

Marek Laskowski

„Wiem, że nic nie wiem” – horyzonty poznawcze uczniów a kompetencje studentów filologii germańskiej

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 14,
77-94

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Marek LASKOWSKI
Uniwersytet Zielonogórski

„Wiem, że nic nie wiem” – horyzonty poznawcze uczniów a kompetencje studentów filologii germańskiej

Abstract:

“I know that I know nothing” – cognitive horizons of pupils and competence of students of German philology

The article discusses the cognitive horizons of pupils and competence of students of German philology. The author focuses on foreign language teaching purposes in the context of the curriculum set up for secondary school education, specific objectives arising from key competence related to standard requirements for examination, the results of the school-leaving examination in German language in 2014 and competences acquired by the first-year students of German philology. These elements are closely related to the specific knowledge that determines success in a learning process. Without knowledge there is no logical action. It has been confirmed by the Socrates' moral and ethical conduct. By saying, “I know that I know nothing” Socrates aimed to point out that the way to get to know the wisdom of a man is to become aware of not knowing much in the first hand. Socrates declared that he was only a fan of wisdom, that is, a philosopher and a seeker of truth, not a person knowing enough to be able to teach someone. We close the way of our development if we think that we know everything best. To properly assess this fact, first, it is necessary, however, to broaden a chosen aspect of our understanding. His famous words mean that the awareness of not knowing something is knowledge itself. Socrates assumed that knowledge is the largest and most valuable virtue and hence, when you know – you have knowledge of what is good and what is bad, and you cannot do wrong. The teacher's task is to make his students never take the saying “I know that I know nothing” literally.

Wstęp

Celem artykułu jest analiza horyzontów poznawczych absolwentów liceów i odpowiedź na dwa pytania:

- (1) Co poznaje uczeń w procesie nauczania języka niemieckiego, jakie są więc jego kognitywne predyspozycje?
- (2) Jakie horyzonty otwiera przed uczniami i w jakim stopniu wystarcza zdobyta w szkole średniej wiedza, aby dobrze zdać maturę z języka niemieckiego i studiować filologię germańską?

Jednym z głównych składników osobowości człowieka są struktury poznawcze, które możemy charakteryzować z punktu widzenia treści. Procesy intelektualne zależą od formalnej organizacji tych struktur. Ich najważniejszym wymiarem jest złożoność,

której kryterium stanowi zakres informacji zawartych w strukturach. Mówiąc najprościej, im szersze są horyzonty myślowe, poznawcze, zdolności kognitywne, im więcej człowiek wie o świecie, który go otacza, im bardziej świat jest dla niego wielowymiarowy, tym bardziej złożony jest jego system struktur poznawczych, a tym samym osobowości. Im bogatsze doświadczenie osobiste człowieka, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że będzie postrzegał rzeczywistość w czarno-białych barwach i większe szanse dostrzeżenia subtelnych różnic między obiektami otoczenia. Im szersze horyzonty poznawcze, tym większe zrozumienie dla idei świata, dzięki czemu człowiek staje się bardziej elastyczny w swojej wizji rzeczywistości. Jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły jest dążenie do poszerzania horyzontów poznawczych uczniów, tzn. kształtowanie osobowości młodych ludzi i wzbudzanie ciekawości świata.

1. Cele nauczania języków obcych w kontekście podstawy programowej

U podstaw działań zmierzających do poszerzania horyzontów poznawczych leży z pewnością proces apercepcji, który zgodnie z psychologią pedagogiki J.F. Herbarta (1967) jest podstawowym procesem, na gruncie którego zdobywamy wiedzę opierając się o wcześniej przyswojone lub podane informacje/treści. Pedagogika J.F. Herbarta oparta jest przede wszystkim na etyce i psychologii. Kształtowanie woli i charakteru i budzenie w człowieku szerokich zainteresowań, poszerzanie jego horyzontów leży u podstaw wychowania. Tak zwana masa apercepcyjna jest zawsze punktem wyjścia w nauczaniu, w którym postrzeganie należy łączyć ze zrozumieniem. W glottodydaktyce głównym zadaniem jest według F. Gruczy (2013: 221 i nast.) odtwarzanie „specyficznych właściwości (zdolności, umiejętności)” nauczycieli i uczniów. Teorię apercepcji tłumaczy się na ogół zjawisko interferencji językowej (zob. K. Polański 1999: 202). K. Polański (1999: 606) posługuje się pojęciem *transfer*, który należy rozumieć „w gramatyce kontrastywnej i w teorii nauczania języków obcych (jako) przenoszenie wzorów z języka ojczystego na język obcy w procesie jego opanowywania.” Proces glottodydaktyczny odbywa się w oparciu o posiadaną znajomość języka wyjściowego, co często prowadzi do zjawisk interferencyjnych. Z tego względu warto uwzględnić proces interioryzacji, czyli nierefleksyjne opanowywanie reguł kodowania i dekodowania w dydaktyce języków obcych. Chodzi tutaj o przyswajanie przez jednostkę wartości, wzorów kulturowych oraz norm społecznych, co ma niewątpliwie duży wpływ na jakość i praktyczne użycie opanowanego języka w interakcjach interpersonalnych.

Według A. Szulca (1984: 38), „cel nauczania języka obcego jest wypadkową panujących w danej epoce potrzeb społecznych, teorii lingwistycznych oraz teorii nauczania”, co jednocześnie determinuje zakres poznawczy uczniów. Skupienie na konkretnych celach nauczania pozwala na odpowiednie planowanie procesu glottodydaktycznego.

Uczenie się jednego z języków obcych stwarza możliwość zdobycia przez uczniów narzędzia komunikacji, co sprzyja poszerzaniu horyzontów, poznawaniu charakterystycznych dla danej cywilizacji zjawisk społecznych, kulturowych, zapoznaje z innymi niż w języku ojczystym środkami wyrażania znanych pojęć i relacji, wprowadza też nowe pojęcia uwarunkowane odrębnością zjawisk życia i kultury innego narodu. Nauka języka obcego ma też znaczny wpływ na rozwój umysłowości i osobowości uczniów,

wzbogaca spojrzenie na świat, ułatwia w konsekwencji współpracę między ludźmi i narodami, sprzyja poznawaniu odrębności, uczy tolerancji i poszanowania odrębności cywilizacyjnej innych krajów.

Pośród wielu przemian dokonujących się obecnie w świecie w sferze edukacji ogromne i priorytetowe znaczenie mają te, które zmierzają ku podnoszeniu jej efektywności. W literaturze naukowej można wyróżnić pięć ujęć efektywności uczenia się: *psychologiczne, socjologiczne, ekonomiczne, pedagogiczne i kulturalne* (zob. K. Denek 1980, J. Szczepański 1980). Psychologiczne ujęcie efektywności uczenia się uwzględnia przede wszystkim poziom indywidualnego rozwoju ucznia: procesu myślenia, mowy, zdolności poznawczych, zainteresowań, samodzielności poznawczej, tempa i stylów uczenia się, dążeń, zamiłowań. Pedagogiczna perspektywa efektywności uczenia się uwzględnia głównie aspekt koncentracji na procesie kształcenia i wychowania. Efektywność tego procesu może być ujmowana jako funkcja wielu zmiennych: praca uczniów, nauczycieli, celów kształcenia, środków dydaktycznych, form organizacyjnych, metod kształcenia, wiedzy i umiejętności uczniów, sfera emocjonalna i motywacyjna uczniów i nauczyciela. Socjologiczne ujęcia oceny efektywności, według J. Szczepańskiego (1965), związane są przede wszystkim z wypełnieniem przez nauczyciela różnych zadań i funkcji społecznych. Może być ona mierzona przygotowaniem ucznia do uczestnictwa i aktywnego udziału w życiu gospodarczym, umiejętnościach pokierowania życiem rodzinnym, rozwiązywaniem problemów bezrobocia itd.

W nowych programach nauczania w rozdziale „Realizacja programu” znajdziemy informacje o nauczaniu zagadnień międzyprzedmiotowych – są tu wskazane nie tylko cele nauczania języka, ale również ogólne cele edukacyjne i możliwości zintegrowania nauczania języka z nauczaniem innych przedmiotów – to znaczy, że naukę języka obcego można powiązać z innymi zagadnieniami szkolnego programu nauczania, wyszukując wspólne tematy i obszary zainteresowań w innych blokach przedmiotowych. Realizuje się w ten sposób aspekty interdyscyplinarne na lekcjach języków obcych. W dokumencie określa się szczegółowo zadania, które wiążą się z kształceniem uczniów w zakresie języków obcych. Należą do nich między innymi: rozwijanie poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, zapewnienie kontaktu z językiem obcym poprzez wymianę ze szkołami w innych krajach lub uczestnictwo w programach międzynarodowych, przygotowanie się do samodzielności w uczeniu się języków obcych, rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

Znajomość języków obcych w dzisiejszym świecie jest nieodzownym elementem dobrego wykształcenia. W dobie jednoczących się krajów Europy, otwierania granic i rynków pracy oraz rozwijającej się turystyki, nauka języków obcych stanowi niezbędny warunek do osiągnięcia sukcesu. Znajomość języka poszerza horyzonty i ułatwia funkcjonowanie w obecnej epoce. Pozwala na nawiązywanie kontaktów międzynarodowych, poznawanie świata poprzez czytanie obcojęzycznych książek, czasopism czy oglądanie filmów i przede wszystkim poprzez podróże.

Fakt, iż znajomość języków obcych jest kluczową umiejętnością w jednoczącej się Europie, nikogo już nie dziwi. Żyjemy w czasach globalnej informacji, pracy, nauki, rozrywki i coraz łatwiejszego dostępu do Internetu. Znajomość języków obcych otwiera

nowe horyzonty poznawcze, towarzyskie i zawodowe. Osoby biegle posługujące się kilkoma językami mogą nie tylko studiować za granicą, ale też mają większe szanse na otrzymanie atrakcyjnej pracy. Obecnie stopień znajomości języków obcych jest podstawowym pytaniem w większości ankiet rekrutacyjnych. Umiejętności językowe nie są już dodatkowym atutem, lecz koniecznością na wielu stanowiskach. Znajomość języków obcych to jeden z podstawowych warunków zatrudnienia. Coraz częściej jest to także konieczność i warunek udziału w rozmowach kwalifikacyjnych z pracodawcami zagranicznymi.

Nauka języka niemieckiego daje uczniom możliwość zdobycia dodatkowego narzędzia w odbiorze i przekazywaniu informacji, bowiem w procesie poznawania języka obcego uczeń rozwija swoją osobowość i sposób myślenia, a także wzbogaca swój wewnętrzny świat. Nauka języka obcego sprzyja zatem rozwojowi ogólnemu i wykształceniu ucznia, a poza pragmatycznymi skutkami ma również znaczący aspekt wychowawczy. Nauczyciel języka obcego winien rozwijać u uczniów kompetencję komunikacyjną i językową przez rozwijanie praktycznych umiejętności w zakresie czterech sprawności językowych, nie zapominając o celach ogólnowychowawczych.

2. Cele szczegółowe wynikające z podstawy programowej

Z podstawy programowej wynikają trzy podstawowe typy celów szczegółowych, które realizowane są w trakcie procesu glottodydaktycznego.

Pierwszym z nich są cele poznawcze odnoszące się do posługiwania się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych i fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: człowiek, dom, szkoła, praca, zawód, życie rodzinne i towarzyskie, żywienie, podróżowanie i turystyka, zakupy i usługi, kultura, sport, zdrowie, nauka i technika, świat przyrody, państwo i społeczeństwo oraz elementy wiedzy o krajach niemieckojęzycznych (w przypadku uczniów uczących się języka niemieckiego).

Drugim typem wspomnianych celów są cele kształcące, czyli skierowane na rozwijanie konkretnych sprawności językowych. Pierwszą z nich jest rozumienie ze słuchu bardzo prostych, krótkich wypowiedzi (instrukcji, komunikatów, rozmów) artykułowanych powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka. Dotyczy to głównie reagowania na polecenia, określania głównej myśli tekstu, określania głównej myśli poszczególnych części tekstu, znajdowania w tekście określonych informacji, określania intencji nadawcy/ autora tekstu, określania kontekstu wypowiedzi (np. czasu, miejsca, sytuacji, uczestników). Następną sprawnością jest rozumienie krótkich prostych wypowiedzi pisemnych (np. napisów informacyjnych, listów, ulotek reklamowych, jadłospisów, ogłoszeń, rozkładów jazdy, prostych tekstów narracyjnych). Ćwiczenia związane z rozwijaniem sprawności rozumienia tekstów pisanych polegają na określaniu głównej myśli tekstu, określaniu głównej myśli poszczególnych części tekstu, znajdowaniu w tekście określonych informacji, określaniu intencji nadawcy, autora tekstu, określaniu kontekstu wypowiedzi (nadawcy, odbiorcy, formy tekstu), rozróżnianiu formalnych i nieformalnych stylów wypowiedzi. Tworzenie krótkich, prostych, zrozumiałych wypowiedzi ustnych to trzecia sprawność, która obejmuje opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc i

czynności, opowiadanie o wydarzeniach życia codziennego i komentowanie ich, przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości, opisywanie swoich upodobań i uczuć, przedstawianie opinii swojej i innych osób, przedstawianie intencji i planów na przyszłość. Czwartą sprawność, którą rozwija się w ramach lekcji języków obcych, stanowi tworzenie krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi pisemnych w formie prostych wyrażen i zdań (wiadomość, e-mail, krótki opis, notatka, ogłoszenie, zaproszenie, ankietka, pocztówka, prosty list prywatny), opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc i czynności, opowiadanie o wydarzeniach życia codziennego i komentowanie ich, przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości, opisywanie swoich upodobań i uczuć, przedstawianie opinii swojej i innych osób, przedstawianie intencji i planów na przyszłość. Piątą sprawność językowa to reagowanie ustne w prosty i zrozumiały sposób, w typowych sytuacjach życia codziennego. Ma ona na celu nawiązywanie kontaktów towarzyskich (przedstawianie siebie i innych osób, witanie się i żegnanie, udzielanie podstawowych informacji na swój temat i pytanie o dane rozmówcy i innych osób), rozpoczynanie i kończenie rozmowy, stosowanie formy grzecznościowej, uzyskiwanie i przekazywanie prostych informacji i wyjaśnień, proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji i sugestii, prośenie o pozwolenie, udzielanie i odmawianie pozwolenia, wyrażanie swoich opinii i życzeń, pytanie o opinie i życzenia innych, wyrażanie swoich emocji, wyrażanie próśb i podziękowań oraz zgody lub odmowy wykonania prośby, przepraszenie, przyjmowanie przeprosin, prośenie o powtórzenie, bądź wyjaśnienie tego, co powiedział rozmówca. Szósta sprawność językowa to rozwijanie reakcji w formie prostego tekstu pisanego (e-mail, wiadomość) w typowych sytuacjach z życia codziennego, czyli nawiązywanie kontaktów towarzyskich (przedstawianie siebie i innych osób, witanie się i żegnanie, udzielanie podstawowych informacji na swój temat i pytanie o dane rozmówcy i innych osób), rozpoczynanie i kończenie rozmowy, stosowanie formy grzecznościowej, uzyskiwanie i przekazywanie prostych informacji i wyjaśnień, proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji i sugestii, prośenie o pozwolenie, udzielanie i odmawianie pozwolenia, wyrażanie swoich opinii i życzeń, pytanie o opinie i życzenia innych, wyrażanie swoich emocji, wyrażanie próśb i podziękowań oraz zgody lub odmowy wykonania prośby, przepraszenie. Kolejna sprawność to ustne lub pisemne przetwarzanie tekstu skierowane na przekazywanie w języku obcym informacji zawartych w materiałach wizualnych (mapach, symbolach, piktogramach) i tekstach obcojęzycznych, a więc przekazywanie w języku ojczystym głównych myśli lub wybranych informacji z prostego tekstu w języku obcym.

Trzecią grupą celów są cele wychowawcze, które koncentrują się na kształtowaniu osobowości, światopoglądu, przekonań i postaw przez przygotowanie młodego człowieka do podejmowania w przyszłości różnych ról społecznych oraz ponoszenia odpowiedzialności za swoje działanie, rozbudzeniu motywacji uczenia się języka niemieckiego, rozwijaniu kreatywności ucznia, opanowywaniu strategii samodzielnego przyswajania języka w sposób systematyczny, kształtowaniu aktywnej postawy ucznia w procesie dydaktycznym oraz jego współodpowiedzialności za ten proces, kształtowaniu świadomości językowej (np. świadomość podobieństw i różnic między językami).

3. Cele szczegółowe wynikające z kompetencji

Aby łatwo przystosować się do zmieniającego się świata w czasach globalizacji, każdy człowiek potrzebuje szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych. Edukacja ma za zadanie zapewnienie nabycia przez uczniów, obywateli Europy, tych kompetencji, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do tych zmian.

Porozumiewanie się w językach obcych, oprócz zdolności rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, opinii w mowie i piśmie, wymaga również takich umiejętności jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych, znajomość konwencji społecznych i aspektu zmienności języków, procesu dynamicznego rozwoju oraz ciągłych zmian. W szkole kształcenie tych umiejętności jest możliwe, choć wykonywane jest na zajęciach języka obcego w pewnym ograniczonym zakresie.

Programy nauczania mają za zadanie wyposażyć uczniów w powyższe umiejętności, poprzez realizację celów szczegółowych, takich jak: wykształcenie umiejętności komunikacyjnych w życiu codziennym i zawodowym, doskonalenie umiejętności samodzielnego uczenia się, korzystania z różnych źródeł informacji, np. słowników, encyklopedii, broszur informacyjnych, leksykonów, analizowanie i weryfikowanie tych informacji, doskonalenie umiejętności korzystania z technologii informacyjnej, w szczególności z zasobów portali niemieckojęzycznych, kształcenie samodyscypliny i systematyczności w zdobywaniu nowych umiejętności, wykształcenie umiejętności krytycznego myślenia, analizowania i weryfikowania informacji, kształtowanie pozytywnej postawy względem języka niemieckiego oraz obywateli krajów niemieckojęzycznych z uwzględnieniem tematyki integracji europejskiej, doskonalenie umiejętności pracy w zespole.

4. Cele szczegółowe wynikające ze standardów wymagań egzaminacyjnych

Przygotowanie do egzaminu maturalnego z języka niemieckiego na poziomie podstawowym obejmuje następujące obszary działań dydaktyczno-metodycznych: zapoznanie uczniów z wymaganiami egzaminacyjnymi, z formą egzaminu maturalnego z języka niemieckiego, z zakresem tematycznym egzaminu maturalnego, z typowymi zadaniami egzaminacyjnymi, poszerzenie wiedzy i umiejętności z zakresu tematycznego obowiązującego na egzaminie maturalnym. Poza tym nauczyciel języka obcego musi poświęcić czas na usystematyzowanie i przećwiczenie struktur leksykalno-gramatycznych w zakresie poszczególnych bloków tematycznych: szkoła, rodzina i życie towarzyskie, człowiek, praca, dom, żywienie, zakupy, podróżowanie i turystyka, sport. Kolejnym celem szczegółowym wynikającym ze standardów wymagań egzaminacyjnych jest nauka poprawnego komunikowania się w sytuacjach dotyczących negocjowania, udzielania i uzyskiwania informacji, relacjonowania. Uczniowie w procesie glottodydaktycznym powinni również nabyć umiejętności poprawnego stosowania w interakcjach interpersonalnych środków językowych służących do wyrażania różnorodnych intencji oraz stanów emocjonalnych adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych. Poszerzenie repertuaru środków językowych służących do wyrażania różnych intencji oraz doskonalenie umiejętności właściwego opisu obrazka z uwzględnieniem wymogów egzaminu maturalnego stanowią następne zadania na lekcjach języka obcego. Nauczyciel powinien uaktywnić

swoich uczniów w różnych sytuacjach komunikacyjnych związanych tematycznie z egzaminem maturalnym, które dotyczą negocjowania, relacjonowania, udzielania i uzyskiwania informacji. Poza tym w centrum działań lekcyjnych znajdują się czynności służące rozwijaniu umiejętności słuchania i czytania ze zrozumieniem z wykorzystaniem różnorodnych tekstów użytkowych oraz wdrażanie do samodzielności poprzez kształtowanie technik uczenia się.

5. Horyzonty poznawcze licealistów

Glottodydaktycy od lat wypowiadają się na temat celów kształcenia językowego. Niezależnie od ich zmiennych poglądów na związek między wiedzą o języku oraz poprawnym i sprawnym jego użyciem — oczywistym składnikiem edukacji językowej istnieje potrzeba pogłębiania wiedzy o systemie języka, jego budowie oraz funkcjach. „Człowiek rodzi się z uwewnętrzną gramatyką, jako tzw. (...) kompetencją językową. Przestrzega jej więc niejako w sposób samoistny i oczywisty. Ale stąd nie wynika wcale, że wrodzona predyspozycja do zachowań werbalnych czyni z niego mistrza. By się nim stać, potrzebuje nauki.” (zob. J. Kowalikowa 2004: 109). W procesie glottodydaktycznym bazę stanowi sfunkcjonalizowana wiedza językowa, która według J. Kowalikowej (2012: 15 i nast.) automatycznie znosi podział na komponent teoretyczny i komponent praktyczny w kształceniu językowym młodzieży.

Jeżeli poziom sprawności językowej uczniów staje się przedmiotem troski coraz szerszego grona językoznawców, dydaktyków języka, nauczycieli, wychowawców i rodziców, należy odpowiedzieć na pytanie: Jakie powinny być treści nauczania w podstawie programowej, programach nauczania, w podręcznikach, w praktyce, czyli w dyskursie szkolnym. W różnych ośrodkach akademickich w Polsce prowadzone są badania częściowe nad poziomem sprawności i świadomości językowej uczniów. W tym celu analizowane są dokumenty dydaktyczne, diagnozuje się uczniów w szkołach na różnych poziomach nauczania. Horyzonty poznawcze uczniów badamy za pomocą różnych metod ewaluacyjnych, pomiaru wiedzy, diagnoz, prac klasowych, sprawdzianów, odpowiedzi ustnych, matury próbnej. W ten sposób uzyskujemy informację o procesie rozbudowania ich wiedzy.

6. Matura z języka obcego

Wiadomo, że egzamin z języka obcego nowożytnego jest obowiązkowy, jednak może być on również zdawany jako dodatkowy. Można go również zdawać na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Do egzaminu maturalnego z jednego wybranego języka obcego nowożytnego, tego samego w części pisemnej i ustnej, obowiązkowo przystępują wszyscy absolwenci ubiegający się o uzyskanie świadectwa dojrzałości. Egzamin z języka obcego nowożytnego jako przedmiotu obowiązkowego jest zdawany w części pisemnej na poziomie podstawowym, natomiast dla części ustnej nie określa się poziomu egzaminu. Język obcy nowożytny może być również wybrany przez absolwentów jako przedmiot dodatkowy. Jeśli absolwent wybrał jako przedmiot dodatkowy język obcy nowożytny, który zdawał również jako przedmiot obowiązkowy, wówczas przy-

stępuje do egzaminu z tego języka na poziomie rozszerzonym wyłącznie w części pisemnej.

Jeśli absolwent wybrał jako przedmiot dodatkowy inny język obcy nowożytny, może zgłosić się na egzamin w części ustnej albo w części pisemnej, albo w obu tych częściach. Egzamin w części pisemnej może być wówczas zdawany na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Podczas egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego sprawdza się ogólną kompetencję komunikacyjną absolwentów w zakresie wybranego języka obcego na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym. Chodzi tu w szczególności o stopień opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu języka obcego nowożytnego określonych w standardach wymagań egzaminacyjnych dla języka obcego nowożytnego odpowiednio na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Warto byłoby wskazać na zależności między wiedzą deklaratywną i proceduralną oraz wynikami matury z języka niemieckiego, skupiając się na umiejętnościach sprawiających trudności na tym egzaminie w formie pisemnej i ustnej.

7. Wyniki egzaminu maturalnego z języka niemieckiego w roku 2014

7.1 Analiza wyników egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym

Na poziomie podstawowym maturzyści przystępujący do egzaminu z języka niemieckiego uzyskali średnio 68% punktów. W poszczególnych obszarach arkusza otrzymali oni porównywalną liczbę punktów za rozwiązanie zadań. Za rozwiązanie zadań sprawdzających rozumienie słuchanego tekstu uzyskali średnio 69% punktów, za zadania sprawdzające rozumienie pisanego tekstu 70% punktów, a za tworzenie wypowiedzi pisemnej 66% punktów. W wymienionych obszarach wystąpiły jednak zarówno zadania, które okazały się łatwe, jak również sprawiające problemy zdającym.

W zakresie rozumienia słuchanego tekstu zdający osiągnęli wyższe wyniki w zadaniach wymagających stwierdzenia, czy tekst zawiera określone informacje oraz w zadaniach sprawdzających umiejętność selekcjonowania informacji (zadania 1.1.–1.5. – określenie zgodności zdań z treścią nagrania, zadanie typu prawda-fałsz, 3.1.–3.5. – zaznaczenie właściwej odpowiedzi A, B lub C zgodnej z treścią tekstu). Niższe wyniki odnotowano w zadaniach sprawdzających umiejętność określania głównej myśli tekstu (zadania 2.1.–2.5.).

- A. Attraktiver Zoo
- B. Ideale Hundepension
- C. Angenehme Einkäufe für Tiere
- D. Kompetente Hilfe bei Krankheiten
- E. Schöne Wanderungen mit Hund
- F. Guter Hundefriseur

Wyjątek stanowi zadanie 2.2., które okazało się najłatwiejsze.

85% zdających doskonale poradziło sobie z przyporządkowaniem nagłówka A. „*Attraktiver Zoo*” („Atrakcyjne zoo”) do tekstu nr 2 mimo tego, że we wszystkich tekstach była mowa o zwierzętach, tzn. występowała informacja pośrednio nawiązująca do wskazanego nagłówka. Najtrudniejszym zadaniem w ramach rozumienia słuchanego tekstu okazało się zadanie 2.5.

Transkrypcja tekstu nr 5 do zadania 2.

„Das schöne Haus mit dem großen Grundstück ist wirklich toll für Hunde aller Größen und Rassen! Die Tiere spielen viel und werden auch zusammen gefüttert. Unser Hund ist immer gerne mal für ein paar Stunden dort. Aber auch, wenn wir über Nacht weg sind und den Hund nicht mitnehmen können, ist er da in guten Händen.“

51% maturzystów nie potrafiło przyporządkować właściwego tytułu „*Ideale Hundepension*”, czyli „*Idealny hotel dla psów*”, do tekstu nr 5. Można przypuszczać, że maturzyści mogli skojarzyć wyrażenia z tekstu „*jest naprawdę świetny dla psów*”, w *dobrych rękach*” z pozostałymi nagłówkami, np. „*Dobry fryzjer*”, „*Kompetentna pomoc w czasie choroby*”. W tym przypadku zabrakło zdającym umiejętności globalnego rozumienia tekstu. Skomplikowana była również postać nagłówka, w którym występował rzeczownik złożony „*Hundepension*”. Wyrazy złożone zazwyczaj sprawiają kłopot osobom uczącym się języka niemieckiego. W obszarze rozumienia tekstu pisanego najmniej problemów sprawiło zdającym rozwiązanie zadania 4., w którym należało określić główną myśl poszczególnych części tekstu. W zadaniu 4.2. aż 94% zdających prawidłowo przyporządkowało nagłówek A. „*Ein billiger Laptop*” („*Tani laptop*”) do tekstu 2. Maturzyści poprawnie powiązali z nagłówkiem występujące w tekście sformułowania wskazujące na mniejsze zużycie prądu przez oferowany sprzęt oraz tanie modele sprzętu, tj. „*Er verbraucht 70 Prozent weniger Strom als ein traditioneller Computer.*”, „*Es gibt viele billige Modelle...*”.

Maturzyści osiągnęli najniższe wyniki w obszarze rozumienia tekstu pisanego, rozwiązując zadanie 5., sprawdzające umiejętność selekcjonowania informacji.

Transkrypcja fragmentu tekstu do zadania 5.

„Fahrräder”

„Max würde sich bestimmt auch für ein originelles Fahrrad aus Bambus interessieren, das von Herrn Tobias Meyer in Bremen produziert wird. Herr Meyer erzählt: „Der Anfang war schwer. Ich fuhr mit dem ersten Fahrrad aus Bambus durch Bremen und die Leute interessierten sich nicht dafür und wollten die Fahrräder nicht kaufen. Das hatte ich nicht erwartet. Ich reduzierte die Preise meiner Bambusfahrräder. Doch niemand wollte sie kaufen. Erst als ein Reporter mich besuchte, kamen erste Kunden und kauften vier Fahrräder. Dann hörte ich von dem Projekt ‚Ein Fahrrad für Afrika‘. Nach einem Monat baute ich weitere vier Fahrräder und schickte sie nach Ghana“, erzählt Meyer.“

5.3. Was überraschte Herrn Meyer nach seiner ersten Fahrt mit dem Fahrrad aus Bambus?

- A. Die vielen neuen Kunden.
- B. Ständige Besuche von Reportern.
- C. Seine Probleme mit dem Verkauf der Fahrräder.
- D. Die Einladung zum Projekt „Ein Fahrrad für Afrika”.

Zadanie 5.3. było dla abiturientów trudne. Tylko 49% zdających rozwiązało je prawidłowo. Poprawne rozwiązanie zadania było w tym przypadku uzależnione od zrozumienia podkreślonych w tekście informacji. Wskazywały one wyraźnie na rozwiązanie C (trudności związane ze sprzedażą rowerów nawet po obniżeniu ceny). Większość maturzystów wybrała nieprawidłowe odpowiedzi, ponieważ ich uwagę przykuły następujące informacje: „*Die Leute interessieren sich nicht dafür*”, „*ein Reporter mich be-*

suchte”, „Dann hörte ich von dem Projekt „Ein Fahrrad für Afrika”. Zdający niewłaściwie powiązali przytoczone informacje z dystraktorami A., B. i D.

Bardzo dobrze zdający poradzi sobie z przekazaniem informacji w obszarze tworzenia wypowiedzi pisemnej. Uzyskali oni w kryterium treści średni wynik 89% w przypadku zadania 7. oraz 72% w przypadku zadania 8. Poinformowanie o przebiegu spotkania oraz o swoich wrażeniach z niego było najtrudniejsze dla maturzystów w tym zadaniu. Zdający osiągnęli zdecydowanie gorsze wyniki w kryteriach dotyczących jakości języka, czyli poprawności językowej i bogactwie językowym. Średni wynik dla bogactwa językowego wyniósł 51% (zadanie 8.), a dla poprawności językowej 52% (zadanie 7.) oraz 26% (zadanie 8.).

7.2 Analiza wyników egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym

Maturzyści, którzy zdawali egzamin maturalny z języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym, uzyskali średnio 63% punktów. Najwyższe wyniki zdający uzyskali za tworzenie wypowiedzi pisemnej (73% punktów), a najniższe w części sprawdzającej rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych (45% punktów). Porównywalną liczbę punktów otrzymali oni za rozwiązanie zadań sprawdzających rozumienie tekstu słuchanego (63% punktów) oraz zadań sprawdzających rozumienie tekstu pisanego (61% punktów).

W obszarze rozumienia tekstu słuchanego zdający najlepiej rozwiązali, podobnie jak na poziomie podstawowym, zadania wymagające stwierdzenia, czy tekst zawiera określone informacje (zadania 4.1.–4.5.) oraz sprawdzające umiejętność selekcjonowania informacji (zadania 6.1.–6.5.). Najłatwiejsze okazało się zadanie 4.5.

Transkrypcja fragmentu tekstu do zadania 6.

„Ihren festen Job in einem Berliner Krankenhaus hat Osmers vor zwei Jahren für „Ärzte ohne Grenzen“ aufgegeben. Zwischen den Auslandseinsätzen arbeitet sie vertretungsweise in Kliniken in ganz Deutschland. Sie macht ihren Job im Ausland nur zeitweise, aus Menschenfreundlichkeit. Bald will sie jedoch wieder fest als Chirurgin in einem Berliner Krankenhaus arbeiten und Karriere machen“.

Zdecydowana większość zdających (88%) udzieliła prawidłowej odpowiedzi, tzn. uznała, że zdanie zawierające informację o planach zawodowych Ingi „*Ihre berufliche Zukunft sieht Inga in Deutschland.*” jest zgodne z treścią tekstu. Sformułowanie dotyczące przyszłości zawodowej Ingi („*berufliche Zukunft*”) maturzyści właściwie skojarzyli z usłyszczanymi informacjami o planach związanych z podjęciem pracy i robieniem kariery. Również pomocna była informacja o miejscu zatrudnienia Ingi „*Berliner Krankenhaus*”, która jednoznacznie wskazywała na okolicznik miejsca „*in Deutschland*”.

Niższe wyniki zdający uzyskali rozwiązując zadania sprawdzające umiejętność określania głównej myśli tekstu (zadania 5.1.–5.5.). Najtrudniejszym zadaniem w ramach rozumienia tekstu słuchanego okazało się zadanie 5.2.

Transkrypcja fragmentu tekstu do zadania 5.

Derzeit haben die E-Bücher in Deutschland noch einen schweren Stand – anders als in den USA oder in Großbritannien. Der Grund dafür ist, dass das Angebot an E-Büchern in Deutschland noch zu gering ist. Außerdem wissen nur die allerwenigsten Menschen, dass es im Internet viele Titel zum Herunterladen gibt, die billig sind.

Błędnej odpowiedzi udzieliło 57% maturzystów. Nie potrafili dobrać właściwego nagłówka A. „*Momentan noch wenig Erfolg*” („Chwilowo bez sukcesów”) do tekstu nr 2. Przyczyną niepowodzenia w rozwiązywaniu zadania 5.2. mogło być to, iż w innych tekstach można było doszukać się informacji pośrednio związanych z odnoszeniem bądź nieodnoszeniem sukcesów na rynku e-booków, np.: „*Tausende von Büchern, eine große Bibliothek also, hat Max auf seinem Gerät gespeichert.*” (w tekście 1.), „*Die letzte Stunde des traditionellen Buchs wird wohl noch lange nicht schlagen.*” (w tekście 3.). Poza tym w dwóch tekstach znalazły się fragmenty odnoszące się do pierwszego słowa nagłówka A. „*Momentan*”, tj. „*Derzeit haben die E-Bücher in Deutschland noch einen schweren Stand.*” (w tekście 2.) oraz „*Die Situation verändert sich von Minute zu Minute.*” (w tekście 5.).

W obszarze rozumienia pisanego tekstu dość łatwe okazało się zadanie wymagające rozpoznania związków między poszczególnymi częściami tekstu (zadania 8.1.–8.5.).

Transkrypcja tekstu do zadania 8.

„Nach dem Abi flog ich nach Südamerika, um zu fotografieren. An die Reise habe ich noch heute gute Erinnerungen, weil ich in den Anden den Berg Hornocal entdeckte. Ein spektakuläres Fotomotiv. Eine geführte Tour mit einem Geländewagen war mir zu teuer, deswegen fuhr ich morgens um 4.00 Uhr mit einem Bus zu dem Berg. Der Busfahrer zeigte sich verständnisvoll und versprach, dass er mich um 21.00 Uhr wieder abholen würde. 8.1. ____ Zuerst habe ich aber mein Lager aufgeschlagen. Für ein gutes Panoramabild musste ich den Berg frontal vor mir haben. Ich ging nur mit Digitalkamera, Stativ und einer 2,5-Liter-Wasserflasche los. Gegen 12.30 Uhr machte ich mich auf den Rückweg, die Mittagssonne brannte. Nach vier Stunden geriet ich in Panik”.

Abiturienti najlepiej poradzili sobie z rozwiązaniem zadania 8.1. Prawidłowe uzupełnienie luki w tekście zdaniem G. („*Ich hatte also den ganzen Tag für mich und für den Berg.*”) wskazało 82% zdających. Maturzyści poprawnie rozpoznali związek logiczny zdań kolejno występujących w tekście. Przytoczone uzupełnienie luki odczytali zatem jako wniosek z wcześniejszego zdania: „*Der Busfahrer zeigte sich verständnisvoll und versprach, dass er mich um 21.00 Uhr wieder abholen würde.*” Natomiast zdanie występujące po luce 8.1. prawidłowo ocenili jako chronologiczną konsekwencję opisywanych wydarzeń: „*Zuerst habe ich aber mein Lager aufgeschlagen.*”

W obszarze rozumienia tekstu pisanego zdający osiągnęli niższe wyniki w zadaniach sprawdzających umiejętność selekcjonowania informacji (zadania 7.1.–7.4.). Najtrudniejsze okazały się zadania 7.2. i 7.4.

Transkrypcja tekstu do zadania 7.

„Die Ideen, wie man in kurzer Zeit einen Ort mit Blumen und Grün verschönern kann, unterscheiden sich voneinander, der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Nicht genutzte, ungepflegte Flächen werden, zum Beispiel, vom Müll befreit und zu richtigen Gärten umfunktioniert. Ein anderes, billigeres Mittel ist die sogenannte „Samenbombe“. Das ist eine Kugel, die aus Erde besteht und eine Mischung aus Samen enthält. „Im Vorbeigehen“ kann man sie in den Boden stecken und so einen Platz begrünen. Die Gartenpiraten veranstalten auch Demonstrationen gegen den Anbau von gentechnisch veränderten Pflanzen. Das Motto bei diesen Demonstrationen lautet: „Allgemeiner Protest gegen den Anbau von nur einer Pflanzenart“. (...) Doch Naturschützer warnen vor dieser Vorgehensweise, weil nicht jeder Standort dafür geeignet ist. Die neu

gepflanzten Arten benötigen auch Pflege und ausreichend Bewässerung. Die Stadt-Gärtner sollten auch darauf achten, dass exotische Pflanzen nicht die heimische Flora verdrängen. In vielen Fällen ist es also besser, sich auf heimische Pflanzen zu beschränken. So schadet man den bereits existierenden Pflanzenarten in der Umgebung nicht, denn sie sind nützlich und dienen vielen Insekten und anderen Tieren als Nahrung“.

7.2. Worin bestehen die Aktionen der Gartenpiraten?

- A. Sie unterstützen den Anbau einer Pflanzenart.
- B. Sie vernichten genetisch veränderte Pflanzenarten.
- C. Sie verkaufen auf ungenutzten Flächen Gartenartikel.
- D. Sie vergraben verschiedene Pflanzensamen an öffentlichen Orten.

7.4. Welche Vorbehalte werden gegen Gartenpiraten-Aktionen laut?

- A. Dass exotische Pflanzenarten verdrängt werden.
- B. Dass die Stadtbegrünung zu viel Raum einnimmt.
- C. Dass sich die Insekten unkontrollierbar ausbreiten.
- D. Dass die Pflege der Pflanzen nicht einkalkuliert wird.

Tylko 40% zdających rozwiązało zadanie 7.2. prawidłowo, wybierając odpowiedź D. na postawione pytanie: Na czym polegają działania tzw. „piratów ogrodowych”? Wynikała ona z fragmentów tekstu, które wyraźnie wskazywały na sadzenie roślin w miejscach publicznych. W kilku miejscach tekstu pojawiły się odpowiednie informacje. Utrudnieniem mógł być też zastosowany w zadaniu czasownik *vergraben*, który często ma pejoratywne konotacje, tymczasem wydzwięk całego zdania był pozytywny. Również zadanie 7.4. prawidłowo rozwiązało 40% zdających. Na pytanie: jakie zastrzeżenia są kierowane do „piratów ogrodowych”, wybrali oni poprawną odpowiedź D. Z podkreślonego fragmentu wynika, że „piraci”, prowadząc swoje działania, zbagatelizowali konieczność pielęgnacji roślin.

W części sprawdzającej rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych maturzyści osiągnęli wyższe wyniki w zadaniu 9. Poświęconym rozpoznawaniu struktur leksykalno-gramatycznych (średni wynik wyniósł 58%). Niższe wyniki uzyskali w zadaniach 1. i 2. sprawdzających umiejętność stosowania struktur leksykalno-gramatycznych (średni wynik wyniósł 44%). W obszarze rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych najwięcej problemów sprawiło zdającym rozwiązanie zadania 9.1.

Transkrypcja fragmentu tekstu do zadania 9.

„Was ist der Unterschied zwischen Flagge und Fahne? Gerade zur Fußballweltmeisterschaft wird die Frage immer wieder gestellt, weil die Fußballanhänger unsicher sind, ob sie sich nun eine deutsche Fahne oder eine deutsche Flagge kaufen sollen. Manche glauben, der Unterschied bestehe **9.1.** _____, dass eine Flagge kleiner sei als eine Fahne. Tatsächlich sind die Begriffe Fahne und Flagge gleichbedeutend“.

9.1.A. darin

- B. daran
- C. davor
- D. darauf

Prawidłowo wskazało odpowiedź A. tylko 31% maturzystów, rozpoznając strukturę „*bestehen in*”. Abiturienti znają i najczęściej stosują czasownik „*bestehen*” w wyrażeniu „*Prüfung bestehen*”. Nieobca jest im również struktura „*bestehen aus*”, którą opanowali produktywnie jako odpowiednik czasownika „*sich zusammensetzen*”. Podczas rozwiązywania zadania niektórzy błędnie wybierali odpowiedź C. „*davor*”, chociaż

struktura „*bestehen vor*” oznacza „*standhalten*” i jej użycie jest wykluczone we wskazanej luce w tekście, inni wybierali odpowiedź D. „*darauf*”, ponieważ znali wyrażenie „*bestehen auf*” odpowiadające znaczeniowo czasownikowi „*beharren*”. Jednak to sformułowanie ze względów semantycznych także nie mogło być użyte jako uzupełnienie wskazanej luki.

W obszarze stosowania struktur leksykalno-gramatycznych średni wynik wyniósł w zadaniu 1. (transformacje) 52%, a w zadaniu 2. (tłumaczenie fragmentów zdań na język niemiecki) 36%. Najwięcej problemów sprawiło zdającym rozwiązanie zadania 2.3.

Transkrypcja fragmentu tekstu do zadania 2.

2.3. Das Konzert hat (*na stadionie*) _____ stattgefunden.

Tylko 23% zdających prawidłowo uzupełniło lukę w zdaniu, stosując przyimek „*im*”. Duża grupa maturzystów zastosowała niewłaściwy przyimek „*auf*”, popełniając w ten sposób tzw. błąd interferencyjny. Również zadanie 2.2. okazało się bardzo trudne (29% zdających rozwiązało je prawidłowo), pomimo że zdający mieli kilka możliwości przetłumaczenia fragmentu „oddaj do naprawy”, np. „*Lass ... reparieren*”, „*Bring ... zur Reparatur*”, „*Gib ... zur Reparatur*”.

W zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej zdający nie mieli większych problemów: w kryterium kompozycji uzyskali oni średni wynik 90%, w kryterium treści 89% oraz w kryterium bogactwa językowego 65%. Poprawność językowa, która w dalszym ciągu jest najsłabszą stroną maturzystów, jest wyjątkiem. Średni wynik dla tego kryterium wyniósł tylko 44%.

Maturzyści, którzy wybrali poziom rozszerzony na ogół dość dobrze radzili sobie z napisaniem wypracowania. Najwięcej punktów zdobyli w kryterium treści, zdecydowanie mniej za jakość języka. Jednak bogactwo użytych w wypracowaniu struktur leksykalno-gramatycznych oraz ich poprawność wynika z indywidualnej pracy zdającego w toku kształcenia językowego, a prawidłowe przekazanie treści zależy nie tylko od umiejętności językowych, lecz również od wiedzy na temat struktury tekstu i umiejętności logicznego myślenia. W obecnym egzaminie za treść zdający może uzyskać 28% punktów, w nowym egzaminie od 2015 roku otrzyma jeszcze więcej, bo aż 39% punktów. Duże znaczenie tego kryterium powoduje, że warto zająć się nim bliżej, zwłaszcza, że wciąż jeszcze część zdających ma problem z prawidłowym, zgodnym z tematem przekazaniem treści. Zdający często piszą chaotycznie, odchodzą od tematu, czego konsekwencją jest jego niepełna realizacja. Aby ustrzec się przed niepotrzebną utratą punktów, należy przeanalizować temat wypracowania, znaleźć elementy konieczne do pełnej realizacji treści i sporządzić plan swojej wypowiedzi.

Do analizy najczęstszych błędów popełnianych przez zdających została wybrana rozprawka. Nie bez powodu poddano analizie właśnie tę, jedyną do tej pory stosowaną na egzaminie maturalnym formę tekstu argumentacyjnego. Jest to forma od lat najczęściej wybierana przez abiturientów, więc popełniane błędy dotyczą stosunkowo dużej liczby zdających. Drugą przyczyną wyboru do analizy rozprawki jest fakt, że w nowym egzaminie będą stosowane wyłącznie teksty argumentacyjne: rozprawka „za i przeciw”, rozprawka opiniująca, artykuł i list formalny. Temat rozprawki był przyjazny zdającym, ponieważ bazował na ich doświadczeniach: „W ostatnim czasie wzrasta zainteresowanie młodych ludzi zakupami odzieży przez Internet. Napisz rozprawkę, uwzględniając pozytywne i negatywne strony tej formy zakupów.”

Warunkiem koniecznym do napisania dobrej rozprawki jest uważne przeczytanie tematu oraz odszukanie i przeanalizowanie jego elementów. Uwagi zgłaszane przez egzaminatorów oraz analiza wypowiedzi pisemnych dowodzą, że część zdających miała problemy z napisaniem pracy zgodnej z tematem, odnoszącej się do wzrastającego zainteresowania młodych ludzi zakupami odzieży przez Internet. Najczęściej popełniane błędy to nieprawidłowo sformułowana teza, nietrafna argumentacja i nieadekwatne do treści podsumowanie tematu. Zdający zapominali też często o konieczności stosowania w swych pracach sformalizowanego słownictwa i unikania kolokwializmów. Zapowiedzią dobrze przemyślanej i prawidłowo napisanej rozprawki jest teza zawarta we wstępie, zgodna z tematem i zapowiadająca zawartość treściową wypowiedzi oraz typ rozprawki. Prawidłowo sformułowana teza powinna uwzględniać odniesienie się do wzrastającego zainteresowania młodych ludzi zakupami odzieży przez Internet oraz wad i zalet tej formy zakupów. Abiturient niejednokrotnie zapowiadał jednak w tezie tylko ogólne odniesienie się do zakupów przez Internet, nie precyzując, że chodzi o kupowanie odzieży. Prace maturalne zawierały też tezy zapowiadające jednostronną argumentację, odnoszące się tylko do zalet lub tylko do wad kupowania odzieży przez Internet. Trafnie sformułowana teza powinna uwzględniać wcześniej wymienione elementy tematu oraz zapowiadać przytoczenie w pracy argumentów za i przeciw problemowi ujętemu w temacie.

Drugą część rozprawki stanowi rozwinięcie tematu. Do najczęstszych błędów maturzystów należało używanie jednostronnej argumentacji, pomimo zapowiedzi we wstępie, że będą rozważać wady i zalety kupowania odzieży przez Internet. W poniższym przykładzie zdający – niewątpliwy entuzjasta internetowych zakupów – skoncentrował się na zaletach tej formy kupowania odzieży, przytaczając trafne argumenty. Maturzysta tak bardzo utożsamiał się z pozytywną opinią na temat zakupów przez Internet, że pisząc o robieniu zakupów w centrach handlowych wymienia jedynie ich wady. Wyraźnie odchodzi więc w stronę rozprawki opiniotwórczej, z jednostronną argumentacją, która będzie możliwa dopiero w nowej formule egzaminu. Innym błędem dość często popełnianym przez maturzystów była nietrafna argumentacja, tzn. argumenty bardzo pobieżnie odnosiły się do tematu lub nie były związane z tematem, np. argumenty dotyczą wykorzystania Internetu w innych sytuacjach niż zakupy.

W poprawnie napisanej rozprawce autor powinien pamiętać o zbalansowaniu argumentów za i przeciw problemowi ujętemu w temacie oraz poparciu ich starannie dobranymi przykładami wad i zalet analizowanego zjawiska. Ostatnim etapem pracy jest zakończenie. W tym miejscu autor rozprawki celnie puentuje argumenty, wyciąga końcowe wnioski. Ta ostatnia część rozprawki jest zatem podsumowaniem, nawiązaniem do początkowego założenia wywodu. Należy pamiętać, że zakończenie ma wynikać z tematu i treści rozprawki. Niektórzy autorzy rozprawek natomiast popełniali błędy, formułując zakończenia, które były luźno związane z tematem, np. zdający odniósł się ogólnie do zakupów w Internecie.

W zakończeniu należy napisać podsumowanie własnymi słowami, a nie powtarzać dosłowne sformułowanie tematu. Dobre zakończenie rozprawki to przemyślane podsumowanie tematu i treści pracy, w którym autor odnosi się zarówno do zalet, jak i wad dokonywania zakupów odzieży przez Internet. Dobrą rozprawkę może napisać każdy uczeń, który będzie pamiętał, aby uważnie przeczytać temat i znaleźć w nim elementy

kluczowe, zająć stanowisko wobec problemu zawartego w temacie, sformułować tezę adekwatną do tematu, napisać w brudnopisie plan rozprawki i zanotować argumenty i kontrargumenty, przemyśleć zakończenie pracy, tak aby było zgodne z tematem i stanowiło podsumowanie jego wypowiedzi. W napisaniu spójnego tekstu rozprawki, w której autor stosuje formalny rejestr języka, pomoże opanowanie określonych zwrotów leksykalnych, np. we wstępie, formułując tezę: *Das Problem betrifft...*, *Es geht um die Frage...*; w rozwinięciu, podając kolejne argumenty: *Am Anfang...*, *Dann...*, *Erstens...*, *Zweitens...*, *Ein anderes Argument ist...*, *Einerseits...*, *Andererseits...*; w zakończeniu, podsumowując temat: *Zusammenfassend...*, *Ich bin davon überzeugt, dass...*, *Meiner Ansicht (Meinung) nach...* .

7.3 Wnioski z matury i wskazówki do pracy ze studentami filologii germańskiej

Analiza wyników egzaminu z języka niemieckiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków o pracy z uczniami szkół ponadgimnazjalnych. Zdający zbyt pobieżnie czytają tekst oraz zadania do niego skonstruowane, nie potrafią powiązać szczegółów zawartych w zadaniu z tymi, które występują w tekście. Jest to istotne w celu prawidłowego rozwiązania zadań wymagających stwierdzenia, czy tekst zawiera określone informacje oraz w zadaniach sprawdzających umiejętność selekcjonowania informacji.

W związku z tym należy zwrócić uczniom uwagę na znaczenie szczegółów zawartych zarówno w treści zadania, jak i w tekście. Wskazane jest wymaganie od uczniów, aby potrafili odnaleźć w tekście wszystkie szczegóły występujące w zadaniu. Każdy element zadania ma przecież swój odpowiednik w tekście. W obszarach rozumienia tekstu słuchanego i pisanego maturzyści uzyskali stosunkowo niskie wyniki w zadaniach zamkniętych sprawdzających umiejętność określania głównej myśli tekstu (na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym). Zdający nie umieli zastosować strategii globalnego rozumienia tekstu. Globalny odbiór tekstu to ogólne zrozumienie szerszego kontekstu bez zbędnego koncentrowania się na poszczególnych słowach. Ponieważ w podręcznikach zadania tego typu występują rzadziej, nauczyciele mogliby zastosować ćwiczenia, które pomogą uczniom zreasumować treść tekstu lub jego fragmentu. Ćwiczeniem takim mogłaby być np. zabawa w nadawanie najbardziej adekwatnego tytułu zapowiadającego treść tekstu. Innym rodzajem ćwiczenia jest zabawa w odgadywanie treści tekstu na podstawie tytułu. Uczniowie sprawdzają później, w jakim stopniu ich domysły potwierdzają się w tekście. Przy tych ćwiczeniach nauczyciele mogliby wykorzystać zadania z arkuszy maturalnych z ubiegłych lat lub wykorzystać teksty z Internetu. Podczas lekcji można ćwiczyć tę umiejętność poprzez przyporządkowywanie tytułów do fragmentów tekstu, stawianie pytań sprawdzających ogólne zrozumienie tekstu oraz określanie głównej myśli tekstu.

Dość niski średni wynik w zadaniu 2. na poziomie rozszerzonym, w którym należało przetłumaczyć fragmenty zdań na język niemiecki, oraz stosunkowo niskie wyniki w obrębie bogactwa językowego (zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym) skłaniają do wniosku, że zdający dysponują ubogim zasobem słownictwa. Dlatego ważne jest, aby uczniowie systematycznie poszerzali słownictwo. W osiągnięciu tego celu pomocne są ćwiczenia utrwalające słownictwo zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej. Dobrą praktyką jest takie utrwalanie słownictwa w kontekście, aby uczniowie nie tylko znali tłumaczenie danego słowa, ale potrafili je również poprawnie użyć w danej

sytuacji komunikacyjnej. Należy zwracać uwagę uczniów na podstawowe znaczenie wyrazów oraz różnice między językiem niemieckim a polskim. Ograniczy to stosowanie przez nich dosłownych tłumaczeń, a dzięki temu ich przekaz informacji będzie bardziej komunikatywny. Corocznym problemem jest tworzenie niesatysfakcjonujących pod względem poprawności językowej wypowiedzi pisemnych zarówno na poziomie podstawowym, jak i na poziomie rozszerzonym. Świadczą o tym niskie wyniki osiągnięte w tym zakresie. Również zadania sprawdzające umiejętność stosowania oraz rozpoznawania struktur leksykalno-gramatycznych sprawiają abiturientom spore trudności.

Dlatego w pracy dydaktycznej z uczniami nie należy ograniczać się tylko do doskonalenia strategii komunikacyjnych, a położyć większy nacisk na ćwiczenia gramatyczne, które przyczynią się do podniesienia jakości języka, jakim włada uczeń. W przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnych ma to ogromne znaczenie, sprawi bowiem, że będą one bardziej zrozumiałe. Warto pogłębiać znajomość struktur leksykalno-gramatycznych, ponieważ są one przydatne na egzaminie również podczas czytania i słuchania tekstów. Trzeba pamiętać, że w roku 2015 zostanie wprowadzona na egzaminie na poziomie podstawowym nowa część sprawdzająca znajomość struktur leksykalno-gramatycznych, a na poziomie rozszerzonym będą one miały większą wagę. Trudności, jakie napotkała część tegorocznych maturzystów podczas tworzenia wypowiedzi pisemnej, wynikały z niedokładnej analizy tematu, co przyczyniło się do pominięcia w pracy elementów kluczowych potrzebnych dla pełnej realizacji zadania. Pisanie wypracowania uczeń powinien rozpocząć od uważnego przeczytania polecenia, przeanalizowania jego kluczowych elementów oraz dokładnego zaplanowania swojej wypowiedzi. Wyćwiczenie tych zasad gwarantuje napisanie pracy zgodnej z poleceniem oraz uzyskanie maksymalnego wyniku w kryterium treści. Istotne jest również wpojenie uczniom zasad komponowania wypowiedzi, to znaczy takiego zaplanowania wstępu, rozwinięcia i zakończenia pracy, aby były one podporządkowane wyraźnej myśli przewodniej, a argumentacja pasowała do wstępu i zakończenia.

Od roku 2015 zdający będą pisali na poziomie rozszerzonym artykuł, list lub rozprawkę. Oprócz rozprawki „za i przeciw”, którą stosowano na dotychczasowym egzaminie, może pojawić się rozprawka opiniująca. Warto więc ćwiczyć z uczniami pisanie różnego rodzaju rozprawek. Zachowanie konsekwencji w pracy oraz logiki pomiędzy wstępem, rozwinięciem i zakończeniem będzie odgrywać jeszcze większą rolę, ponieważ zmieniają się kryteria oceniania. Rozwinięcie musi być zgodne z postawioną tezą, a zakończenie musi wynikać z pracy, nie może nagle prezentować odwrotnego stanowiska. W przypadku rozprawki opiniującej i zajęcia jednoznacznego stanowiska (za lub przeciw), argumenty strony przeciwnej nie są wymagane, a jeśli uczeń zdecyduje się do nich odnieść, powinny zostać przez niego odrzucone. Sukces ucznia można określić jako wypadkową procesu dydaktycznego i doświadczeń własnych.

8. Zakończenie i dezyderaty

Analiza wyników egzaminu dojrzałości z języka niemieckiego pozwala sformułować wnioski i dezyderaty do dalszej pracy nad doskonaleniem sprawności językowych i kompetencji uczniów i studentów filologii germańskiej.

Wnioski z analizy wyników matury dotyczą wielu zagadnień płaszczyzny dydaktyczno-wychowawczej. Należą do nich przede wszystkim treści, metody i formy pracy.

Często jest tak, że uczniowie uczący się języka niemieckiego nie mają możliwości przygotowania się do egzaminów maturalnych na poziomie rozszerzonym, ponieważ takie grupy nie istnieją, dlatego całkowicie zrozumiałe są wyniki uczniów, którzy wybrali język niemiecki na poziomie rozszerzonym na egzaminie maturalnym. Dodatkowe zajęcia w ramach kółka języka niemieckiego lub zajęć wyrównawczych nie zrekompensują zajęć w grupie rozszerzonej. W ten sposób można jedynie opanować wybrane zagadnienia w wybiórczych blokach tematycznych, ale nie ma możliwości przejścia na wyższy poziom poszczególnych sprawności językowych. Wymaga to systematycznej pracy w grupie i w odpowiednio przyporządkowanym planie tygodniowym. Jeżeli treści, metody i formy pracy na lekcjach języka niemieckiego sprawdzają się i pozwalają nawet bardzo słabym uczniom zdać maturę z tego języka, nie wymaga to głębszej modyfikacji, jeżeli jest inaczej, powinno poddać się ten zakres ewaluacji. Dlatego należy kontynuować wypracowane przez lata metody i formy pracy na lekcjach języka niemieckiego, modyfikując ewentualnie niektóre aspekty. Dobrze jest, jeżeli nauczyciel dokonał odpowiedniego wyboru materiałów glottodydaktycznych i jest całkowicie przekonany o tym, że należy pozostać przy dotychczasowych podręcznikach na lekcjach języka obcego, gdyż są one dobrze opracowane i przygotowują w odpowiedni sposób do osiągnięcia sukcesu na egzaminie dojrzałości nawet uczniom słabym.

Drugim aspektem analizy wyników maturalnych są programy nauczania, które bezpośrednio determinują proces glottodydaktyczny. Programy nauczania spełniają w pełni swoją rolę i w tym zakresie nie mam żadnych zastrzeżeń. Można byłoby jedynie wyrazić nadzieję na zwiększenie liczby godzin nauczania języka obcego, aby móc spokojniej i dokładniej zrealizować cele i założenia wynikające z programów nauczania.

Trzecim ogniwem w tej kwestii są programy doskonalenia nauczycieli. W ramach doskonalenia nauczycieli istnieje wiele możliwości skorzystania z form kształcenia, chociaż nie zawsze koncentrują się one na metodycznym podejściu do oferowanych zagadnień.

Czwartym elementem są sposoby motywacji uczniów do zaangażowania się w proces uczenia się. Aranżowanie sytuacji maturalnych, konstruowanie zadań maturalnych i wspólne rozwiązywanie ich oraz ewaluacja zgodnie z zasadami oceny maturalnej ułatwiają uczniom przygotowanie się do egzaminu maturalnego i samooceny w tym zakresie.

Piątym komponentem jest wewnątrzszkolny system oceniania (WSO), tj. zgodność ze standardami zewnętrznymi i praktyczne stosowanie WSO przez nauczycieli. WSO spełnia swoją rolę w tym zakresie i przyczynia się pozytywnie do obiektywnej oceny wiedzy. Uczniowie wiedzą dzięki temu, jakie elementy należy ująć w wypowiedzi, aby uzyskać odpowiednią liczbę punktów.

Szóstym elementem są z pewnością ramowe plany nauczania, rozkładu zajęć, zajęć pozalekcyjnych: Rozkład zajęć i zajęcia pozalekcyjne sprzyjają rozwojowi sprawności językowych wymaganych na egzaminie maturalnym z języka obcego. Niestety nie wszyscy uczniowie mogą lub chcą z tego korzystać.

Innym punktem zasługującym na uwagę jest diagnozowanie wiedzy i umiejętności uczniów. Diagnoza wiedzy w klasach pierwszych stanowi pierwszą ocenę możliwości uczniów w zakresie kompetencji językowej wymaganej na egzaminie maturalnym z języka obcego. Uważam, że jest to dobry pomysł, godny kontynuacji, gdyż motywuje

uczniów i zmusza do intensywnej nauki; próbna matura z języka obcego w klasach trzecich spełnia również swoją rolę, ponieważ pozwala ocenić konkretne postępy uczniów w wymaganych sprawnościach językowych (rozumienie tekstów pisanych, słuchanych, pisanie krótkich tekstów użytkowych). Matura próbna z języków obcych jest bardzo dobrym probierzem wiedzy i stanowi doskonałe narzędzie ewaluacji.

Bibliografia

- Arkusze maturalne z języka niemieckiego*, sesja wiosenna 2014 r. (URL <http://www.oke.poznan.pl>). [Pobrano 10.01.2015].
- Denek, K. (1980), *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa.
- Grucza, F. (2013), *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- Herbart, J.F. (1967), *Pisma pedagogiczne*. Wrocław.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa. (URL <http://www.oke.poznan.pl>). [Pobrano 12.01.2015].
- J. Kowalikowa (2004), *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, (w:) A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Kraków, 85-138.
- Kowalikowa, J. (2012), *Dydaktyk języka czyta Podstawę programową*, (w:) B. Niesporrek-Szamburska (red.), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 2919*. Katowice, 15–26.
- Laskowski, M. (2003), *Rola i znaczenie kompetencji komunikacyjnej w procesie nauczania języków obcych*, (w:) „Języki Obce w Szkole” 2, 27–29.
- Polański, K. (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław etc.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego* (Dz. U. z 2015 r. Nr 0, poz. 959).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowe wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 977 ze zmianami).
- Szczepański, J. (1965), *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa.
- Szczepański, J. (1980), *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa.
- Szulc, A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*. Warszawa.