozumieniem wyróżnia się trzy typy zadań: przeznaczone do wykonania przed przeczytaniem tekstu, bezpośrednio podczas czytania tekstu oraz po przeczytaniu tekstu.

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykładowe techniki stosowane **przed czytaniem tekstu**:

- ◆ zebranie skojarzeń do tematu, którego dotyczy tekst (asocjogram, grafika, rysunek),
- ◆ wprowadzenie do tematu na podstawie tytułu tekstu,
- ◆ formułowanie hipotez dotyczących tekstu,
- ◆ formułowanie pytań do tekstu (np. na podstawie jego tytułu lub tytułu poszczególnych fragmentów tekstu),
- ◆ przeprowadzenie rozmowy wprowadzającej na temat związany z tekstem (np. nawiązanie do doświadczeń/wiedzy uczniów).

Przykład 1

Zadanie 5a/35 KB

5a

Lies die Überschrift und schau die Bilder an. Antworte auf Polnisch.

Przeczytaj tytuł i przyjrzyj się ilustracjom. Odpowiedz po polsku na poniższe pytania.

- Gdzie się znajduje kobieta przedstawiona na zdjęciu?
- Czym się zajmuje?
- Jaki jest jej zawód?

Die Stimme von Prinzessin Caralinga



Das ist Alexa Kuhlmann. Sie ist Synchronsprecherin. Alexas Job ist nie langweilig. „Alles ist interessant“, meint sie. Hier spricht sie die Rolle von Prinzessin Caralinga im Film „Planet Prana“.

Sie ist von 9 bis 18 Uhr im Studio. Das ist anstrengend, aber auch toll. Sie liebt Science-Fiction und Fantasy. Und wie findet Alexa Prinzessin Caralinga? „Caralinga ist ¹⁰interessant: Sie ist sehr mutig, intelligent und sehr schön“, sagt Alexa. „Das bin ich nicht. Ich bin ganz normal.“

Alexa wohnt in Berlin. Sie macht gern Sport, besonders Volleyball. Und sie spielt Cello. Sie ¹⁵spricht Deutsch, Englisch und Schwedisch. Alexa hat einen Traum: einmal die Stimme von Julia Roberts oder Angelina Jolie sein.

Przykład 2

Zadanie 8/50 KB

8

Lies den Anfang des Artikels und beantworte die Fragen. Przeczytaj początek artykułu i odpowiedz na pytania.

1. Wo ist das Master-Turnier?
2. Woher kommen die Breakdancer?
3. Woher kommt David Kaminski?

Breakdance-Elite in Berlin

Am 12. Mai ist es soweit: Breakdancer aus Deutschland, Österreich und aus der Schweiz, aus Polen, Spanien und Griechenland treffen sich in Berlin ⁵zum Master-Turnier. Mit dabei ist David Kaminski, Top-Breakdancer aus München.



Szpeciallynie w początkowej fazie nauki czytania ze zrozumieniem niełatwo jest skupić uwagę uczniów na treści prezentowanego tekstu. Do zadań nauczyciela należy wykorzystanie stosownych technik umożliwiających uczniom pełną koncentrację na tekście oraz precyzyjny odbiór lektury. Można przy tym skorzystać z form pracy zaprezentowanych poniżej.

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Techniki wykorzystywane **podczas czytania tekstu**:

- ◆ zaznaczanie słów kluczowych,
- ◆ zaznaczanie informacji zgodnych i niezgodnych z treścią tekstu (prawda/fałsz, tak/nie),
- ◆ podkreślanie w tekście stosownych informacji,
- ◆ nadawanie tytułów fragmentom tekstu,
- ◆ przyporządkowywanie tytułu fragmentom tekstu lub tekstu ilustracjom,
- ◆ układanie fragmentów tekstu lub zdań w logiczną całość,
- ◆ ustalanie prawidłowej kolejności zdarzeń,
- ◆ korygowanie kolejności zdarzeń,
- ◆ zaznaczanie odpowiedzi na zadane pytania,
- ◆ sporządzanie notatek.

Przykład 1

Zadanie 13a/55 KB

13a **Schau die Bilder an und lies die Texte. Wie ist die Reihenfolge? Antworte.** Przyjrzyj się zdjęciom i przeczytaj wypowiedzi. Wskaż właściwą kolejność zdjęć.

Entschuldigung! Hilfe! Meine Sachen!

Oh, was ist denn das? Wie heißt denn das?

So, jetzt noch ein bisschen Orangensaft.

Mmm, das schmeckt super!

Igitt, das schmeckt ja furchtbar!

Das tut mir leid.

Meine Hefte, meine Bücher. Alles nass!

Laura, du Kamel!

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 2

Zadanie 7a/58 KB

7a

Lies die Fragen und das Interview. Ordne dann die Fragen zu. Schreib die Lösungen in dein Heft.


Przeczytaj pytania i wywiad. Dobierz pytania do odpowiedzi Hakuyo. Zapisz rozwiązania w zeszytcie.

- A Und was macht ihr in der Freizeit?
- B Noch eine Frage, Hakuyo: Magst du Fleisch?
- C Wie lange schlaft ihr?
- D Hakuyo, wie ist dein Tag im Heya¹?

¹Heya = Schule der Sumo-Ringer. Dort wohnen sie auch.

KARATE UND SUMO

Porträt: Hakuyo Watanabe, Tokio



- 1 ? Wir stehen um halb fünf auf und um fünf haben wir Training. Wir trainieren bis halb elf und dann duschen wir. Um halb zwölf essen wir, meistens Fleisch, Gemüse und Reis. Und dann schlafen wir.
- 2 ? Von ein bis vier Uhr ungefähr. So lange ist Mittagsruhe. Dann machen wir Hausarbeiten: Wir räumen die Zimmer auf und kaufen ein. Um sechs Uhr machen wir das Abendessen. Wir kochen wieder Gemüse, Fleisch und Reis, und dann essen wir zusammen. Um sieben Uhr trainieren wir noch einmal eine Stunde und dann haben wir frei.
- 3 ? Wir schauen DVDs oder machen Computerspiele. Jeder hat einen Fernseher im Zimmer und einen Computer. Um zehn Uhr ist Schluss. Wir müssen schlafen. Wir stehen ja um halb fünf schon wieder auf.
- 4 ? Nein, ich esse viel lieber Fisch!

Przykładowe techniki stosowane **po przeczytaniu tekstu**:

- ◆ formułowanie odpowiedzi na pytania (ustnie lub pisemnie),
- ◆ wyrażanie własnej opinii na temat poruszony w tekście (ustnie lub pisemnie),
- ◆ streszczanie tekstu (ustnie lub pisemnie),
- ◆ proponowanie dalszego ciągu tekstu,
- ◆ przedstawianie treści z perspektywy innego bohatera,
- ◆ odgrywanie ról bohaterów przeczytanego tekstu.

Przykład 1

Zadanie 9a/59 KB

9a

Lies die Texte über Anna (Seite 47) und Hakuyo (Seite 58) noch einmal. Schreib dann die Steckbriefe in dein Heft und ergänze sie.

Przeczytaj jeszcze raz tekst o Annie (str. 47) i o Hakuyo (str. 58). Następnie zapisz w zeszytcie notatki o nich i dopisz brakujące informacje.

STECKBRIEF	
Name	Kaminski
Vorname	Anna
Wohnort	Pasing bei München
Land	<input type="radio"/> ?
Sprachen	Deutsch, <input type="radio"/> ?, Französisch, <input type="radio"/> ?
Hobbys	Karate, <input type="radio"/> ?
Lieblingsfarbe	rot
Lieblingessen	Pizza
Lieblingswort	Freunde

STECKBRIEF	
Name	<input type="radio"/> ?
Vorname	Hakuyo
Wohnort	<input type="radio"/> ?
Land	Japan
Sprachen	<input type="radio"/> ?, Englisch
Hobbys	DVDs schauen, kochen
Lieblingsfarbe	blau
Lieblingessen	<input type="radio"/> ?
Lieblingswort	すごい = sugoi (super)

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 2

Zadanie 3/60 KB

3

Lies die Texte noch einmal. Schreib dann Sätze in dein Heft und ergänze sie.



Przeczytaj teksty jeszcze raz. Następnie zapisz zdania w zeszytcie i uzupełnij je.

1. Die Sachertorte kommt aus (?). Anne isst sie gern mit viel (?).
2. Lebkuchen sind eine Spezialität aus (?). Urs isst sie sehr gern mit (?).
3. Die Currywurst kommt aus (?). Nele isst sie gern mit (?).
4. Spätzle sind eine Spezialität aus (?). Paul mag sie mit (?) und (?)

7.3.2. Działania produktywne

Działania produktywne odnoszą się do mówienia i pisania. Uczeń tworzy zatem tekst, który jest odbierany przez jednego lub większą liczbę słuchaczy.

7.3.2.1. Mówienie

Nadrzędnym celem lekcji języka obcego jest przygotowanie ucznia do komunikacji w danym języku. Sprawność mówienia jest zatem bardzo ważnym etapem przygotowującym do interakcji. Działania językowe dotyczące mówienia obejmują: czytanie na głos tekstu pisanego, mówienie na podstawie notatek lub napisanego tekstu, odegranie wcześniej wyuczonej scenki lub roli, spontaniczna wypowiedź oraz śpiewanie. Odbývają się one na wielu płaszczyznach, np. związanych z obszarem leksykalnym, gramatycznym czy fonetycznym.

Na techniki kształtujące sprawność mówienia składają się:

- ◆ wyrażanie przypuszczeń na temat tekstu, ilustracji, sytuacji,
- ◆ formułowanie skojarzeń,
- ◆ formułowanie odpowiedzi na pytania,
- ◆ tworzenie dialogów na podstawie schematu,
- ◆ opisywanie ilustracji, zdjęć, obrazków,
- ◆ opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc, zjawisk, czynności i sytuacji,
- ◆ opowiadanie lub relacjonowanie wydarzeń,
- ◆ omawianie statystyk, tabel, ankiet,
- ◆ przeprowadzanie wywiadu,
- ◆ odgrywanie ról,
- ◆ gry i zabawy językowe.

Przykład 1

Zadanie 12/15 KB

12

Denkt euch Namen und Städte aus und macht eine Kettenübung.

Ćwiczenie według wzoru. Odpowiadajcie, podając dowolne imiona i nazwy miast.

- Ich bin ... Ich komme aus ... Und du? Wer bist du? Woher kommst du?
- ▲ Ich heiÙe ... Ich komme aus ... Und du? W...? W...?
- Ich ... Und du? ...



odmiana czasownika

ich komme	ich heiÙe	ich bin
du kommst	du heiÙst	du bist

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 2

Zadanie 4/17 KB

4 **Spielt zu zweit. Zeichnet und ratet, was sie/er macht.**
Grajcie w parach. Rysujcie i zgadujcie, co ona/on robi.

Er schwimmt.

Ja.

Nein.

Sie macht Karate.

Przykład 3

Zadanie 9/18 KB

9 **Interviewspiel. Jeder Spieler schreibt zwei Kärtchen mit Fragewörtern. Zieht dann die Kärtchen, fragt und antwortet.** Wywiad. Przygotujcie po dwie karteczki ze słówkami pytającymi. Następnie losujcie karteczki, pytajcie się wzajemnie i odpowiadajcie.

Wie ...?

Wer ...?

Woher ...?

Was ...?

Woher kommst du?

Ich ...

7.3.2.2. Pisanie

Działania językowe dotyczące pisania odnoszą się to tworzenia tekstu, który odczytywany jest przez jednego lub więcej odbiorców. Sprawność tę należy rozwijać od samego początku nauki języka. Etap wstępny polega w zasadzie na pisaniu odtwórczym lub naśladowaniu innych wzorców. Podczas tego procesu głównym zadaniem nauczyciela jest stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielnego tworzenia tekstów.

Podstawa programowa definiuje umiejętności uczniów w zakresie pisania tekstów na drugim etapie edukacyjnym w następujący sposób:

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

- ◆ opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska,
- ◆ opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości,
- ◆ przedstawia intencje i plany na przyszłość,
- ◆ przedstawia upodobania,
- ◆ wyraża swoje opinie,
- ◆ wyraża uczucia i emocje,

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

- ◆ *stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji*¹.




Na etapie szkoły podstawowej do technik stosowanych w celu kształtowania sprawności pisania zaliczamy:

- ◆ wypełnianie tabel, prospektów, ankiet, formularzy,
- ◆ uzupełnianie luk w tekście,
- ◆ uzupełnianie luk w komiksach,
- ◆ redagowanie wiadomości SMS, e-maili, zaproszeń i pocztówek,
- ◆ podpisywanie zdjęć, obrazków, ilustracji,
- ◆ tworzenie tekstu na podstawie historyjki obrazkowej,
- ◆ tworzenie dłuższych form wypowiedzi: listu (formalnego i prywatnego), opisu, opowiadania, sprawozdania,
- ◆ odtwarzanie treści tekstu na podstawie słów kluczowych lub ilustracji,
- ◆ redagowanie zakończenia tekstu lub jego początku,
- ◆ pisanie rymowanek, wierszy.

Przykład 1

Zadanie 12/54 KB

12 Was kaufst du im Kino? Schreib fürs Forum. Co kupujesz w kinie? Zapisz w zeszycie wpis na forum.

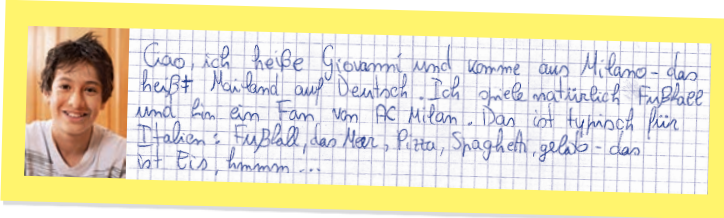
 Lady Ort: Planet Erde Registriert seit: 29.06.	Ich kaufe immer Popcorn und Cola. Ungesund, ich weiß. ☹️
 King W. Ort: Salzburg Registriert seit: 01.01.	Ja, das mag ich auch. Oder Pizza und Orangensaft oder Eistee ...
 Lion Ort: Berlin Registriert seit: 21.06.	Ich kaufe lieber Eis!

Przykład 2

Zadanie 2a/25 KB

2a Schreibt, wie Giovanni, kurze Texte über euch. Antwortet auf die Fragen.
Tak jak Giovanni, napiszcie krótkie teksty o sobie. Odpowiedzcie w nich na pytania.

- Wie heißt du?
- Woher kommst du?
- Wo wohnst du?
- Was machst du gern?
- Was ist typisch für Polen, für deine Stadt oder deinen Ort?





1 Podstawa programowa – wariant II.2. Język obcy nowożytny nauczany jako drugi (II etap edukacyjny, klasy VII i VIII), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 3

Zadanie 4a/39 KB

4a Was sagt Simon? Was sagt Laura? Ergänze aus dem Dialog in 2a und schreib in dein Heft.
Co mówi Simon, a co mówi Laura? Zapisz dialog w zeszytcie i wpisz ich wypowiedzi z dialogu 2a.

Lernen ?

Oh , das .

Nein, tut .

Ich habe .

Schade!

Hast du morgen ?

Okay, .

7.3.3. Działania interakcyjne

Interakcja jest tym aspektem, który najpełniej przygotowuje ucznia do komunikacji w języku obcym. Działania interakcyjne ESOKJ definiuje jako występowanie użytkownika języka na zmianę jako rozmawiającego z jednym lub kilkoma rozmówcami oraz jako słuchacza tworzącego wspólnie rozmowę. Partnerzy interakcji uczestniczą w procesie negocjowania znaczeń (ESOKJ 2001: 73). Podczas interakcji stosowane są stałe strategie zarówno receptywne, jak i produktywne. Działania interakcyjne mogą się odnosić do działań zarówno ustnych, jak i pisemnych.

Do przykładowych ustnych działań interakcyjnych należą: transakcja, nieformalna rozmowa i dyskusja, wywiad, debata, negocjacje oraz wspólne planowanie czegoś. Na interakcję pisemną składają się: wymiana notatek, prowadzenie korespondencji tradycyjnej i elektronicznej, negocjowanie tekstów umów, wypełnianie formularzy, tworzenie przepisów kulinarnych etc.

Przykład 1

Zadanie 4b/31 KB

b Macht eine Kettenübung. Ćwiczcie według wzoru.

- Wie findest du Sport?
- ▲ Sport finde ich cool. Wie findest du Mathematik?
- ◆ Mathematik finde ich total blöd. Wie findest du ...?

szukaj przestawny w zdaniu oznajmującym miejsce 2.

Ich finde Sport cool.

Sport finde ich cool.








Przykład 2

Zadanie 1/46 KB

1 Welche Sprachen sprechen sie? Antworte.
Jakimi językami oni mówią? Odpowiedz.

- Tony spricht ... ◆ Rafael und Ana ...

2 Erfindet einen neuen Stundenplan und vergleicht.
Napiszcie nowe plany lekcji i porównajcie je.

 Szymon	 Tony	 Caroline
	 Swetlana	 Rafael und Ana
	 Amélie	 Thodoris und Nikos

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 3

Zadanie 4/49 KB

4 **Wer ist das? Zeichne. Deine Partnerin / Dein Partner rät.**
Narysuj kogoś ze swojej rodziny. Czy koleżanka / kolega odgadnie, kto to jest?

Ist das dein Vater?
Nein, das ist nicht mein Vater.
Ist das deine Tante?
Ja, das ist meine Tante.



zaimki dzierżawcze	
ich	du
mein Vater	dein Vater
meine Tante	deine Tante

7.3.4. Działania mediacyjne


Pojęcie mediacji językowej dotyczy przede wszystkim przetwarzania informacji w języku docelowym oraz przekazywania informacji w języku innym niż nauczany język obcy. Podczas mediacji uczeń występuje jako pośrednik między rozmówcami (ESOKJ 2001: 83). Mediacje obejmują: umiejętność tłumaczenia z języka obcego oraz na język obcy, streszczanie najważniejszych treści oraz parafrazowanie lub interpretację tekstu. Podstawa programowa w kontekście rozwijania umiejętności mediacyjnych wymienia następujące działania:

- ◆ przekazywanie w języku obcym nowożytnym podstawowych informacji zawartych w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach),
- ◆ przekazywanie w języku obcym nowożytnym lub polskim informacji sformułowanych w tym języku obcym,
- ◆ przekazywanie w języku obcym nowożytnym informacji sformułowanych w języku polskim.

Przykład 1

Zadanie 2/52 KB

2 **Hört zu und singt nach.** Słuchajcie i śpiewajcie.

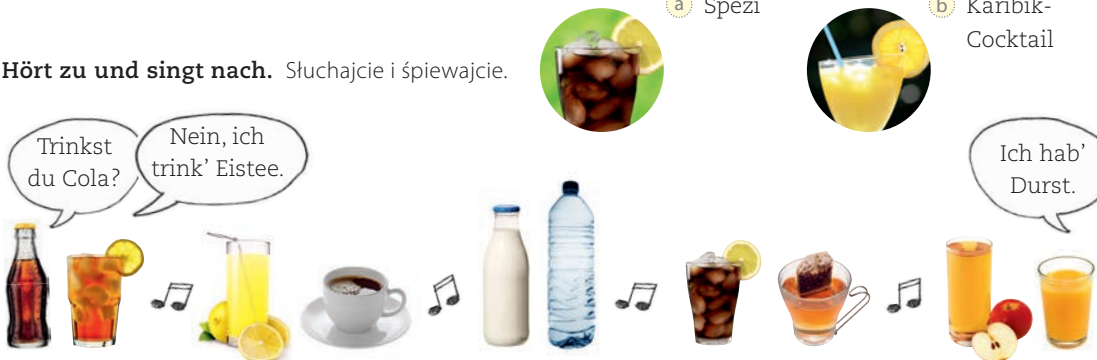
73 

Trinkst du Cola?
Nein, ich trink' Eistee.

a) Spezi

b) Karibik-Cocktail

Ich hab' Durst.



7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 2

Zadanie 11/54 KB

11 **Spielt andere Dialoge. Ihr kauft ein oder ihr seid**  **Frau Schmidt** /  **Herr Wagner**.
Odegrajcie podobne dialogi. Wcielcie się w rolę klientki / klienta lub pani Schmidt / pana Wagnera.

Anna: Guten Tag,
Frau Schmidt.

Frau Schmidt: Hallo, *Anna*.

Anna: Ich möchte eine
Flasche Ananassaft.


Frau Schmidt: Das macht *1,99* Euro.

Anna: Hier, bitte.

Frau Schmidt: Vielen Dank.

Anna: Auf Wiedersehen,
Frau Schmidt.

Frau Schmidt: Tschüss, *Anna*.



eine Schokolade 1,20 €	eine Tüte Popcorn 1,80 €	einen Comic 2,95	
eine Flasche Wasser 0,85 €	ein Eis 1,30 €	eine Tüte Chips 1,79 €	eine Zeitung 1,10 €

Przykład 3

Zadanie 5a/57 KB

5a **Schau das Bild an und antworte auf Polnisch.** Przyjrzyj się ilustracji i odpowiedz po polsku.

- Jak myślisz, o co pyta mama Anny?



Przykład 4

Zadanie 3/42 KB

3 **Und wie feierst du die Feste? Antworte auf Deutsch.**
A jak ty obchodzisz te święta i uroczystości? Odpowiedz po niemiecku.

Geburtstag im Mai / Juli / ... haben * Karneval super / langweilig ... finden *
den Baum (nicht) gern schmücken

Powiedz koleżance / koledze z Niemiec, że:

- masz urodziny w... (podaj miesiąc).
- lubisz ubierać choinkę / nie lubisz ubierać choinki.
- uważasz, że karnawał jest super / nudny...

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

7.4. Techniki nauczania gramatyki

Ponieważ gramatyka spełnia funkcję podrzędną w stosunku do komunikacji, nauczanie gramatyki powinno być ukierunkowane na jej funkcję komunikacyjną. Dlatego też najważniejszym aspektem jest odniesienie reguł gramatycznych do praktyki, czyli do jej funkcji, jaką pełni w zdaniu. Uczniowie powinni zatem bardziej dysponować umiejętnością zastosowania reguł gramatycznych w komunikacji w języku obcym, niż posiadać wiedzę gramatyczną. Gramatyka nie jest i nie powinna być celem samym w sobie.

Konstrukcje gramatyczne powinny być prezentowane metodą indukcyjną (uczniowie sami dochodzą do reguły na podstawie przedstawionych przykładów) lub w mniejszym stopniu metodą dedukcji (nauczyciel podaje daną regułę gramatyczną, a następnie ją objaśnia). Ponieważ metoda indukcji wpisuje się w podejście neurodydaktyczne, to znaczy jest przyjazna dla mózgu, jest ona także preferowana przez autorów tego programu. Samodzielne rozwiązywanie problemów i dochodzenie do wniosków na bazie własnych doświadczeń i aktywności przyczynia się do lepszego zapamiętywania i magazynowania nauczanych treści. Taki sposób nauczania struktur gramatycznych jest także zgodny z podejściem konstruktywistycznym, które jest także przedkładane przez autorów ponad metodę podawczą.

Na realizację metody indukcyjnej składają się następujące etapy:

1. identyfikacja: wyszukiwanie form gramatycznych w tekście,
2. klasyfikacja form stosownie do przyjętego kryterium (np. trzecia forma czasownika),
3. systematyzacja, odkrywanie prawidłowości,
4. generalizacja: formułowanie reguł,
5. tworzenie nowych struktur według sformułowanej reguły.

Mimo że gramatyka jest podporządkowana komunikacji, to spełnia bardzo istotną rolę w nauczaniu języka, ponieważ precyzja wyrażania się w danym języku obcym zależy w dużej mierze od stopnia opanowania struktur gramatycznych. Takie podejście w kontekście praktycznym uświadomi uczniom istotę refleksyjnego podejścia do uczenia się gramatyki.

Do technik wykorzystywanych w nauczaniu gramatyki należą przykładowo:

- ◆ samodzielne uzupełnianie reguł gramatycznych na podstawie materiału leksykalnego,
- ◆ uzupełnianie tabel,
- ◆ dopasowywanie struktur gramatycznych,
- ◆ rozwiązywanie testów wielokrotnego wyboru (multiple-choice tests),
- ◆ przekształcanie zdań,
- ◆ uzupełnianie zdań,
- ◆ uzupełnianie luk w zdaniach wyrazami w odpowiedniej formie gramatycznej,
- ◆ budowanie zdań z rozsypanki wyrazowej.

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 1

Zadanie 4/57 KB

4

Schreibt „verrückte“ Kärtchen zu essen und schlafen und spielt Dialoge.

Przygotujcie „zwarjowane“ karteczki z czasownikami *essen* oraz *schlafen* i odegrajcie podobne dialogi.

*essen: Frühstück
Fisch*

*schlafen
Vormittag*

1. ● Was isst du zum Frühstück?

◆ Ich esse Fisch.

● Echt? Das ist ja verrückt!

2. ◆ Wann schläfst du?

▲ Ich schlafe am Vormittag.

◆ Wirklich? Das ist ja verrückt!

essen, schlafen

ich esse schlafe

du isst schläfst

er/sie isst schläft

Przykład 2


Ćwiczenie 10 a, b c/19 AB

GRAMMATIK



10a



In welches Tor muss der Ball? Verbinde. Zaznacz strzałką, do której bramki musi wpaść piłka.


1. ● Was  du  gern?

◆ Ich  gern  Hockey.

2. ▲ Wer  du  ?

■  ich  Laura.

3. ▼  woher  Nico?

● Er  aus Rostock .

● spielst

● spiele

● bist

● heiße

● kommt

● kommt

b

Schreib die Sätze aus 10a in das Schema. Uzupełnij schemat zdaniami z ćw. 10a.

	miejsce 1.	miejsce 2.			
pytanie ze słówkiem pytającym	Was				?
zdanie oznajmujące	Ich				.

c

Ergänze die Regel. Uzupełnij regułę.

W pytaniu ze słówkiem pytającym (*Was?*, *Wer?*, *Woher?*, *Wie?*) oraz w zdaniu oznajmującym czasownik w formie osobowej występuje na miejscu Podmiot występuje zawsze blisko czasownika – nim lub bezpośrednio po nim.

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

7.5. Techniki pracy nad przyswajaniem materiału leksykalnego

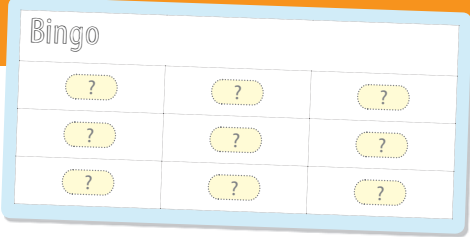
Głównym celem nauczania komunikacyjnego jest umiejętność skutecznego porozumiewania się, czyli rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Zarówno w podejściu komunikacyjnym, jak i działaniowym, leksyka spełnia funkcję nadrzędną w stosunku do gramatyki, dlatego należy zwrócić na nią specjalną uwagę. Podczas gdy nieznaną strukturę gramatyczną przyczynia się tylko do zakłóceń przekazu, nieznaną leksykę uniemożliwia w ogóle przekazanie komunikatu w języku obcym. Ważnym aspektem nauczania leksyki jest odwoływanie się do kontekstu, a nie nauczanie leksyki jako zbioru niezwiązanych ze sobą elementów. Jest to warunkiem efektywnego nauczania języka obcego.

W niniejszym programie preferowane są następujące techniki nauczania leksyki:

- ◆ przyporządkowywanie opisu lub ilustracji znaczeniu słowa,
- ◆ graficzne przedstawianie znaczenia wyrazów lub zwrotów,
- ◆ klasyfikowanie wyrazów według kryteriów, np. znaczenia lub rodzaju gramatycznego,
- ◆ wskazywanie wyrazu niepasującego do pozostałych,
- ◆ odgadywanie znaczenia słów z kontekstu,
- ◆ sporządzanie tematycznych słowniczków obrazkowych,
- ◆ sporządzanie kart do nauki słówek (fiszki, tworzenie tzw. *Lernkartei* – kartoteki słówek),
- ◆ odgadywanie znaczenia słów przedstawionych pantomimicznie,
- ◆ podawanie synonimów lub antonimów,
- ◆ układanie zdań lub dialogów z nowo poznаныmi słowami,
- ◆ układanie tekstów piosenek zawierających rymy,
- ◆ rozwiązywanie krzyżówek, rebusów.

Przykład 1

Zadanie 1/28 KB



Lektion 1

1a Mal ein Bingo-Feld. Schau dann die Bilder auf Seite 13 an und wähle neun Substantive aus. Schreib sie mit Artikel ins Bingo-Feld. Przygotuj planszę do gry w bingo. Spośród rzeczowników na str. 13 wybierz dziewięć i wpisz je wraz z rodzajnikami w pola na planszy.

b Deine Lehrerin / Dein Lehrer liest die Substantive vor. Hör zu und streich deine Wörter durch. Wenn du alle Wörter durchgestrichen hast, ruf „Bingo!“. Nauczycielka / nauczyciel czyta głośno rzeczowniki. Słuchaj i skreślaj te, które masz na planszy. Gdy skreślisz wszystkie, zawołaj „Bingo!“.

c Spielt nun in der Gruppe weiter Bingo. Grajcie dalej w grupie.

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 2

Zadanie 1/28 KB

Lektion 2

- 1 **Welchen Sport kann man in der Freizeit machen? Schreib in dein Heft.**
Zapisz w zeszytach, jaki sport można uprawiać w czasie wolnym.

TENNIS S CHWIMMEN
P IELEN
O ?
R ?
T ?

?	K	?
?	A	?
?	R	?
?	A	?
?	T	?
?	E	?

Przykład 3

Zadanie 10/40 KB

- 10 **Lies den Dialog und hör zu. Schreib dann Kärtchen und spielt ähnliche Dialoge.**

67

Przeczytaj dialog i posłuchaj nagrania. Następnie przygotujcie karteczki i odegrajcie podobne dialogi.

Mutter: Hast du nicht um fünf Gitarre?
Simon: Doch. Wie spät ist es denn jetzt?
Mutter: Es ist schon halb sechs.
Simon: Oh, Mist!



Schwimmen: vier Uhr

Przykład 4

Zadanie 1/64 (zu Lektion 9) KB

Lektion 9

- 1 **Was isst du gern, was nicht? Schau noch einmal auf Seite 56 und schreib deine persönliche „Hit-Liste“. Sprecht zu zweit über eure „Hit-Listen“.** Co lubisz jeść, a czego nie? Przygotuj swoją listę kulinarnych hitów (patrz str. 56) i porozmawiaj o tym z koleżanką / kolegą.

1. Kuchen 😊 ? 😞
2. ? ?

- Ich mag sehr gern Kuchen. Und du?
- Ich esse lieber Eis.
- ...

7.6. Techniki przyswajania i ćwiczenia poprawnej wymowy

Warunkiem efektywnej komunikacji w języku obcym jest opanowanie zasad wymowy tego języka. Według *ESOK* kompetencja fonologiczna oznacza znajomość oraz umiejętność odbioru i produkowania jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście (alofonów), cech fonetycznych wyróżniających fonemy (np. dźwięczność, nosowość), fonetycznej kompozycji (struktura sylab, akcent, ton), fonetyki zdaniowej (akcent, rytm zdaniowy, intonacja), redukcji fonetycznej (np. elizja).

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Poniżej techniki pracy zalecane są podczas treningu wymowy i intonacji:

- ◆ rozróżnianie, rozpoznawanie i imitowanie dźwięków,
- ◆ słuchanie i powtarzanie wyrazów sklasyfikowanych według określonego kryterium fonetycznego,
- ◆ słuchanie i powtarzanie całych zdań,
- ◆ głośne czytanie tekstu zawierającego wybrane cechy fonetyczne,
- ◆ powtarzanie łańcuchów językowych,
- ◆ dopasowywanie usłyszanego wyrażenia do jego graficznej formy,
- ◆ zaznaczanie znaków graficznych odpowiednich głosek,
- ◆ zaznaczanie usłyszanych słów w tekście,
- ◆ zaznaczanie akcentu zdaniowego lub wyrazowego,
- ◆ powtarzanie rytmu i melodii zdania,
- ◆ śpiewanie piosenek.

Przykład 1

Ćwiczenie 12/15 AB

AUSSPRACHE









12 a – o – u: **Hör zu und sprich nach. Achte auf kurze (a / o / u) und lange (ā / ō / ū) Vokale.**
Słuchaj nagrania i powtarzaj. Zwracaj uwagę na krótkie (a / o / u) i długie (ā / ō / ū) samogłoski.

a →	L <u>a</u> mpe	F <u>a</u> hrrad	Git <u>a</u> rre	b <u>a</u> ld	d <u>a</u>
o →	<u>o</u> der	k <u>o</u> mmen	F <u>o</u> to	t <u>o</u> ll	Mon <u>o</u> poly
u →	<u>u</u> nd	d <u>u</u>	F <u>u</u> ßball	R <u>u</u> cksack	J <u>u</u> nge



Przykład 2

Zadanie 2c/56 KB

 	 	 	 	 	 	 	 	 
Fleisch	Marmelade	Brot	Reis	Gemüse	Fisch	Brötchen	Kuchen	Obst

b **Hör zu und kontrolliere.** Postłuchaj nagrania i sprawdź swoje odpowiedzi.

80 

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 3

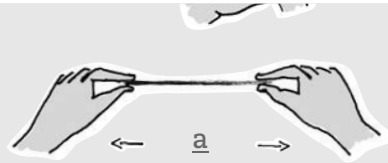
Ćwiczenie 13/15 AB

13 Satzmelodie: Hör zu und sprich nach.

Melodia zdania: Słuchaj nagrania i powtarzaj.

3 

- Wie heißt du?
- ▲ Ich bin Laura. Und wer bist du?
- Ich heiße Nico.
- ▲ Woher kommst du?
- Ich komme aus Rostock. Und du?
- ▲ Aus München.



Przykład 4

Ćwiczenie 16/77 AB

16 Satzaccent: Hör zu und sprich nach. Achte auf den Satzaccent.

Akcent zdaniowy: Słuchaj nagrania i powtarzaj. Zwracaj uwagę na akcent zdaniowy.

38 

Ich stehe auf.
Ich stehe am Morgen auf.
Ich stehe am Morgen nicht gern auf.
Ich stehe am Morgen nicht gern um sechs Uhr auf.



Warto rozważyć ćwiczenia fonetyczne, które wynikają ze specyfiki języka niemieckiego w kontekście języka polskiego i są to np.: warianty akustyczne *r*, realizacje akustyczne litery *e*, samogłoski z przegłosem, dyftongi, *ich-Laut*, spółgłoski wymawiane z przydechem oraz *ng-Laut*, wymowa długich i krótkich samogłosek (nietyposych dla języka polskiego), jak również głoski wybuchowe takie jak: *p*, *t*, *k*.

7.7. Przykładowy scenariusz lekcji

Założenia podejścia działaniowego wymagają, aby uczniowie uczyli się ze sobą i od siebie, a nauczający spełniał rolę moderatora i doradcy. Poniższy scenariusz lekcji uwzględnia również ważną rolę kształtowania autonomii ucznia i rozwijania kompetencji społecznych.

Poniższa projektowa jednostka tematyczna składa się z kilku zadań, a cele każdego z nich podporządkowane są celowi głównemu. Przykładowy scenariusz został przygotowany na podstawie materiału zawartego w podręczniku *Beste Freunde* dla klasy VII i przeznaczonego do wykorzystania podczas pracy w parach.

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Cel główny (zadanie główne)	Uczeń potrafi przedstawić rodzinę innej osoby
Cele szczegółowe (etapy realizacji zadania)	Uczeń potrafi: 1. uzyskiwać informacje na temat członków rodziny, 2. informować na temat członków rodziny.
Rezultat zadania	Graficzna prezentacja rodziny Julii
Materiał leksykalny	Słownictwo dotyczące rodziny i jej członków
Materiał gramatyczny	Pytania ze słówkiem pytającym <i>Wie?</i> , <i>Was?</i> i <i>Wo?</i>
Pomoce dydaktyczne	Podręcznik, arkusze papieru, flamastry, kredki, (opcjonalnie komputery)
Formy socjalne	Praca w parach

Przebieg lekcji	
I etap	
Wprowadzenie	Po czynnościach organizacyjnych nauczyciel prosi uczniów o utworzenie par, a następnie przypomina wszystkim cel realizowanego projektu <i>Julias Familie</i> . Uczniowie mają możliwość zadawania pytań, aby rozwiązać wątpliwości na temat sposobu pracy podczas wykonywania zadań.
II etap	
	Nauczyciel rozdaje wcześniej przygotowane tabele i prosi uczniów o prowadzenie dialogów według podanego schematu. Uzyskane podczas rozmowy informacje uczniowie wpisują do tabelki. Nauczyciel powinien wcześniej przygotować kserokopie tabelki wraz z dialogami, tak aby w każdej parze jeden uczeń (A) otrzymał wersję tabelki ze strony 86, natomiast drugi uczeń (B) miał wersję tabelki ze strony 88 z Zeszytu ćwiczeń do podręcznika
	<i>Beste Freunde</i> 7. Na tych stronach znajdują się tabelki wraz ze schematem dialogu, jaki uczniowie powinni przeprowadzić w parach, aby uzyskać brakujące informacje. Następnie informacje te uczniowie wpisują do odpowiednich rubryk w tabelach.
Czynności dydaktyczne	Nauczyciel moderuje działania uczniów i wspiera ich podczas kreowania dialogów.
III etap	
	Celem tego etapu jest przygotowanie dowolnej prezentacji rodziny Julii, np. w formie plakatu, kolażu, prezentacji multimedialnej lub innej. Nawet jeśli nie mamy wszystkich informacji na temat rodziny Julii, warto postawić na kreatywność i pomysły uczniów co do możliwych rozwiązań.
Czynności dydaktyczne	Nauczyciel moderuje działania uczniów i wspiera ich podczas działań przygotowujących do prezentacji.
IV etap	
	Uczniowie przedstawiają swoje prezentacje, wcześniej nauczyciel określa ramy czasowe.
V etap	

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Ewaluacja projektu	<p>Odbiorcy prezentacji oceniają ustnie produkty końcowe, czyli zaprezentowane prezentacje. Pomocne mogą okazać się następujące pytania skierowane do uczniów:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Was gefällt dir an der Präsentation?</i> 2. <i>Was fehlt?</i> <p>Autorzy projektu oceniają wszystkie jego etapy. Mogą przy tym wykorzystać przykładowy arkusz autoewaluacji:</p>																
<p>Tabela 13: Arkusz autoewaluacji</p> <table border="1" data-bbox="276 741 1286 927"> <thead> <tr> <th></th> <th>☺</th> <th>☹</th> <th>☹</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Potrafię przygotować się do przydzielonego mi zadania</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Potrafię pracować w grupie</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Potrafię zaprezentować produkt końcowy projektu</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			☺	☹	☹	Potrafię przygotować się do przydzielonego mi zadania				Potrafię pracować w grupie				Potrafię zaprezentować produkt końcowy projektu			
	☺	☹	☹														
Potrafię przygotować się do przydzielonego mi zadania																	
Potrafię pracować w grupie																	
Potrafię zaprezentować produkt końcowy projektu																	
Czynności dydaktyczne	<p>Nauczyciel przygotowuje arkusze ewaluacyjne dla uczestników projektu. Arkusze mogą zawierać zaprezentowane powyżej pytania.</p>																

7.8. Strategie uczenia się

Uczeniu się języków obcych towarzyszy stosowanie technik i strategii uczenia się. Im lepiej są one opanowane przez uczniów, tym efektywniejszy jest proces uczenia się. Strategie uczenia się są podstawowym warunkiem autonomii uczącego się. „Strategia uczenia się” odnosi się generalnie do procesu uczenia się i jest postrzegana jako działanie lub sekwencja działań prowadzących do osiągnięcia pewnego celu. Jeśli uczący się je stosuje, uczenie się jest szybsze, łatwiejsze, sprawia więcej przyjemności i jest bardziej efektywne. Bardzo podobną definicję można spotkać w odniesieniu do „techniki uczenia się”, rozumianej jako krok lub posunięcie zastosowane w celu nauczania się czegoś. Technika jest jednak pojedynczym krokiem lub posunięciem, które składa się na większą całość. Zgodnie z taką perspektywą techniki uczenia się są składowymi strategii.

W kontekście uczenia się języka obcego na uwagę zasługuje przedstawienie strategii pośrednich i bezpośrednich Rebekki Oxford w publikacji *Language Learning Strategies*.¹ Stosowanie ich pomaga uczniowi w osiągnięciu jego celu, czyli efektywnym opanowaniu języka, jednak to on musi zdecydować, która strategia najlepiej odpowiada jego stylowi uczenia się. Dlatego też technik i strategii nie można uczącemu się narzucić, lecz tylko zaproponować. Zapoznanie uczących się z nowymi technikami i strategiami powinno przebiegać stopniowo oraz w trakcie całego procesu nauczania języka. Rolą nauczyciela jest stworzenie uczniom jak najlepszych warunków do ich odkrywania, doświadczania i oceny przydatności.

Do najbardziej znanych strategii zalicza się:

- ◆ umiejętne korzystanie ze słownika,
- ◆ sporządzanie map semantycznych,

1 Oxford, R., *Language Learning Strategies*, New York, 1990





7. Metodyczne aspekty realizacji programu

- ◆ sporządzanie notatek,
- ◆ podkreślanie kluczowych informacji bądź nowych słów i zwrotów w tekście,
- ◆ stosowanie obrazów i wizualizacji,
- ◆ sporządzanie asocjogramów,
- ◆ stosowania fiszek i prowadzenia kartoteki słówek,
- ◆ grupowanie słów i zwrotów,
- ◆ łączenie nowych słów z ich synonimami lub antonimami,
- ◆ wykorzystywanie znajomości języka ojczystego oraz innych języków obcych,
- ◆ używanie nowych słów i zwrotów w zdaniach,
- ◆ przedstawianie wyrazów i zwrotów za pomocą dramy,
- ◆ mnemotechniki etc.

Przykład 1

Ćwiczenie 9/60 AB

9 **Wer arbeitet hier? Ergänze.** Kto tu pracuje? Wpisz odpowiedzi.

			
der <u>Hausmann</u>	der	der	der
die	die	die	die
der			
die			

Przykład 2

Ćwiczenie 16a/68 AB

16a **Ordne die Wörter und ergänze die Artikel.** Posegreguj podane rzeczowniki. Dopisz rodzajniki.

Heft * Buch * Radiergummis * ~~Block~~ * Gitarren * ~~Scheren~~ * Lineal * Bücher *
Junge * Flasche * Kuli * Spitzer * ~~Fahrräder~~ * Hefte * Mädchen * Gitarre *
Marker * Spitzer * ~~Blöcke~~ * ~~Schere~~ * Zeitungen * Sporttasche * ~~Kulis~~ * Marker *
Sporttaschen * Jungen * Flaschen * Radiergummi * Lineale * ~~Mädchen~~ * Zeitung *
~~Fahrrad~~ * Glas * Tüte * Flasche

7.9. Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po angielskim

Od lat 80. XX w. wiadomo już, że uczenie się wielu języków obcych jest zjawiskiem bardzo pozytywnym i należy je wspierać. Przede wszystkim z języka ojczystego i pierwszego języka obcego uczący się przenoszą nie tylko wiedzę, ale również umiejętności, strategie i metody, które nabyli wcześniej. Dlatego też uczenie się każdego następnego języka obcego będzie odbywać się szybciej, prościej i efektywniej. Aby tak się zadziało, proces nauczania musi być uzupełniony o pewne konkretne kroki i działania dydaktyczne, np. na początkowym etapie nauki warto w wielu przypadkach podkreślać podobieństwo obu systemów językowych. Wskazane jest również wykorzystywanie potencjału tzw. wspólnego angielsko-niemieckiego słownictwa.

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład

Ćwiczenie 4/34 AB

4 Welche Fächer kennst du aus dem Polnischen oder einer anderen Sprache? Mach eine Liste.

Wypisz niemieckie przedmioty szkolne, których nazwy rozumiesz dzięki znajomości innych języków.

+

<u>Musik</u>	<u>muzyka (Polnisch), music (Englisch), música (Spanisch)</u>
.....
.....
.....

—

W kwestii zmiany profilu rozwijania poszczególnych umiejętności językowych należy zwrócić uwagę na sensowność intensywniejszego treningu w zakresie umiejętności rozumienia tekstów oraz systematycznej pracy w zakresie mówienia, ze szczególnym uwzględnieniem treningu wymowy, w celu zmniejszenia fonologicznego wpływu angielskiego na niemiecki.

Bodaj najbardziej istotnym elementem koncepcji *DaFnE* jest rozwijanie kompetencji strategicznych w zakresie efektywnego uczenia się języków obcych. Doświadczenia nabyte w trakcie przyswajania języka angielskiego mogą zostać z powodzeniem wykorzystane w nauce języka niemieckiego. Transfer poszczególnych technik uczenia się może następować także w przeciwnym kierunku.

Opisane działania dydaktyczne znajdują proste przełożenie na kształt konkretnych ćwiczeń i zadań realizowanych w trakcie zajęć (zob. przykłady poniżej).

Koncepcja *DaFnE* wymaga otwartości na język angielski i jego wykorzystanie podczas procesu nauczania i uczenia się, tym bardziej, że uczniowie dysponują już wymaganą znajomością języka angielskiego. Ważne jest, by to właśnie uczniowie posiadali tę wiedzę, natomiast nauczający nie musi wykazywać się bardzo dobrą znajomością tego języka.

Przykładem wykorzystania koncepcji *DaFnE* w kursie *Beste Freunde* są następujące ćwiczenia:

Przykład 1

wskazówki do list słówek

	Słowo brzmi tak samo lub bardzo podobnie w języku angielskim.
die Musik (tylko lp.) die Chips (tylko lm.)	Rzeczownik występuje tylko w liczbie pojedynczej / tylko w liczbie mnogiej.
	Czasownik rozdzielnie złożony

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 2

Die Schulfächer / Przedmioty szkolne			
Mathematik matematyka	Informatik informatyka	Biologie biologia	Physik fizyka
Kunst(erziehung) wychowanie plastyczne	Geschichte historia	Geografie geografia	Religion / Ethik religia / etyka
Chemie chemia	Klassenstunde godzina wychowawcza	Werken zajęcia techniczne	Sozialkunde wiedza o społeczeństwie

Porównaj nazwy przedmiotów szkolnych w języku niemieckim, polskim i angielskim.

7.10. Działania sprzyjające nauczaniu międzykulturowemu

Oprócz materiałów dydaktycznych zawierających treści interkulturowe, takie jak zadania związane z obyczajami, świętami, treściami realioznawczymi i geograficznymi kurs *Beste Freunde* oferuje wiele zadań, które pokazują różnorodne aspekty życia mieszkańców krajów niemieckojęzycznych w kontraście do życia w Polsce. Stanowi to pewną bazę i materiał wyjściowy do ćwiczeń wszystkich sprawności językowych:

Przykład 1

Zadanie 2/30 KB

2 **Schreib deinen Stundenplan auf Deutsch in dein Heft und vergleiche ihn mit Simons Stundenplan.** Napisz w zeszytach swój plan lekcji po niemiecku i porównaj go z planem Simona.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
.....

▲ Simon hat ...
▲ Simon hat ...
▲ Simon hat zwei Stunden ...

● Ich auch.
● Ich nicht. Ich habe ...
● Ich habe eine Stunde / drei Stunden / ...

Polnisch = język polski, Klassenstunde = godzina wychowawcza, Chemie = chemia, Werken = zajęcia techniczne, Sozialkunde = wiedza o społeczeństwie

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 2

Zadanie 2a i b/47 KB

MITGLIEDER - PORTRÄTS: Anna Kaminski

- kk: Hallo, Anna. Du bist neu im Karateklub Pasing, nicht? Wie alt bist du?
Anna: Ich bin dreizehn.
kk: Du machst Karate. Warum?
Anna: Ich finde Karate toll. Meine Freundin Gabi auch. Wir trainieren zusammen.
kk: Hast du Geschwister?
Anna: Ja, einen Bruder.
kk: Macht er auch Karate?
Anna: Nein. Er macht Breakdance.
kk: Und du? Hast du noch andere Hobbys?
Anna: Ich zeichne und ich liebe Comics. Ich habe viele Mangas aus Japan.
kk: Kannst du denn Japanisch?
Anna: Nein, die Mangas sind auf Deutsch oder auf Polnisch, und in der Schule lerne ich Englisch und Französisch.
kk: Sprichst du Polnisch?
Anna: Ja, mein Vater kommt aus Polen. Meine Großeltern wohnen in Bydgoszcz.
kk: Ach so! Na dann viel Spaß im Karateklub Pasing!
Anna: Danke!



2a

Lies den Text noch einmal und Annas Aussage auf Seite 6. Was weißt du über Anna? Berichte. Przeczytaj ponownie tekst oraz wypowiedź Anny na stronie 6. Co wiesz o Annie? Opowiedz.

b

Schreib einen Text über Anna in dein Heft. Napisz w zeszytcie tekst o Annie.

7.11. Działania sprzyjające edukacji pozytywnej

Edukacja pozytywna dotyczy dobrego życia, zadowolenia z realizowanych działań i jakości życia. Podręcznik *Beste Freunde* ma wiele zadań i ćwiczeń, które zwracają uwagę na kształtowanie pozytywnych emocji i dobrej jakości działań naszego życia.

Przykład 1

Zadanie 6 a i b/23 KB

6a

Hör das Lied. Was ist das Thema des Liedes? Antworte.

45

Posłuchaj piosenki i powiedz, co jest jej tematem.

b

Hör das Lied noch einmal und lies mit. Słuchaj ponownie nagrania i czytaj tekst piosenki.

45

Freunde

1

Hey, guten Tag, hallo,
na, wie geht es dir?
Alles klar und so?
Und, was machen wir?

2

Hey, guten Tag, hallo,
na, wie geht es dir?
Alles klar und so?
Und, was machen wir?

3

Hey, guten Tag, hallo,
na, wie geht es dir?
Alles klar und so?
Und, was machen wir?



7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 2

Zadanie 1a/16 KB

LEKTION

Schülerzeitung **Der Spickzettel**

LAURA IST DIE NUMMER 1



Laura Kobell, Platz 1 (Mädchen)



Max Berger, Platz 3 (Jungen)



Hipp hipp hurra! Das Max-Planck-Gymnasium gewinnt bei »München klettert«: Laura Kobell (Klasse 7b) ist auf Platz 1, Max Berger (Klasse 8b) ist auf Platz 3. Laura ist 13. Sie klettert und spielt Fußball. Und sie singt gern. Auch Max Berger (14) macht viel Sport: Er spielt Fußball, Tennis und Basketball ... und er klettert natürlich.

Sport, Sport, Sport. Und was noch? *Hier ist das Interview mit Laura.*

Der Spickzettel: Laura, du kletterst gern.
Laura: Richtig.



1a Lies den Text und antworte auf Polnisch.
 Przeczytaj tekst i odpowiedz po polsku.

- Co jest tematem tekstu?

a) muzyka
 b) sport
 c) moda

- Kto jest autorem, a kto odbiorcą tekstu?

Przyglądaj się ilustracjom. Ułatwiają one określenie tematu tekstu.

b Lies den Text noch einmal. Ist das richtig r oder falsch f? Antworte.
 Przeczytaj tekst jeszcze raz. Powiedz, które zdania są zgodne z jego treścią r, a które nie f.

Laura		Max	
1. Sie ist 13.	<input type="radio"/> r <input type="radio"/> f	1. Er ist 13.	<input type="radio"/> r <input type="radio"/> f
2. Sie klettert. 	<input type="radio"/> r <input type="radio"/> f	2. Er spielt Tennis.	<input type="radio"/> r <input type="radio"/> f
3. Sie spielt Tennis.	<input type="radio"/> r <input type="radio"/> f	3. Er spielt Fußball.	<input type="radio"/> r <input type="radio"/> f
4. Sie singt. 	<input type="radio"/> r <input type="radio"/> f	4. Er ist auf Platz 3 im Fußball.	<input type="radio"/> r <input type="radio"/> f

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 3

Zadanie 1a/20 KB

3



A





C



B

1a Schau die Bilder an und lies die Texte. Was passt zusammen? Ordne zu und antworte.
Przyjrzyj się zdjęciom i przeczytaj teksty. Dobierz zdjęcia do odpowiednich tekstów.

7.12. Działania sprzyjające edukacji dla demokracji

Edukacja dla demokracji wspiera takie postawy u młodzieży, jak: otwartość, zaangażowanie i odpowiedzialność za swoje działania, współpraca i współdecydowanie, które to rozwijane są w szczególności podczas pracy projektowej oraz pracy w grupach i parach. Podręcznik dostarcza wiele zadań, które należy realizować w grupach.

Przykład 1

Partnerarbeit, Lektion 4, Aufgabe 6

A Was lieben Laura und ihre Freunde, was hassen sie?
Sprich mit deiner Partnerin / deinem Partner wie im Beispiel und ergänze die Tabelle.

Koleżanka / kolega ma informacje, których ci brakuje. Spytaj ją / go o to, co Laura i jej przyjaciele kochają (i narysuj serduszko), a czego nie znoszą (i narysuj przekreślone serduszko). Wpisz także informacje dotyczące siebie i odpowiedz, gdy koleżanka / kolega cię o to spyta. Zadaj jej / mu to samo pytanie.

A Was liebt Anna und was hasst sie?

B Anna liebt ...
Geografie hasst sie.

A Was liebst du und was hasst du?

B Ich liebe ...
... hasse ich.

	♥	♥
Laura	Klettern 	
Anna
Nico	
Lilly	
ich
deine Partnerin/ dein Partner

7. Metodyczne aspekty realizacji programu

Przykład 2
Zadanie 5/22 KB

5 Bildet zwei Gruppen und spielt.

Utwórzcie dwie grupy i zagrajcie w grę planszową.

- Seid ihr in Polen?

Ja, wir sind in Polen.

- Nein, wir sind nicht in Polen.

odmiana czasownika

wir sind
ihr seid

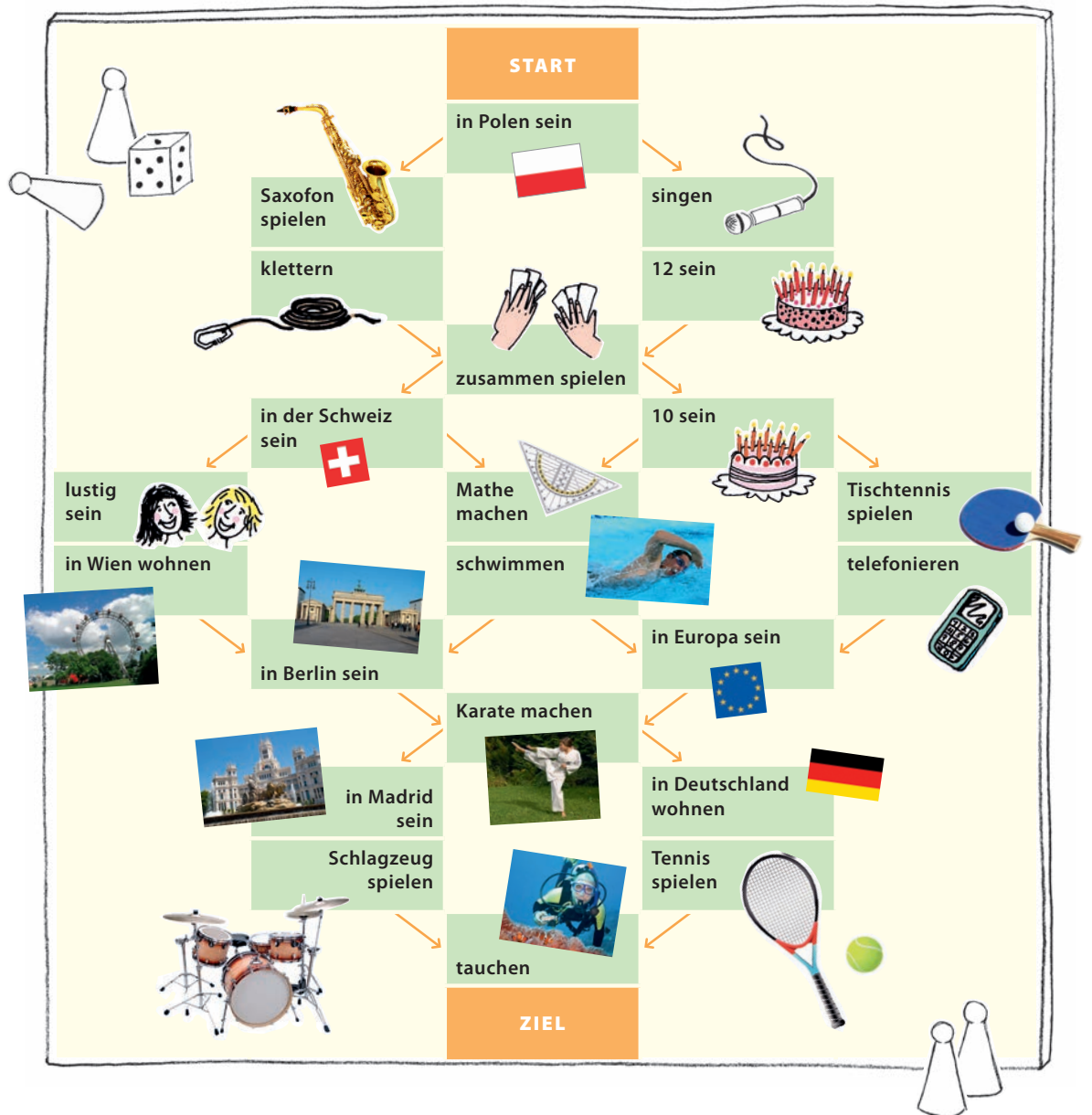
przeczenie nicht

Ja, wir sind in Berlin.

Ja, wir singen.

Nein, wir sind **nicht** in Berlin.

Nein, wir singen **nicht**.



8. Ocenianie osiągnięć uczniów

Kontrola i ocenianie osiągnięć uczniów jest bardzo ważnym elementem procesu nauczania. Sprowadza się ono do rozpoznawania przez nauczyciela poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań programowych.

8.1. Uwagi ogólne

Ocenianie osiągnięć uczniów polega na relacji lub sprawozdaniu dotyczącym wiedzy i umiejętności uczącego się i wymaga od nauczyciela organizacji pracy oraz konsekwencji w realizacji oceniania. Diagnozowanie stanu wiedzy i umiejętności językowych uczniów oraz stopień osiągnięcia założonych celów muszą być starannie zaplanowane i zintegrowane z całym procesem edukacji szkolnej. Bardzo ważnym elementem w procesie oceniania są kryteria oceniania, które powinny być sformułowane jasno i klarownie dla wszystkich uczestników procesu nauczania (nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców).

Ocenianie uczącego się wymaga od nauczającego nie tylko wiedzy merytorycznej, ale również pewnych cech osobowościowych, takich jak: takt, wysoka kultura, wysoki poziom moralny, wysokie poczucie sprawiedliwości, dążenie do obiektywizmu i odpowiedzialność za losy życiowe wychowanków. Cechy te budują zaufanie oraz pozytywną atmosferę w klasie i szkole.

Niniejszy program zakłada regularną kontrolę osiągnięć uczniów i uwzględnia wszystkie obszary nauczania języka. W nauczaniu językowym najczęstszą formą oceniania, czyli uzyskania oceny, jest ustandaryzowane testowanie, które w sytuacji testowej bada zachowania w sytuacjach życiowych czyli pozatestowych. Najczęściej oceniane są: słownictwo, rozumienie tekstu pisanego, rozumienie tekstu słuchanego oraz struktury gramatyczne. Oceniane mogą być także elementy pozajęzykowe, jak np. efektywne korzystanie z różnych źródeł informacji, umiejętność pracy w zespole, determinacja do odkrywania własnej tożsamości językowej, terminowość.

8.2. Techniki oceniania osiągnięć uczniów w zakresie poszczególnych sprawności językowych

Ocenianie osiągnięć uczniów jest bardzo kompleksowym działaniem i niestety zawsze zawiera pewne elementy subiektywizmu. Dlatego należy dążyć do rzetelnego przestrzegania poniższych technik.

Do standardowych **technik oceny sprawności słuchania ze zrozumieniem** należą:

Zadania zamknięte:

- ◆ zadania typu prawda/fałsz,
- ◆ zadania wielokrotnego wyboru,
- ◆ ustalenie kolejności fragmentów usłyszanego tekstu,
- ◆ porządkowanie kolejności usłyszanych zdarzeń.

Zadania otwarte:

- ◆ uzupełnianie zdań z lukami,
- ◆ zadania rozszerzonej wypowiedzi (rozwinęta wypowiedź ustna lub pisemna),
- ◆ zadania krótkiej odpowiedzi na podstawie wysłuchanego tekstu (odpowiedź jednowyrazowa lub jednozdaniowa).

Do przykładowych **technik oceny sprawności mówienia** zalicza się:

- ◆ udzielanie ustnej odpowiedzi na pytania,
- ◆ rozmowa sterowana,
- ◆ relacjonowanie zdarzeń,
- ◆ ustne streszczenie tekstu,

- ◆ wypowiedź na podstawie ilustracji, zdjęć itp.

Techniki sprawdzające stopień **opanowania umiejętności czytania ze zrozumieniem** to:

- ◆ Zadania zamknięte:
- ◆ zadania typu prawda/fałsz,
- ◆ ustalenie kolejności przeczytanych fragmentów tekstu,
- ◆ zadania wielokrotnego wyboru,
- ◆ porządkowanie kolejności przeczytanych partii tekstu,
- ◆ przyporządkowywanie tytułów poszczególnym fragmentom tekstu.

Zadania otwarte:

- ◆ uzupełnienie zdań z lukami,
- ◆ zadania krótkiej odpowiedzi na podstawie przeczytanego tekstu (odpowiedź jednowyrazowa lub jednozdaniowa),
- ◆ zadania rozszerzonej wypowiedzi (rozwinęta wypowiedź ustna lub pisemna).

Standardowe techniki **sprawdzania sprawności pisania**:

- ◆ redagowanie tekstu SMS-a, e-maila, zaproszenia, karty okolicznościowej itp.,
- ◆ tworzenie dłuższych form wypowiedzi: listu (formalnego i prywatnego), opisu, opowiadania, rozprawki, sprawozdania,
- ◆ tworzenie tekstu na podstawie historyjki obrazkowej,
- ◆ odtwarzanie treści tekstu na podstawie słów kluczowych lub materiału ilustracyjnego,
- ◆ dopisywanie zakończenia tekstu lub jego początku.

8.3. Ocenianie uczniów z problemami dyslektycznymi

Ocenianie uczniów z problemami dyslektycznymi wymaga od nauczyciela indywidualnego podejścia do uczącego się oraz zastosowania odrębnych kryteriów. Należy tutaj przede wszystkim:

stawiać wymagania adekwatne do możliwości językowych ucznia,
oceniać częściej wypowiedzi ustne, rzadziej pisemne,
umożliwiać uczniowi kilkakrotne przeczytanie czy wysłuchanie tekstu,
oceniać prace pisemne, nie uwzględniając błędów ortograficznych.

Indywidualne podejście do ucznia ze wskazaną dysfunkcją ma na celu zmotywowanie go do własnej aktywności i przezwyciężenia trudności wynikających z dysleksji.

8.4. Samoocena ucznia

Bardzo ważnym elementem nowoczesnej dydaktyki języków obcych jest angażowanie uczniów do stałej refleksji nad skutecznością uczenia się. Konstruktywna samoocena rozwija w uczących się poczucie własnej autonomii i daje podstawy do uczenia się przez całe życie.

Z praktycznego punktu widzenia rolą nauczyciela jest dostarczanie uczniom odpowiednich materiałów ewaluacyjnych umożliwiających samoocenę. Dobrym przykładem są ankiety ewaluacyjne, wdrażające ucznia do samooceny po każdej większej partii materiału, testy opatrzone kluczem, opis skali oceniania, czy wreszcie arkusze samooceny w formacie *Europejskiego Portfolio Językowego (EPJ)*, zaprezentowanego w rozdziale 3.2.2.

Przykładowy arkusz samooceny dla poziomu biegłości językowej A1 zaprezentowany w tabeli 13.

8. Ocenianie osiągnięć uczniów

Tabela 14: Arkusz samooceny opracowany na podstawie tabel ewaluacji zawartych w *ESOKJ* oraz w *Paszporcie Językowym EPJ*

Sprawności językowe	A1	☺	:-	☹
Słuchanie	Potrafię zrozumieć znane mi słowa i bardzo podstawowe wyrażenia dotyczące mnie osobiście, mojej rodziny i bezpośredniego otoczenia, gdy tempo wypowiedzi jest wolne, a wymowa wyraźna.			
Czytanie	Rozumiem znane nazwy, słowa i bardzo proste zdania, np. na tablicach informacyjnych i plakatach lub w katalogach.			
Interakcja	Potrafię brać udział w rozmowie, pod warunkiem, że rozmówca jest gotów powtarzać lub inaczej formułować swoje myśli, mówić wolniej oraz pomagać mi wyrazić słowami to, co usiłuję powiedzieć. Potrafię formułować proste pytania dotyczące znanych mi tematów lub najpotrzebniejszych spraw – i odpowiadać na pytania tego typu.			
Produkcja	Potrafię używać prostych wyrażen i zdań, aby opisać miejsce, gdzie mieszkam, oraz ludzi, których znam.			
Pisanie	Potrafię napisać krótki, prosty tekst na widokówce, np. z pozdrowieniami z wakacji. Potrafię wypełnić formularze (np. w hotelu) z danymi osobowymi, takimi jak nazwisko, adres, obywatelstwo.			

Zaprezentowany arkusz umożliwi uczniom efektywną samoocenę oraz refleksję na temat własnego procesu uczenia się języka. Tabele ewaluacji zawarte w *ESOKJ* oraz *Paszporcie Językowym EPJ*, na podstawie których powstał ten arkusz, określają odpowiednie umiejętności uczącego się w zakresie poszczególnych sprawności na kolejnych poziomach biegłości językowej. Przygotowując autorskie arkusze samooceny, nauczyciele powinni kierować się wskazówkami zawartymi w *EPJ* lub/i w *ESOKJ*.

8.5. Wewnętrzny system oceniania

Podstawą wewnętrznego systemu oceniania (dalej: *WSO*) jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*¹.

Dokument, który powinien być opracowywany przez radę pedagogiczną danej szkoły, jest bardzo ważnym elementem służącym obiektywizacji osiągnięć ucznia. Do jego zadań należą przede wszystkim:

- ◆ ocenianie postępów,
- ◆ diagnoza osiągnięć edukacyjnych ucznia,
- ◆ przekazywanie informacji o postępach w nauce poszczególnym uczniom i ich rodzicom (opiekunom prawnym),

¹ Dz. U. z dnia 11 maja 2007 r., Nr 83, poz. 562, z późn. zm.

8. Ocenianie osiągnięć uczniów

- ◆ upowszechnianie osiągnięć edukacyjnych ucznia,
- ◆ ewaluacja.

Powinności nauczyciela płynące z *WSO* to przede wszystkim:

- ◆ zapoznanie uczniów ze szkolnym systemem oceniania,
- ◆ przedstawienie kryteriów oceny w sposób klarowny i zrozumiały, aby uczeń wiedział, czego się od niego oczekuje,
- ◆ stosowanie różnorodnych form oceniania zapewniających uczniom jak najczytelniejszą informację zwrotną na temat osiągniętych postępów,
- ◆ motywowanie uczniów do samooceny,
- ◆ zawiadomienie rodziców ucznia (opiekunów prawnych) o ocenie niedostatecznej z danego przedmiotu na 30 dni przed klasyfikacją wraz z podaniem uzasadnienia,
- ◆ zapoznanie ucznia w odpowiednim terminie z przewidywaną dla niego oceną końcoworoczną lub semestralną.

Jedną z najistotniejszych powinności nauczyciela wynikających z *WSO*, zgodnie z przedłożonym programem, jest aspekt indywidualizacji oceniania osiągnięć uczniów oraz motywowanie ich do samooceny. Budowanie świadomej odpowiedzialności za swój własny proces uczenia się umożliwia uczącemu się kształtowanie autonomii i samoświadomości.

8.6. Ocenianie kształtujące

Zdaniem autorów niniejszego programu ocenianie zorientowane na spełnianie kryteriów powinno mieć charakter kształtujący, które – jak pokazują badania – wpływa na poprawę procesu uczenia się i podniesienie osiągnięć uczących się. Ocenianie kształtujące w dużej mierze przyczynia się do budowania autonomii ucznia, ponieważ otrzymuje on informację, co potrafi i w jakim kierunku powinien podążać, aby rozwijać swoje kompetencje poznawcze i społeczne. Prowadzi ono także do większego poczucia sprawstwa oraz dostrzeżenia sensu uczenia się przez całe życie. Informacja zwrotna nauczającego na temat realizacji celów nauczania przyczynia się zatem do większej skuteczności uczenia się i buduje wiarę w siły ucznia. Oznacza to, że nauczający powinien stworzyć w klasie pewną kulturę pracy sprzyjającą procesowi uczenia się. Ważnym elementem tej kultury jest rozwijanie u uczniów samooceny, poczucie sprawstwa i niezależności oraz nastawienie na uczącego się poprzez budowanie pozytywnej motywacji i wiary w siebie.

Wskazówki bibliograficzne

1. Bachmann, S., *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus „Sichtwechsel – neu“*, Zielsprache Deutsch 27, 1996, s. 77–91
2. Bauer, J., *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hoffmann und Campe Verlag GmbH, Hamburg 2006
3. Csikszentmihalyi, M., *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia, Moderator*, Taszów 2005
4. Dewey, J., *Demokracja i wychowanie: Wstęp do filozofii wychowania.*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963
5. Erlenwein, S., Hufeisen, B. i inni, *Deutsch als zweite Fremdsprache*, München 2009
6. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003
7. *Europejskie portfolio językowe: dla uczniów od 10 do 15 lat*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004
8. Fredrickson, E. B., *Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomaga zmienić jakość życia*. Zysk i S-ka 2011
9. Gębał, P. E., *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013
10. Hermann, U., *Das lernende Gehirn – aus neurobiologischer und neuropsychologischer Sicht*, 2013
11. Hüther, G., *Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer?* w: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) Heft 4, S. 487-495
12. Komorowska, H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002
13. Peterssen, W. H., *Kleines Methoden-Lexikon*, 2. Auflage, München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2001
14. Piegzik, W., *Nauczyciel – badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego*, w: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz 2009, s. 517–526
15. Rada Europy: Coste, D. i inni, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2015 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla szkoły branżowej I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356)
18. Seligman, E. P. M., *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina 2005
19. Spitzer, M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
20. Wilczyńska, W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa 1999
21. Zawadzka, E., *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, pod red. Z. Kielar, T. P. Krzeszowskiego, J. Lukszyńska i T. Namowicza, Warszawa 2000, s. 451
22. Zawadzka, E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004