



**NAUCZYCIEL BLIŻEJ
KAŻDEGO UCZNIA.
UCZEŃ BLIŻEJ ŚWIATA**

**Katarzyna
Sobańska**

**Program nauczania języka francuskiego
jako drugiego rozpoczynającego się
w liceum ogólnokształcącym lub technikum**

opracowany w ramach projektu

**„Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących
w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego
w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”**

dofinansowanego ze środków Funduszy Europejskich w ramach
Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty

WARSZAWA 2019

Redakcja merytoryczna – Elżbieta Witkowska
Recenzja merytoryczna – Hanna Łaskowska
dr Kazimierz Waluch
Jadwiga Iwanowska
Urszula Borowska

Redakcja językowa i korekta - Editio

Projekt graficzny i projekt okładki

Skład i redakcja techniczna - Editio

Warszawa 2019
Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska (CC-BY-NC).
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pl>

SPIS TREŚCI

1. Wstęp	5
2. Założenia teoretyczno-naukowe	6
3. Cele kształcenia ogólnego	11
4. Cele ogólne programu	12
5. Cele szczegółowe programu	14
5.1. Cele językowe	14
5.2. Cele szczegółowe w zakresie postaw i umiejętności	16
6. Treści programu	18
6.1. Treści spójne z podstawą programową	18
6.2. Treści wykraczające poza podstawę programową	22
7. Organizacja warunków i sposób realizacji kształcenia	24
8. Metody i techniki pracy	27
8.1. Techniki nauczania poszczególnych sprawności językowych	27
8.2. Techniki łączące różne sprawności	35
8.3. Techniki koncentracji uwagi	37
8.4. Techniki związane z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi uczniów	39
8.5. Formy pracy	48
9. Ocenianie osiągnięć uczniów	50
9.1. Ocenianie kształtujące	50
9.2. Ocenianie umiejętności językowych	51
9.3. Ocenianie bez użycia testów	52
9.4. Zasady oceniania	52
10. Ewaluacja programu	56
Od autora	58
Bibliografia	59

1. WSTĘP

Przedstawiony poniżej program nauczania języka francuskiego jako języka drugiego jest dedykowany do pracy na trzecim etapie edukacyjnym w czteroletnim liceum oraz w pięcioletnim technikum w klasach, w których język ten jest nauczany od poziomu początkowego. Program opracowano w oparciu o wariant podstawy programowej III.2.0. Po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej uczniowie zatem będą posiadali umiejętności posługiwania się tym językiem na poziomie A2 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

2. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-NAUKOWE

Świat XXI wieku to świat funkcjonowania naprzemiennie w różnych kulturach, różnych językach i systemach myślenia. To świat nowych technologii, zdobywcy neurodydaktyki oraz stale i bardzo szybko zmieniającej się rzeczywistości. To także, i co najważniejsze, świat relacji międzyludzkich, o które trzeba umieć dbać. Do właśnie takiego świata trzeba przygotować polską młodzież, aby potrafiła odnaleźć się w przyszłości na rynku pracy.

W związku z powyższym **wielojęzyczność** jest jednym z zagadnień, na których oparty jest ten program. Wiemy, że rola znajomości języków obcych w globalnym świecie XXI wieku zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym jest niezaprzeczalna. Jeśli słuszne są stwierdzenia ekspertów co do znaczenia znajomości języków obcych (Murrmann, 2014a: 226), to w najbliższej przyszłości może nastąpić marginalizacja osób, które nie potrafią komunikować się w innym języku niż ojczysty. Co więcej, znajomość jednego języka obcego, najczęściej angielskiego, jest traktowana przez pracodawców w Polsce – obok umiejętności obsługi komputera, komunikatywności i dobrej organizacji pracy po prostu jako standard (Murrmann, 2014b: 235). Według rezultatów badań, które cytuje autorka, tak naprawdę dopiero znajomość drugiego języka obcego ułatwia odpowiednie usytuowanie się na rynku pracy i otwiera drogę kariery. Wielojęzyczność według Murrmann (tamże) w większym stopniu niż znajomość tylko jednego języka obcego pozwala na podwyższanie kompetencji zawodowych oraz efektywniejszą pracę, którą można rozumieć na przykład przez pryzmat dostępu do większej liczby klientów. Z tego powodu nauczyciel języka francuskiego realizując ten program, powinien informować młodzież jakie faktycznie standardy obowiązują w świecie pracy XXI wieku i wskazywać drogę jak te standardy osiągnąć. Tylko dzięki temu absolwenci szkół ponadpodstawowych będą mieli faktycznie szansę przygotować się do funkcjonowania w życiu zawodowym w przestrzeni wielojęzycznej. Oprócz samego nauczania istotnym jest rozpowszechnianie wśród młodzieży i w społeczeństwie w ogóle idei, że wielojęzyczność umożliwia zwielokrotniony dostęp do danych różnego typu oraz odgrywa ważną rolę w relacjach interpersonalnych oraz zawodowych. Dzięki uczeniu się języków obcych, uczniowie zdobywają wiedzę na temat innych filozofii funkcjonowania społecznego oraz stają się wrażliwi na kultury innych państw. Dodatkowo dzięki wiedzy i umiejętnościom, jakie zdobyli już, ucząc się pierwszego języka obcego, staną się bardziej kreatywni przy pomocy nauczyciela, który będzie rozumiał filozofię tego programu. Dobrze przygotowany nauczyciel języka francuskiego udowodni młodemu ludziom, że nauka drugiego języka obcego może stać się łatwiejsza. Dlaczego? Młodzi ludzie poprzez spotkania z poprzednim językiem obcym, przekroczyli już granice własnego języka ojczystego (tamże), a dzięki

częstemu odwoływaniu się na lekcjach języka francuskiego do pierwszego języka obcego uczniów oraz wykorzystywaniu różnych mnemotechnik będą mieli szeroki repertuar narzędzi do uczenia się. Rozbudują zatem umiejętności uczenia się przez całe życie, które są potrzebne w życiu zawodowym trwającym przez wiele lat.

Nauczyciel uczący uczenia się, na przykład poprzez stosowanie mnemotechnik, nauczyciel bazujący na ciekawości poznawczej uczniów, łączący wiedzę z emocjami oraz pozwalający uczniom na stawianie pytań oraz samodzielne szukanie na nie odpowiedzi będzie przygotowany do realizacji niniejszego programu. Dlaczego właśnie on? Ponieważ kolejnym zagadnieniem naukowym, na którym oparto ten program jest **neurodydaktyka**. Według autorki książki (Żylińska, 2013: 17) nauczyciel, który zaciekawia uczniów to taki, który rozumie, że mózgi uczniów chroniąc się przed codziennym natłokiem bodźców, wybierają do dalszej obróbki tylko te informacje odebrane jako najistotniejsze. Zatem jego zadaniem będzie tak przykuć uwagę uczniów i zaciekawić ich, aby zapamiętali właśnie to, na czym nauczycielowi zależy. Dargiewicz (2015) cytując Żylińską, podkreśla jej słowa „Proces uczenia się nie jest wlewaniem wiedzy do pustych i biernych umysłów uczniów. Mózg ma system selekcji informacji i przyswajając wiedzę, zawsze zadaje sobie pytanie: »Czy to jest mi potrzebne?«”. Nie da się zatem wtłoczyć komuś do mózgu tego, co ktoś inny uznał za ważne. Każdy uczeń jako indywidualna jednostka sam decyduje, czy chce zapamiętać tę, a nie inną informację. Jeśli jednakże istotna informacja zostanie przekazana w jakiś absorbujący i nietuzinkowy sposób, nauczyciel może mieć pewność, że działanie to uruchomi dalsze niezbędne procesy, które pomogą wiedzę przyswoić i utrwalić. Poza tym Żylińska (2011: 124) zwraca również uwagę, iż nasze mózgi dużo lepiej zapamiętują te informacje, które potrafią odnieść do swoich dotychczasowych doświadczeń oraz te, które są nabywane podczas pracy w grupie. Uwypukla również fakt, że mózgi zapamiętują informacje łączące wiedzę kognitywną z emocjami i ruchem oraz są bardziej przystosowane do rozwiązywania problemów i przetwarzania informacji, a nie do ich reprodukcji. Powyższa wiedza staje się więc dla nauczyciela realizującego ten program bazą do planowania lekcji. Nauczyciel ma za zadanie przygotować lekcje, podczas których uczniowie mogą stale wykorzystywać różnorodne elementy wiedzy ze swojego życia, pytać o możliwości rozwiązania problemów, jakie przed nimi postawił nauczyciel i rozwiązywać je, pracując w grupie. Naturalnym będzie, że nauczyciel zaakceptuje na przykład przemieszczanie się uczniów po klasie podczas pracy w grupie lub parze i da przyzwolenie na swobodną komunikację bez jego udziału. Spowoduje to zacieśnienie relacji interpersonalnych i przyczyni się do rozwoju lepszej ogólnej komunikacji społecznej. Ta umiejętność jest jedną z kluczowych do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy.

Żylińska (tamże 136) kładzie nacisk na to, że mózgi dużo lepiej kodują w pamięci długotrwałej informacje poznane w przyjaznej atmosferze. Przyjazne środowisko

w klasie zdaniem autorki programu to takie, w którym wszyscy członkowie uczestniczący w procesie nauczania – uczniowie i nauczyciel, będą potrafili się komunikować, okazując sobie szacunek i zrozumienie. Z tej przyczyny nauczyciel-realizator niniejszego programu będzie wdrażał implikacje teorii Johna Bowlby'ego jakie zastosowano już w pedagogice (Dealney, 2009: 101). Teoria tego angielskiego psychiatry mówi o tym, że wczesne relacje dzieci z rodzicami i opiekunami warunkują więzi w związkach w późniejszym życiu oraz ogólnie wpływają na ich funkcjonowanie. Zatem, aby efektywniej pracować na zajęciach, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, jakie style przywiązania reprezentują jego uczniowie. To daje bowiem wiedzę na temat ich sposobu wewnętrznego widzenia siebie, świata oraz otoczenia – również szkoły, nauczycieli oraz kolegów z klasy. Oto cztery style przywiązania opisane przez Johna Bowlby'ego (tamże):

Styl bezpieczny – osoby z takim stylem doświadczały ciepła, bliskości ze strony opiekunów. Nie boją się bliskich relacji w późniejszych związkach. Potrafią zaufać osobom dorosłym i z nimi współpracować. Są one otwarte na nowe relacje międzyludzkie (tamże 104).

Styl lękowo-ambivalentny – bardzo często osoby reprezentujące ten styl wspominają okres dzieciństwa jako całkowitą nieumiejętność przewidzenia zachowania opiekuna. Naprzemiennie mogły czuć się to kochane, to odrzucone. Ta całkowita zmienność nastrojów opiekunów wpłynęła na emocjonalne rozregulowanie człowieka. Zatem w związkach międzyludzkich tacy ludzie zachowują się jak zagubieni podróżnicy niewiedzący, w którym kierunku podążać. Postrzegają oni stosunki międzyludzkie niepoważnie – jak iluzję, która zagraża (tamże 105).

Styl lękowo-unikający – osoby z takim stylem zazwyczaj pamiętają rodziców jako zmiennych emocjonalnie i mało przewidywalnych. Najprawdopodobniej same miały kłopoty ze swoimi emocjami oraz umiejętnością odpowiedzi na potrzeby potomstwa. W późniejszych etapach rozwoju dzieci uważają, że bliskość im zagraża i że wytworzy w nich niebezpieczną zależność. Nie potrafią nawiązać satysfakcjonujących pozytywnych relacji z drugą osobą. Stale są rozdarci emocjonalnie (tamże 106).

Styl zdeorganizowany – cechą charakterystyczną tego stylu jest zanik lub całkowity brak relacji pomiędzy dzieckiem i rodzicem. Wiąże się to z ogromnym wewnętrznym bólem dziecka, które nie ma do kogo się przywiązać. Brak pozytywnych relacji powoduje przeniesienie zużycia swojej energii na autodestrukcję lub agresję kierowaną na inne osoby.

Teoria Johna Bowlby'ego zainspirowała pedagogów i psychoterapeutów. Na jej podstawie autorka (tamże) opracowała schemat typowych zachowań uczniów reprezentujących cztery style przywiązania, które przedstawiono powyżej. W konsekwencji pomogło to jej także wypracować strategie działań, jakie powinien podjąć nauczyciel, aby nakierować ucznia na efektywny proces uczenia się.

Szczegółowe strategie te zostały opisane w niniejszym programie w części techniki pracy z uczniami w ramach realizacji rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Zatem uczniowie wychowani w **stylu bezpiecznym** mogą pracować indywidualnie, podejmować ryzyko, prosić o pomoc lub poczekać na nauczyciela, kiedy ten jest zajęty (tamże 109). Mogą również reagować pozytywnie na kolegów i nauczycieli. Widoczny jest balans pomiędzy koncentracją na zadaniu a komunikacją z nauczycielem.

Inaczej jest w drugiej grupie. Pochodząc najczęściej z domów, w których panuje agresja bądź uzależnienia, uczniowie reprezentujący **styl lękowo-ambivalentny**, kojarzą konieczność komunikacji z osobami dorosłymi z nieprzewidywalnością (tamże 107). Dlatego też reagują złością podczas kontaktów z nauczycielami (dorosłymi). W szkole najczęściej są bardzo niespokojni, całkowicie zależni od nauczyciela, nie potrafią zająć się samodzielnie zadaniem, stale potrzebują wsparcia i potwierdzenia, że nauczyciel o nich pamięta. Są także skłonni do wdawania się w dyskusje, żeby przyciągnąć uwagę nauczyciela na dłużej.

Natomiast dzieci z charakterystycznymi cechami stylu **lękowo-unikającego** nauczyły się już, że za każdym razem kiedy próbują się przywiązać do osób dorosłych zostają odrzucane (tamże 108). Kształcą więc w sobie zachowanie typu *Odrzucę cię, zanim ty to zrobisz*. W szkole najczęściej okazują nauczycielowi obojętność, wydają się nie akceptować pomocy z zewnątrz oraz być niegotowi do zaangażowania się w rozmowę. Chcą też pracować samodzielnie pomimo że nie wiedzą, co robić. Nie lubią także, gdy nauczyciel stoi w bliskiej odległości od nich. Mało komunikują się z innymi, ponieważ może to spowodować zmuszenie do jakiegoś rodzaju kreatywności, a nie są do tego przygotowani. Poproszeni o rozpoczęcie pracy, gniotą i wyrzucają swoje kartki, zanim zdąży je obejrzeć nauczyciel. Nie pozwalają, by dorosły ustosunkował się do tego, co zrobili.

Uczniowie reprezentujący **styl zdezorganizowany** pochodzą najczęściej z zaniedbanych domów, w których dominuje przemoc i różnego rodzaju uzależnienia. Charakteryzują się niekonsekwencją w działaniu i często zachowują się agresywnie, kalecząc siebie bądź innych. Pragną kontrolować innych i wymierzać im kary. W szkole bardzo szybko zmieniają swoje zachowanie, na przykład w ciągu 1 minuty mówią, że potrzebują pomocy nauczyciela, a po chwili twierdzą, że nic takiego nie mówili i wychodzą. Szybko wpadają w złość i potrafią np. walić głową w ścianę (tamże). Potrafią biegać w kółko, nie kontrolując swojego zachowania oraz nagle wybiegać z klasy. Znieważają też kolegów oraz nauczyciela.

Podstawowa znajomość procesów zachodzących w tworzeniu relacji rodzic-dziecko oraz konsekwencji tych relacji na późniejszy sposób komunikowania się z osobami dorosłymi przez dzieci i nastolatków ma ogromny wpływ na efektywne budowane pozytywnych relacji uczeń-nauczyciel oraz ostatecznie na osiągnięcie sukcesów

edukacyjnych. Świat współczesnej szkoły, to świat wiedzy nie tylko z zakresu pedagogiki, ale również elementów psychiatrii i neurobiologii. Jak podkreśla Hüther (2015: 131), profesor ostatniej wymienianej tu dziedziny, niebagatelne jest tu znaczenie zaufania. Według niego właśnie to uczucie jest fundamentem, na którym opierają się wszystkie procesy rozwojowe, edukacyjne i socjalizacyjne. Dziecko, a później nastolatek potrzebuje tego uczucia również na dalszych etapach edukacji, aby w kontaktach ze światem dorosłych być otwartym, nie odczuwać niepewności oraz móc radzić sobie w sytuacjach trudnych życiowo. Zatem aby móc przygotować nastolatków do dorosłego życia, sam nauczyciel, który realizuje ten program, powinien budować z młodzieżą relacje oparte na zaufaniu, a dzięki stosowaniu wiedzy z zakresu implikacji teorii Johna Bowlby'ego do dydaktyki stanie się również skuteczniejszy w tworzeniu kultury uczenia się. Jego relacje z uczniem będą oparte na solidnych podwalinach szacunku, a nauka ucznia z pewnością stanie się efektywniejsza.

Podsumowując przedstawione tu założenia teoretyczno-naukowe programu, koniecznym jest podkreślenie, iż program ten zakłada nauczanie poprzez działanie tak, aby nastolatki *nie nudzili się* podczas lekcji języka obcego, rozumieli, że uczą się dla życia, a nie dla samej szkoły. Przecież już Seneka Młodszy mówił *Non scholae, sed vitae discimus*. Realizacja tego programu jest równoznaczna z faktem, że młodzi ludzie są stawiani przez refleksyjnego nauczyciela języka francuskiego w sytuacjach, w których naturalnym jest czerpanie wiedzy z jednego języka obcego w celu stworzenia informacji w drugim. Zachęci ich to do nauki oraz wzmocni wewnętrzną motywację do nauki języka francuskiego. Poprzez stworzenie bezpiecznej atmosfery uczniowie będą chętni do eksploracji nowych treści, eksperymentowania, wyszukiwania potrzebnych informacji oraz odkrywania reguł panujących w języku. Takie środowisko edukacyjne staje się gwarantem indywidualnego podejścia do każdego ucznia (Geddes, 2006), postrzegania go jako podmiot działań edukacyjnych. Dzięki temu programowi, skrojonemu na miarę uczniów XXI wieku, będą oni wyposażeni w wyżej wymienione umiejętności kluczowe potrzebne w stale zmieniającym się świecie. W świecie, który stał się „globalną wioską”.

3. CELE KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

Nauczyciel języka francuskiego realizujący ten program jako pracownik szkoły ponadpodstawowej jest zobowiązany do realizacji celów kształcenia ogólnego (Podstawa programowa 2017) w liceum ogólnokształcącym i technikum oraz celów zawartych w programie profilaktyczno-wychowawczym danej szkoły. Zatem zadaniem nauczyciela jest, współpracując z pozostałymi członkami grona pedagogicznego, przygotować uczniom fundament wykształcenia umożliwiając w późniejszym okresie zdobywanie różnych kwalifikacji zawodowych. Działania te otworzą proces kształcenia się przez całe życie. Młodzi ludzie kończący szkołę ponadpodstawową mają traktować systematyczną naukę jako podstawę kształcenia umiejętności, potrafić uzasadnić swoje wypowiedzi, wnioskować, posługiwać się kryteriami oraz integrować wiedzę z różnych dyscyplin. Ponadto absolwenci szkoły ponadpodstawowej mają łączyć zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi oraz dzięki narzędziom myślowym, rozumieć kulturę oraz potrafić z nią obcować. Rozwijanie wyżej wymienionych umiejętności stanowi zadania szkoły. Nauczyciele powinni także pamiętać o pogłębianiu innych kompetencji, takich jak uświadomienie młodych ludzi na zasady społeczne, moralne i etyczne obowiązujące w naszej cywilizacji, wyrabianie w nich pasji poznawania świata oraz zachęcania do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości i umiejętności.

Poza tym szkoła realizując proces wychowawczy, ma obowiązek kształtować u uczniów postawy umożliwiające dalszy proces indywidualny i społeczny. Będą to postawy takie jak uczciwość, wiarygodność, szacunek do innych, odpowiedzialność, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, poszanowanie tradycji i kultury własnego narodu oraz innych narodów. Rozwój tych postaw ma na celu przygotowanie młodych ludzi do efektywnego pełnienia ról społecznych i obywatelskich.

4. CELE OGÓLNE PROGRAMU

Niniejszy program posiada dwa cele: pierwszy – tradycyjnie łączony z zajęciami języka francuskiego oraz kompatybilny z wymogami podstawy programowej nauczania języków obcych w wariantcie III.2.0 (tamże) i drugi – wynikający z konieczności przystosowania młodych ludzi do funkcjonowania w życiu zawodowym. Toteż pierwszym celem jest przede wszystkim rozwinięcie u każdego ucznia kompetencji posługiwania się językiem francuskim na poziomie A2. Drugi cel dotyczy wyposażenia uczniów w pozostałe kompetencje, które są kluczowe dla prawidłowego funkcjonowania na rynku pracy i w zmieniających się realiach XXI wieku (Borgensztajn i in., 2018: 48–50). Dzięki realizacji tych celów nauczyciel języka francuskiego szkoły ponadpodstawowej dobrze przygotuje swoich uczniów do dorosłego życia, w ciągu którego będą oni musieli często adoptować się do nowych warunków, wykazywać się między innymi umiejętnościami komunikacji z innymi, przedsiębiorczości oraz społecznymi.

Cele językowe

- I. Znajomość środków językowych – Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej III.2.0.
- II. Rozumienie wypowiedzi – Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych wskazanego wyżej wariantu podstawy programowej.
- III. Tworzenie wypowiedzi – Uczeń samodzielnie tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych wskazanego wyżej wariantu podstawy programowej.
- IV. Reagowanie na wypowiedź – Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych wskazanego wyżej wariantu podstawy programowej.
- V. Przetwarzanie wypowiedzi – Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego opisanym w wymaganiach szczegółowych wskazanego wyżej wariantu podstawy programowej.

Cele w zakresie pozostałych postaw i umiejętności

1. Uczeń posiada kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji.
2. Uczeń posiada kompetencje matematyczne oraz cyfrowe.
4. Uczeń posiada kompetencje osobiste, społeczne i uczenia się.
5. Uczeń posiada umiejętności obywatelskie.
6. Uczeń jest przedsiębiorczy i kreatywny w swoim działaniu.
7. Uczeń jest wrażliwy na kulturę, posiada świadomość i ekspresję kulturową.

5. CELE SZCZEGÓŁOWE PROGRAMU

Cele szczegółowe w bardzo uporządkowany i wyczerpujący sposób przedstawiają zakres umiejętności i wiedzy językowych oraz pozostałych kompetencji, jakie powinni mieć uczniowie kończący szkołę ponadpodstawową.

5.1. Cele językowe

- 1) w zakresie środków językowych cele są kompatybilne z treściami podstawy programowej i omówione w podpunkcie **treści** (tamże).
- 2) w zakresie rozumienia prostych, krótkich i spójnych wypowiedzi na przykład rozmów, komunikatów, ogłoszeń i instrukcji wypowiedzianych wyraźnie w standardowej odmianie języka. Uczeń:
 - reaguje na polecenia,
 - odnajduje w tekście główną informację,
 - odnajduje w tekście informacje szczegółowe,
 - określa intencje autora,
 - określa kontekst wypowiedzi (czas, miejsce, sytuację, uczestników),
 - odróżnia styl formalny od nieformalnego.
- 3) w zakresie rozumienia prostych wypowiedzi pisemnych takich, jak e-mail, SMS-y, kartki pocztowe, ulotki, ogłoszenia, broszury, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, wpisy na forach i blogach, wywiady, teksty narracyjne i literackie. Uczeń:
 - określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu,
 - określa intencje autora/nadawcy tekstu,
 - określa kontekst wypowiedzi (nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, miejsce, czas, sytuację),
 - znajduje w tekście określone informacje,
 - układa informacje w określonym porządku,
 - odróżnia styl formalny od nieformalnego.
- 4) w zakresie tworzenia krótkich, prostych, spójnych wypowiedzi ustnych. Uczeń:
 - opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska,
 - opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości,
 - przedstawia fakty z teraźniejszości i przeszłości,
 - przedstawia intencje, marzenia i plany na przyszłość,
 - opisuje upodobania,
 - wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób,
 - wyraża uczucia i emocje,
 - stosuje styl formalny lub nieformalny w zależności od sytuacji.

5) w zakresie tworzenia krótkich, prostych i spójnych wypowiedzi pisemnych takich, jak wpis na blogu, notatka, kartka pocztowa, e-mail, list prywatny, ogłoszenie, zaproszenie. Uczeń:

- opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska,
- opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości,
- przedstawia fakty z teraźniejszości i przeszłości,
- przedstawia intencje, marzenia i plany na przyszłość,
- opisuje upodobania,
- wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób,
- wyraża uczucia i emocje,
- stosuje styl formalny lub nieformalny zależnie od sytuacji.

6) w zakresie reagowania ustnego w typowych sytuacjach. Uczeń:

- przedstawia siebie i innych,
- nawiązuje kontakty towarzyskie, rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę oraz podtrzymuje ją w przypadku trudności podczas jej przebiegu (na przykład prosi o powtórzenie, wyjaśnienie czy sprecyzowanie, upewnia się, czy rozmówca zrozumiał wypowiedź),
- uzyskuje i przekazuje informacje oraz wyjaśnienia,
- wyraża swoje opinie, pyta o opinie inne osoby, zgadza się lub nie z opiniami innych,
- wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o nie inne osoby,
- składa życzenia i gratulacje, a także na nie odpowiada,
- zaprasza i odpowiada na zaproszenie,
- proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca, prowadzi proste negocjacje w życiu codziennym,
- prosi o radę i daje rady,
- pyta o pozwolenie, daje lub nie daje pozwolenie,
- nakazuje i zakazuje,
- wyraża prośbę, zgodę lub odmowę na prośbę i zgodę,
- wyraża uczucia takie jak radość, smutek,
- stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

7) w zakresie reagowania pisemnego na typowe sytuacje. Uczeń:

- przedstawia siebie i innych,
- nawiązuje kontakty towarzyskie, rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (na przykład podczas rozmowy na czacie),
- uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (na przykład wypełnia ankietę lub formularz),
- wyraża swoje opinie, pyta o opinie inne osoby, zgadza się lub nie z opiniami innych,
- wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o nie inne osoby,
- składa życzenia i gratulacje, odpowiada na nie,

- zaprasza i odpowiada na zaproszenie,
 - proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca, prowadzi proste negocjacje w życiu codziennym,
 - prosi o radę i daje rady,
 - pyta o pozwolenie, daje lub nie daje pozwolenia,
 - ostrzega i zakazuje,
 - wyraża prośbę, zgodę lub odmowę na prośbę i zgodę,
 - wyraża uczucia i emocje takie, jak radość i smutek,
 - stosuje zwroty i formy grzecznościowe.
- 8) w zakresie przetwarzania prostego tekstu pisanego lub ustnego. Uczeń:
- przekazuje w języku francuskim informacje zawarte w materiałach wizualnych (na przykład wykresy, mapy, symbole) i audiowizualnych (filmy, reklamy),
 - przekazuje w języku francuskim lub polskim informacje przekazane w języku francuskim,
 - przekazuje w języku francuskim informacje przekazane w języku polskim.
- 9) w zakresie kompetencji międzykulturowej. Uczeń:
- posiada podstawową wiedzę na temat krajów obszaru francuskojęzycznego oraz na temat swojego kraju z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego,
 - ma świadomość różnic między kulturą własną i obcą oraz ma wrażliwość międzykulturową.

W zakresie umiejętności uczenia się zawartych w podstawie programowej, które są kompatybilne z tymi w zakresie tej właśnie umiejętności kluczowej uczeń:

- dokonuje samooceny oraz wykorzystuje różne technik samodzielnej pracy nad językiem, w tym pracę ze słownikami tradycyjnymi i cyfrowymi, poprawienie błędów, stosowanie mnemotechnik,
- współpracuje w grupie podczas lekcji oraz prac pozalekcyjnych, na przykład przy realizacji metody WebQuest czy projektu,
- korzysta z różnych źródeł informacji, w tym z encyklopedii i mediów,
- stosuje strategie kompensacyjne, na przykład domyślania się wyrazu, identyfikowania słów kluczy,
- posiada świadomość językową związaną z podobieństwami i różnicami pomiędzy językami.

5.2. Cele szczegółowe w zakresie postaw i umiejętności

- 1) w zakresie kompetencji rozumienia i tworzenia informacji (Borgensztajn i in., 2018: 48). Uczeń:
- identyfikuje, rozumie i interpretuje pojęcia dotyczące pojęć, uczuć i faktów,

- wykorzystuje materiały cyfrowe, obrazy oraz dźwięki,
- jest kreatywny podczas tworzenia nowych informacji,
- efektywnie komunikuje się z innymi osobami.

2) w zakresie wielojęzyczności. Uczeń:

- skutecznie porozumiewa się w języku obcym na poziomie A2,
- rozumie konteksty społeczne, historyczne i kulturowe.

Ten cel szczegółowy w zakresie postaw i umiejętności jest kompatybilny z celami szczegółowymi językowymi opisanymi powyżej.

3) w zakresie kompetencji matematycznych. Uczeń:

- wykorzystuje matematyczne sposoby myślenia oraz prezentacji, na przykład wykorzystuje wykresy, modele oraz diagramy do pracy nad językiem obcym,
- wykorzystuje myślenie matematyczne do rozwiązywania typowych problemów,
- wyciąga wnioski oparte na dowodach oraz na podstawie obserwacji świata,
- rozumie zmiany powodowane działalnością człowieka oraz swoją odpowiedzialność jako obywatela.

4) w zakresie umiejętności cyfrowych. Uczeń:

- krytycznie i odpowiedzialnie korzysta z technologii cyfrowych,
- efektywnie komunikuje się z innymi osobami oraz współpracuje z nimi, realizując zadania w przestrzeni wirtualnej,
- tworzy treści cyfrowe,
- zna i stosuje przepisy związane z własnością intelektualną,
- zna i stosuje zasady związane z cyberbezpieczeństwem.

5) w zakresie kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się. Uczeń:

- jest refleksyjny w procesie nauki oraz monitoruje przebieg procesu uczenia się,
- efektywnie zarządza czasem oraz informacjami,
- współpracuje w grupie,
- zna i stosuje zasady związane z dbaniem o dobrostan emocjonalny, fizyczny i duchowy.

6) w zakresie kompetencji obywatelskich. Uczeń:

- uczestniczy w życiu społecznym i obywatelskim.

7) w zakresie kompetencji przedsiębiorczości. Uczeń:

- jest kreatywny i wytrwały w realizacji planów,
- wykorzystuje szansę do kolejnych etapów rozwoju,
- współpracuje w grupie w celu realizacji zadania,
- wykazuje inicjatywę w tworzeniu projektów o wartościach społecznych oraz kulturalnych,
- planuje, monitoruje oraz dokonuje oceny swoich projektów.

8) w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Uczeń:

- szanuje przekazy kulturowe z obszarów innych społeczności cywilizacyjnych,
- rozumie innowacyjne sposoby przekazów kulturowych,
- angażuje się w pogłębianie swoich pomysłów oraz wiedzy na temat innych kultur.

6. TREŚCI PROGRAMU

Na treści całego programu składają się te wynikające z podstawy programowej oraz inne, unikalne tylko dla tego programu.

6.1. Treści spójne z podstawą programową

I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków leksykalnych, ortograficznych oraz fonetycznych, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

- 1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania);
- 2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe);
- 3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne);
- 4) praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsca pracy, praca dorywcza, wybór zawodu);
- 5) życie prywatne (np. rodzina i znajomi, przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, konflikty);
- 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, lokale gastronomiczne);
- 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, promocje, korzystanie z usług);
- 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki, zwiedzanie);
- 9) kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);
- 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu);
- 11) zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);
- 12) nauka i technika (np. wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych);
- 13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz).

II. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków gramatycznych, związanymi z odmiennymi i nieodmiennymi częściami mowy oraz umożliwiającymi realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie wyżej

wymienionych tematów. Inspiracją do wyboru zasobów językowych był dla autora programu Informator maturalny z języka francuskiego 2014/2015. Zasoby te zostały odpowiednio dobrane do poziomu językowego A2 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

RZECZOWNIKI

- o tej samej formie w obu liczbach, np. *un Anglais/les Anglais*,
- o liczbie mnogiej z zakończeniem *-s, -aux, -eaux, -eux*, np. *les élèves, les journaux, les cadeaux, les feux*; forma nieregularne, np. *les yeux*,
- o tej samej formie w obu rodzajach, np. *un élève/une élève*,
- wyrażające rodzaj naturalny, np. *le frère/la soeur*,
- o rodzaju żeńskim z zakończeniem *-e, -trice, -euse, -ve*, np. *une amie, une directrice, une chanteuse, une veuve*,
- o rodzaju żeńskim z podwojoną spółgłoską, np. *-elle, -enne*,
- o rodzaju żeńskim z pojawiającym się akcentem, np. *-ère*, np. *une bouchère*.

RODZAJNIKI

- rodzajnik nieokreślony będący określnikiem nieokreśloności, np. *Il regarde un oiseau*,
- rodzajnik nieokreślony w liczbie pojedynczej będący wyznacznikiem ilości, np. *Il a un livre*, wraz z zamianą rodzajnika nieokreślonego na «de» przed rzeczownikiem w liczbie mnogiej poprzedzonym przymiotnikiem, np. *Elle a mangé de bonnes oranges*,
- rodzajnik określony będący wyznacznikiem określoności, np. *les clés de la voiture*,
- rodzajnik określony wyrażający posiadanie, np. *Il a les cheveux noirs*,
- rodzajnik określony wyrażający wartości ogólne, np. *L'argent ne fait pas le bonheur*,
- rodzajnik określony wyrażający powtórzenia, np. *Vous travaillez le samedi*,
- rodzajnik określony przed nazwami geograficznymi, np. *Ils ont visité l'Allemagne*,
- rodzajnik określony w datach np. *le 6 octobre*,
- formy ściągnięte rodzajnika określonego z przyimkami «à» i «de», np. *Je vais au théâtre. Je reviens du bureau*,
- rodzajnik częściowy wyrażający części jakiejś całości, np. *Vous prenez du fromage*,
- rodzajnik częściowy z rzeczownikami abstrakcyjnymi, np. *Vous avez de la chance*,
- rodzajnik częściowy z rzeczownikami niepoliczalnymi, np. *Il y a de la neige*,
- rodzajnik częściowy z czasownikiem «faire» dla określenia czynności, np. *Tu fais de la natation?*
- rodzajniki po przeczeniach, np. *Nous n'avons pas de crayon, Nous n'aimons pas le thé*,
- rodzajniki z czasownikiem «être», np. *Ce n'est pas un crayon*,
- opuszczanie rodzajnika po wyrażeniach ilości, np. *Nous avons beaucoup d'amis*,

- opuszczanie rodzajnika przed rzeczownikiem użytym w funkcji orzecznika, np. *Adam est pilote*,
- opuszczanie rodzajnika przed nazwami własnymi, nazwami dni tygodnia i miesięcy.

ZAIMEK PRZYMIOTNY

- wskazujący *ce, cet, cette, ces*,
- dzierżawczy np. *mon, ma, mes*,
- pytający *quel, quelle, quels, quelles*,
- nieokreślony *chaque*.

LICZEBNIK

- liczebniki główne,
- liczebniki porządkowe.

PRZYMIOTNIK

- przymiotniki o tej samej formie w obu rodzajach,
- rodzaj żeński przymiotników z zakończeniem *-e, -euse, -ve, -trice, -se, -ce, -gue, -che*,
- rodzaj żeński przymiotników z podwojoną spółgłoską, np. *-elle, -ette*,
- rodzaj żeński przymiotników z pojawiającym się akcentem *-ère*,
- liczba mnoga przymiotników z zakończeniem *-s, -aux, -eaux*, np. *jolis, amicaux, beaux*,
- stopniowanie regularne i nieregularne przymiotników,
- miejsce przymiotników w zdaniu: przymiotniki znajdujące się po rzeczowniku w sposób regularny, np. *Elle porte une robe blanche* oraz przymiotniki znajdujące się regularnie przed rzeczownikiem, np. *Il a une belle voiture*.

ZAIMEK RZECZOWNY

- osobowy w funkcji podmiotu,
- osobowy w funkcji dopełnienie bliższego,
- osobowy w funkcji dopełnienia dalszego,
- przysłowny *en* i *y* w funkcji dopełnienia oraz okolicznika miejsca,
- osobowy akcentowany,
- względny prosty,
- zwrotny,
- nieokreślony,
- pytający o podmiot, orzecznik, dopełnienie bliższe i dalsze.

CZASOWNIK

- a) podział czasowników,
- czasownik I, II i III grupy koniugacyjnej,
 - czasowniki *être, avoir, aller* i *venir* jako czasowniki posiłkowe,

- czasowniki zwrotne,
- czasowniki w zwrotach bezosobowych np. *Il neige*,
- b) odmiana form osobowych czasownika:
 - w trybie indicatif présent, passé récent, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, futur proche, futur simple
 - w trybie impératif présent,
 - w trybie conditionnel présent,
- c) imiesłów, bezokolicznik:
 - *venus*,
 - uzgadnianie participe passé z zaimkami dopełnienia bliższego, np. *Ces cartes, je les ai vues chez toi*,
 - gérondif, np. *Il marche en pensant à ma mère*,
 - infinitif présent, np. *Je veux voir ce film*,
- d) konstrukcje czasownikowe:
 - czasowniki w zwrotach bezosobowych np. *Il faut aller chez le docteur*,
 - konstrukcje z dopełnieniem bliższym,
 - konstrukcje z dopełnieniem dalszym.

PRZYSŁÓWEK

- przysłówki sposobu z zakończeniem na *-ment*
- przysłówki czasu
- przysłówki miejsca
- przysłówki twierdzenia i przeczenia
- przysłówki natężenia, np. *très*
- przysłówki ilości, np. *beaucoup*
- przysłówki pytające
- przysłówki porównania
- stopniowanie przymiotników
- miejsce przysłówka w zdaniu.

PRZYIMEK

- przyimek *à*,
- wyrażenia przyimkowe np. *à gauche*.

SPÓJNIKI

- spójniki współrzędne, np. *et* i nadrzędne, np. *parce que*.

WYKRZYKNIK

- *Super! Bien! Et oui!*

SKŁADANIA

a) zdania proste:

- zdania oznajmujące,
- zdania pytające przez intonację,
- zdania pytające przez *est-ce que*,
- zdania pytające z inwersją,
- zdania pytające z użyciem przysłówków,
- zdanie przeczące,
- zdanie rozkazujące,
- konstrukcje prezentujące, np. *Voici Pierre, Voilà Eve*,
- konstrukcje bezosobowe, np. *Il y a du miel*,

b) zdania złożone:

- zdanie podrzędne okolicznikowe czasu, np. *Quand il pleut, je reste chez moi*,
- zdanie podrzędne okolicznikowe przyczyny, np. *Nou n'achetons pas cette voiture parce que nous n'avons pas d'argent*,
- zdanie podrzędne okolicznikowe warunku *si + présent + présent/futur simple/ impératif* oraz *si + imparfait + conditionnel présent*,
- zdanie podrzędne względne,
- zdanie w mowie zależnej w trybie *indicatif*.

6.2. Treści wykraczające poza podstawę programową

Jako że realizacja programu ma stać się gwarantem przygotowania młodych ludzi do efektywnego funkcjonowania w świecie zawodowym, w którym mówi się kilkoma językami i rozumie kulturę innych narodów, w którym komunikacja interpersonalna oraz relacje są prawidłowe i oparte na szacunku do drugiego człowieka oraz, ostatecznie, w którym ludzie rozumieją potrzebę rozwoju i uczenia się przez całe życie, autor proponuje poszerzyć treści nauczania o następujące aspekty:

- 1) dział człowiek (uczucia i emocje – asertywność);
- 2) edukacja (konieczność uczenia się przez całe życie, wykorzystywanie wiedzy z zakresu jednego języka obcego w celu poszerzania umiejętności językowych w kolejnym języku obcym);
- 3) dział praca (prosta rozmowa kwalifikacyjna, proste negocjacje zarobków);
- 4) dział życie prywatne (więzy i relacje międzyludzkie, komunikacja bez przemocy);
- 5) dział zdrowie (depresja – choroba cywilizacyjna XXI wieku, relaks – antidotum na stres).

Pogłębienie wiedzy i umiejętności w wyżej wymienionym zakresie powinno przyczynić się do rozwinięcia kompetencji osobistych takich, jak otwartość i ciekawość na nowe wyzwania i kultury, gotowość do dalszego rozwoju oraz dbanie

o swój dobrostan rozumiany jako więzy duchowe, osobiste i dobry stan zdrowia. Wszystkie wyżej wymienione elementy i wartości są niezbędne do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy XXI wieku.

W realizacji programu mogą pomóc inni członkowie rady pedagogicznej. Mając interdyscyplinarny charakter, program zakłada współpracę z wychowawcami, doradcami zawodowymi oraz nauczycielami innych przedmiotów, na przykład języka angielskiego i biologii, którzy będą dzielić się swoją wiedzą podczas omawiania niektórych treści. Sytuacje takie przedstawiono w kilku scenariuszach lekcji. Z drugiej strony nauczyciel języka francuskiego przekaże swoim kolegom wiedzę o uczniach, jaką zdobył na lekcjach. Pomoże to zapewne w tworzeniu efektywnych relacji oraz bezpiecznej i przyjaznej atmosfery również na zajęciach z innych przedmiotów szkolnych.

Dobrze byłoby, aby nauczyciel pracujący z tym programem zachował chronologię tematyczną układu treści z podstawy programowej III.2.0. Zapewnia to dobrze przemyślaną drogę działania. Jednakże ostateczny wybór realizacji poszczególnych działań autor pozostawia każdemu nauczycielowi.

7. ORGANIZACJA WARUNKÓW I SPOSÓB REALIZACJI KSZTAŁCENIA

Nauczyciel realizujący ten program powinien zdawać sobie sprawę z uczniami o jakich potrzebach pracuje. Zgodnie z *Prawem Oświatowym* (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Art 1. pkt 5–6) wszyscy uczniowie, w tym niepełnosprawni, niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym, mają możliwość uczęszczania do wszystkich typów szkół. Oznacza to, że te instytucje są zobligowane do dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych wszystkich uczniów, którzy tam uczęszczają. Mają one także zapewnić możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Punkty 7 i 8 wyżej wymienionego dokumentu odwołują się również do zindywidualizowanego procesu kształcenia uczniów niepełnosprawnych oraz umożliwianiu realizowania indywidualnych programów nauczania przez uczniów zdolnych. W przeciętnej klasie licealnej może więc uczyć się młodzież o bardzo różnych potrzebach edukacyjnych. Wspólnie zdobywając wiedzę w klasach ogólnodostępnych, rozwijają różne umiejętności oraz kompetencje kluczowe niezbędne do funkcjonowania w dorosłym życiu. Opisana powyżej sytuacja to przykład **edukacji włączającej** nazywanej także **edukacją inkluzyjną** (Al-Khamisy, 2013: 41). Realizując program *Nauczyciel bliżej każdego ucznia. Uczeń bliżej świata*, szkoleniowiec otrzymuje profesjonalne narzędzia do pracy w edukacji włączającej. W części *Techniki związane z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi uczniów* przedstawione zostały różnorodne techniki i strategie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a w części *Ocenianie osiągnięć uczniów* przedstawiono przykłady dostosowań do oceniania postępów uczniów. Istotna jest jednak świadomość, że aby wzmocnić efekt pracy nauczyciel musi na bieżąco współpracować z pedagogiem szkolnym, innymi nauczycielami pracującymi z danym uczniem i w miarę potrzeb współdziałać ze specjalistycznymi placówkami.

Warunki oraz sposób realizacji kształcenia języka obcego przy zastosowaniu tego programu są kompatybilne z tymi opisanymi w podstawie programowej dla czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum. Pomimo że nauka języka francuskiego odbywa się od poziomu początkowego, ważne jest, aby nauczyciel od klasy pierwszej przyzwyczajał uczniów do tego, że język francuski może być podczas zajęć językiem komunikacji. Można tego dokonać na przykład poprzez naprzemienne stosowanie na początku nauki instrukcji w języku francuskim oraz polskim (tak zwana kanapka językowa). Taka technika pozwoli w pewnym momencie na rezygnację z języka ojczystego podczas zajęć lub minimalizację jego użycia. Poprzez częste stosowanie materiałów autentycznych nauczyciel da uczniom szansę na przyzwyczajanie się do realiów kulturowych oraz zainspiruje do bycia

otwartym na nowe dla nich standardy i wyzwania. Jako że materiały autentyczne to też materiały, jakie można znaleźć bez problemu w Internecie, na przykład filmy, artykuły, reklamy, piosenki, jest niezbędnym, aby w klasie, w której odbywają się zajęcia, nauczyciel mógł, realizując poszczególne cele lekcyjne, korzystać z komputera z dostępem do Internetu oraz wyposażonym w rzutnik multimedialny, głośniki oraz ekran. Niemniej jednak należy pamiętać, że oprócz materiałów cyfrowych młodzi ludzie lubią uczyć się poprzez gry i zabawy językowe. Wymienione tu pomoce naukowe oraz techniki sprawiają, że uczniowie stają się bardziej zaangażowani w proces uczenia się, a co za tym idzie, zwiększa się efektywność ich nauczania. W związku z powyższym w klasie, w której pracuje nauczyciel, powinno znaleźć się miejsce na złożenie odpowiednich materiałów dydaktycznych, takich jak gry planszowe, kostki do gier, czasomierz, lina czy piłki. Mogą to być na przykład średniej wielkości opisane kartonowe pudła. Materiały te powinny mieć jednak swoje stałe miejsce poza zasięgiem wzroku uczniów. Wpłyne to zapewne pozytywnie na uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych, dla których zbyt wielka liczba bodźców powoduje kłopoty z koncentracją podczas zajęć.

Należy jednak być świadomym, że nie zawsze nauczyciel języka francuskiego, który jest dobrze wyposażony w ciekawe pomoce dydaktyczne, ma dostęp do swojej sali lekcyjnej. W takiej sytuacji powinien on posiadać dostęp do komputera w innej sali oraz mieć miejsce, na przykład w pokoju nauczycielskim, gdzie mógłby już przed zajęciami zanieść potrzebne mu materiały. Ideałem jest posiadanie lekkiego pudła lub nawet małego wózka na kółkach, które ułatwiłyby mu przemieszczanie dużych materiałów dydaktycznych.

Nauczyciel-realizator tego programu powinien także uwzględnić, w jakim typie szkoły pracuje. Trochę inaczej bowiem będzie pracował z tym programem nauczyciel liceum ogólnokształcącego, a inaczej technikum. Podstawa programowa w zakresie treści daje pewną dowolność uwzględniania dodatkowych treści z zakresu leksykalnego. W związku z tym należy pamiętać, że pracując w technikum, warto w planie pracy uwzględniać treści, których realizacja może mieć dla absolwentów tego typu szkoły szczególne znaczenie w odnalezieniu się w przyszłości na rynku pracy. Nauczyciel może bowiem pomóc uczniom rozwijać umiejętności wypowiedzi charakterystyczne dla ich własnej profesji.

Z uwagi na fakt, że zdobycze nowych technologii pomagają uczniom i nauczycielom być bliżej siebie dzięki komunikatorom oraz portalom społecznościowym, koniecznym jest podkreślenie, że lekcja nie musi kończyć się po 45 minutach. Pracując nad projektem lub przygotowując odwróconą lekcję, dobrze byłoby, aby uczniowie mieli kontakt z nauczycielem i możliwość zapytania o jakąś radę, komunikując się za pomocą mediów cyfrowych. Co więcej warto czasem wyjść poza teren szkoły i pokazać uczniom, jak można wykorzystać wiedzę i umiejętności, jakie już nabyli w praktyce życia codziennego i przyszłego życia zawodowego. Istotnym zatem jest przygotować edukacyjne zajęcia poza murami

szkolnymi i we współpracy z lokalnymi bądź regionalnymi organizacjami. Zarówno stosowanie metod aktywizujących w klasie, jak i poza nią przyczyni się do rozwoju kompetencji kluczowych, na przykład przedsiębiorczości uczniów poprzez stawianie uczniów w sytuacji konieczności podejmowanie decyzji, zarządzanie ryzykiem, rozwoju umiejętności społecznych, w tym skutecznego porozumiewania się z kolegami oraz uczenia się samodzielnego, a także dzięki pracy w zespole. Takie postawy uczniów związane są również z nowymi rolami nauczyciela. Ten, który będzie realizował niniejszy program będzie częściej facylitorem, animatorem, coachem i tutorem niż wykładowcą. To osoba, która poprzez przygotowanie odpowiednich aktywności poza klasą oraz przemyślenie strategii zadań przekaże pewną dozę odpowiedzialności młodym ludziom. Tylko dzięki temu będą oni mieli szansę na poszukiwanie nowych dróg dochodzenia do zasad i reguł, uczenie się na swoich błędach oraz rozbudowywanie swojej autonomii. Zatem rozwijane kompetencje kluczowe uczniów pozwolą na uruchomienie ich motywacji wewnętrznej oraz zaszczepią chęć uczenia się przy wykorzystywaniu różnorodnych metod oraz traktowaniu nauczyciela jako partnera, z którym chętnie się współpracuje i z którym, po prostu, ma się dobre relacje.

8. METODY I TECHNIKI PRACY

Jako że **podejście komunikacyjne** skupia przede wszystkim uwagę na skuteczność porozumiewania się w języku obcym, a rezygnuje z bezbłędnego opanowania systemu językowego (Komorowska, 2005: 34), jest ono główną metodą pracy nad rozwijaniem umiejętności posługiwania się językiem francuskim w niniejszym programie. Ta metodą pracy zapewni przygotowanie młodych ludzi do efektywnego komunikowania się z osobami francuskojęzycznymi, co bezpośrednio przyczyni się do produktywnego i skutecznego funkcjonowania w dorosłym życiu zawodowym i prywatnym. Podejście komunikacyjne promuje rozwijanie umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji oraz w ocenie autora tego programu stanowi dobrą podstawę do rozwijania pozostałych, poza umiejętnością porozumiewania się w języku francuskim, kompetencji kluczowych. Metoda ta posiada obecnie eklektyczny charakter, spajając metody konwencjonalne z niekonwencjonalnymi. Oznacza to, że nauczyciel może pracować również z innymi metodami i technikami, które często są wykorzystywane w nauczaniu odmiennych przedmiotów. Zatem metoda projektu, metoda WebQuest oraz metoda odwróconej lekcji również znajdują tu swoje miejsce.

8.1. Techniki nauczania poszczególnych sprawności językowych

Poniżej szczegółowo opisano techniki nauczania słownictwa, świadomości podobieństw pomiędzy językami, gramatyki, rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, mówienia oraz pisania.

8.1.1. Techniki nauczania słownictwa

Nauczanie słownictwa odbywa się w trzech fazach: wprowadzenie nowego słownictwa, jego utrwalenie oraz powtórzenie i utrwalenie wcześniej opanowanego słownictwa. (Komorowska, 2015: 195). Wprowadzanie słownictwa odbywać się może dzięki stosowaniu następujących technik:

1. Nauczyciel przedstawia **przedmiot** lub **obrazek**, wskazuje na nie i nazywa je.
2. Nauczyciel **ilustruje słowo** za pomocą gestu, przy zastosowaniu pantomimy lub mimiki.
3. Nauczyciel stosuje **synonimy** i/lub **antonimy** w celu wyjaśnienia znaczenia wyrazu.
4. Nauczyciel stosuje **objaśnienia** sytuacyjne lub bardzo proste definicje.

5. W ostateczności nauczyciel używa polskiego **odpowiednika** wyrazu w języku francuskim lub wskazuje odpowiednik w innym języku obcym znanym uczniowi, na przykład w języku angielskim.
6. Nauczyciel proponuje **techniki skojarzeniowe**, na przykład haki pamięciowe, pokój rzymski, akronimy lub akrostychy.
Utrwalanie słownictwa ma miejsce poprzez zastosowanie technik omówionych poniżej.
 1. Nauczyciel prosi o **imitowanie** jego wypowiedzi. Uczniowie robią to najpierw chórem, następnie rzędami, a na końcu są proszeni indywidualnie o powtórzenie zdania.
 2. Nauczyciel proponuje **technikę KIM**. Zapisuje na tablicy 10 wyrazów. Prosi uczniów o ich zapamiętanie. Po chwili ściera tablicę i wzywa do przypomnienia wyrazów (tamże).
 3. Nauczyciel proponuje gry typu **memo** w postaci cyfrowej, na przykład na stronie LearningApps bądź Quizlet.

Powtórzenie słownictwa odbywa się poprzez zastosowanie technik takich jak:

1. Nauczyciel proponuje grę angielską **Inteligencja**. Jej polskim odpowiednikiem jest gra państwa-miasta. Polega ona na wypisaniu słów rozpoczynających się na zadaną literę i jest to znakomite ćwiczenie na selekcjonowanie i powtórzenie słownictwa z różnych dziedzin (Kondrat, 2012: 97). Każdy uczeń powinien mieć kartkę papieru z narysowaną tabelką. W pierwszej kolumnie wpisuje się wylosowaną dla całej grupy literę, a w kolejnych odpowiednie kategorie.
2. Nauczyciel proponuje grę **Podaj dalej bombę**. Uczniowie grają w nią, siedząc w kole. Kolejno losują karteczki z wyrazami z danego działu. Mogą być one przedstawione za pomocą symbolu, słowa podanego w języku polskim lub angielskim. Dla utrudnienia, każda osoba, której przychodzi kolej w grze, otrzymuje tykającą bombę. Bomby należy się jednak jak najszybciej pozbyć. W związku z tym należy powiedzieć odpowiedni wyraz i przekazać bombę sąsiadowi po lewej stronie (tamże). Bomba w nieoczekiwanym momencie może *wybuchnąć*, a osoba, która ją wtedy trzyma, odpada z gry. Zamiast tykania nauczyciel może włączyć muzykę, a w odpowiednim momencie ją wyłączyć. Minutnik do jaja również dobrze sprawdza się do tego zadania.
3. Nauczyciel przygotowuje **ćwiczenia asocjacyjne**. Mają one na celu skojarzenie przez uczniów wyrazu z danym bodźcem (Komorowska, 2005: 153). Oto przykład:
*De la **pizza**... Cela me fait penser à un bon **restaurant**.*
*Un bon restaurant... cela me fait penser à mes **vacances**.*
4. Nauczyciel zapoznaje uczniów ze stroną internetową fiskoteka.pl, która otrzymała od Komisji Europejskiej prestiżowy certyfikat European Language Label. Wskazuje, jak można stworzyć swoje własne fiszki do uczenia się

słownictwa z działu. Proponuje uczniom wybór pierwszych kilku wyrazów, z których stworzą fiszki.

8.1.2. Techniki rozwijające świadomość podobieństw pomiędzy językami

Eksperci szacują, że istnieje ponad 20 tysięcy kognatów angielsko-francuskich. W języku angielskim jest bowiem wiele zapożyczeń z francuskiego (Otwinowska, 2015: 4–5). Warto więc, dodatkowo, zamiast walczyć z popularnością angielskiego, wykorzystać ten fakt i użyć tego języka do rozwijania języka francuskiego poprzez uwrażliwienie uczniów na istnienie podobieństw między językami europejskimi i regularnie wskazując zbieżności. Oto ilustracja takiej techniki. Nauczyciel zadaje pytanie w języku francuskim dotyczące asocjacji kolorów do emocji. Wskazuje na nazwy uczuć w języku francuskim na przykład: *ambition, comfort, pessimism, frustration, optimism, satisfaction* i pyta o odpowiedniki tych wyrazów w języku angielskim. Dodatkowo prosi również o odniesienie się do tych nazw w języku polskim.

8.1.3. Techniki nauczania gramatyki

Nauczanie tej sprawności językowej odbywa się na trzech płaszczyznach: prezentacji nowego materiału gramatycznego w sposób indukcyjny lub dedukcyjny, jego utrwaleniu oraz stosowaniu w zbliżonych do naturalnych sytuacjach komunikacyjnych.

W podejściu dedukcyjnym nauczyciel powinien przestrzegać kolejności następujących kroków w pracy nad nową strukturą (Gajewska, 2011: 43): powtórzenie niezbędnego słownictwa, przedstawienie struktury, sprawdzenie jej zrozumienia, powtarzanie nowej struktury, zapisanie jej na tablicy przy podkreśleniu istotnych elementów, zapisanie struktury w charakterystycznym kontekście, ćwiczenia wdrażające oraz swobodna produkcja.

W podejściu indukcyjnym natomiast (tamże) nauczyciel powinien realizować kolejno kroki takie jak: powtórzenie niezbędnego słownictwa, wyszukiwanie nowych form w tekście, odkrywanie zasady przez uczniów, ewentualne usystematyzowanie zasady przez nauczyciela, ćwiczenia wdrażające i swobodna produkcja.

Techniki te nauczyciel może również modyfikować na potrzeby realizacji programu w sposób bardziej alternatywny. Propozycje prezentacji nowej struktury gramatycznej przedstawiono poniżej.

1. Nauczyciel proponuje pracę według metody odwróconej klasy. Zleca uczniom pracę domową, najczęściej w formie filmiku, której celem jest wprowadzenie i wyjaśnienie zasad użycia nowej reguły gramatycznej (Uchwat-Zaród, 2017: 55). Dzięki temu uczniowie przychodzą do szkoły już zaznajomieni z nową strukturą gramatyczną, a czas na lekcji jest wykorzystywany na usystematyzowanie wiedzy poprzez aktywne metody pracy.

2. Nauczyciel wykorzystuje **techniki wizualizacji**, na przykład mapy myśli (Kwapisz-Osadnik, 2017: 46) do przedstawiania zasad gramatycznych, na przykład *Je vais à Paris, ale Je vais en France*.

Techniki utrwalania zasad gramatycznych zostały zaprezentowane poniżej.

1. Nauczyciel przygotowuje ćwiczenia z zakresu **transformacji**. Prosi uczniów o przekształcenie fragmentu zdania według wzoru. Ćwiczenia te rozwijają również kompetencje matematyczne (Komorowska, 2005: 166).
2. Nauczyciel proponuje zabawę w **głuchy telefon**. Ćwiczenie ma na celu imitację nowo zapoznanej struktury. Wielokrotne powtarzanie tej samej struktury powoduje jej zapamiętanie (tamże), a zabawowy charakter łagodzi znużenie koniecznością kilkukrotnego przytaczanie podobnych struktur.
3. Nauczyciel wykorzystuje **quizy na portalach internetowych**, na przykład **LearningApps**. Może tam wykorzystać różne szablony, między innymi quizy typu milionerzy, wisielec, znajdowanie par, grupowanie elementów i modyfikować je do celów konkretnej lekcji (Uchwat-Zaród, 2017: 57). Nauczyciel może wykorzystać ćwiczenia z platformy w klasie do pracy indywidualnej lub w parach, na komputerach lub tabletach. Może także zaproponować pracę z całą klasą przy pomocy tablicy interaktywnej.

Stosowanie nowych struktur gramatycznych w sytuacjach zbliżonych do autentycznych odbywa się dzięki zastosowaniu przez nauczyciela poniższych strategii i technik.

1. Przygotowuje ćwiczenia typu **znajdź w klasie kogoś kto**. Zastosowanie tej techniki wymaga od uczniów wielokrotnego stosowania danej struktury (Komorowska, 2005: 171).
2. Proponuje uczniom **zgadywanke typu oui/non**. Nauczyciel przedstawia kontekst dla danego zagadnienia, na przykład *Jutro obejrzę coś ciekawego w telewizji. Zgadnijcie co?* Technika ta wymusza stosowanie przez uczniów ćwiczonej struktury.
3. Uczniowie mają za zadanie zagrać rolę **niepodobnego do siebie rodzeństwa** (tamże). Przy zastosowaniu tej techniki zostają niejako zmuszeni do przekształcania zasłyszanych zdań w przeczeniu. Jeden uczeń tworzy zdanie na przykład na temat swoich zainteresowań, stosując tryb zdania twierdzącego, drugi uczeń tworzy zdanie o przeciwstawnym znaczeniu.
4. Nauczyciel proponuje zabawę w **zadawanie pytań**. Uczniowie mogą grać w parach, w grupie lub siedząc w okręgu. Pierwszy uczeń rozpoczyna temat, zadając pytanie. Kolejna osoba musi odpowiedzieć jej tylko poprzez pytanie, które będzie miało logiczny związek z poprzednim (Kondrat, 2012: 99).

8.1.4. Techniki nauczania rozumienia ze słuchu

Nauczanie tej sprawności językowej odbywa się na trzech etapach: ćwiczenia przed odsłuchem, w czasie słuchania i po wysłuchaniu nagrania. Na pierwszym etapie nauczyciel stosuje działania mające na celu powtórzenie słownictwa potrzebnego w zrozumieniu danego słuchanego, skupienie uwagi oraz kształcenie domysłu językowego poprzez tworzenie hipotez związanych z tekstem (Gajewska, 2011: 76).

Techniki stosowane przed wysłuchaniem nagrania to:

1. Nauczyciel **rozmawia na temat nagrania**, naprowadzając na tematykę, na przykład:
Vous avez déjà des projets de vacances? Où allez-vous partir?
2. Nauczyciel **przedstawia nowe słowa**, które pojawią się w tekście słuchanym. Mogą pojawić się tam również wyrazy typu intruzi, które należy wyeliminować (tamże 178).
3. Nauczyciel motywuje uczniów do **stawiania hipotez** związanych z tekstem słuchanym na podstawie ilustracji, na przykład: *Ouvrez vos livres à la page 45 et cachez le texte. Observez l'image. Que pouvez-vous dire des personnages? Quels sont leurs rapports?*

Słuchanie tekstu przez uczniów odbywa się kilkakrotnie, a każde powtórzenie nagrania jest ukierunkowane na rozwijanie innych umiejętności to jest: umiejętności zrozumienia ogólnej idei tekstu, umiejętności rozumienia selektywnego oraz szczegółowego tekstu (tamże). Techniki stosowane podczas słuchania ze zrozumieniem powinny być zróżnicowane, aby uniknąć znużenia nastolatków. Proponowane tu techniki pracy to:

1. Uczniowie mają za zadanie **wybrać** najbardziej odpowiednie streszczenie myśli głównej.
2. Nauczyciel przekazuje uczniom **tabelę do wypełnienia** z częściowymi danymi z tekstu.
3. Nauczyciel przygotowuje **zdania prawdziwe** oraz **falsywe** związane z nagraniem.
4. Uczniowie mają za zadanie **skorygować tekst**, w którym podane zostały nieprawdziwe dane, na przykład dotyczące wieku bohatera, liczby przejechanych kilometrów itd.

Po dokonaniu analizy szczegółowej tekstu ze słuchu nauczyciel może zaproponować ćwiczenia łączące umiejętność rozumienia ze słuchu z innymi umiejętnościami językowymi. Oto one:

1. Nauczyciel dzieli uczniów w pary lub grupy. Prosi o **przygotowanie krótkiego opowiadania** wydarzenia prezentowanego z innego punktu widzenia, na przykład *Racontez la même histoire du point de vue... (comme si tu étais...)*.

2. Nauczyciel dzieli przypadkowo uczniów w pary. Prosi o przygotowanie usłyszanego **opowiadania w formie dialogu**. Uczniowie zaprezentują za chwilę publicznie wersję sceniczną nagrania (tamże).

Poniżej przedstawiono również inne alternatywne techniki do rozwijania strategii słuchania ze zrozumieniem.

1. Nauczyciel proponuje technikę **Zbuduj/narysuj to co ja**. Uczniom udostępnia się następujące materiały: kartki, ołówek i kredki. Mogą otrzymać również gumkę, ewentualnie temperówkę (Kondrat, 2012: 96). Mają za zadanie narysować w parach dokładnie taki rysunek, jaki nauczyciel opisuje. Uczniowie mogą zadać ustaloną wcześniej z nauczycielem liczbę pytań.
2. Nauczyciel wykorzystuje **fragmenty filmów**.

Aby przyzwyczajać uczniów do oglądania dłuższych filmów, można najpierw przygotować krótsze jego fragmenty dzięki **zaption.com**. Podział na krótkie części jest wzbogacony tu przerywnikami – ćwiczeniami, pytaniami, ilustracjami, grafami, które pomogą uczniowi zrozumieć kolejne fragmenty tekstu (Popławska, 2015: 16). Dzięki tej stronie możliwe jest, aby nauczyciel zadał pytania przed danym fragmentem tak, aby uczeń mógł wyobrazić sobie, co za moment zostanie powiedziane. Po filmie proponuje jego analizę.

8.1.5. Techniki nauczania czytania ze zrozumieniem

Struktura sekwencji dydaktycznej związana z rozwijaniem umiejętności czytania ze zrozumieniem składa się z kilku etapów i dotyczą one: pracy przed przeczytaniem tekstu (podczas której nauczyciel powtarza niezbędne wiadomości, wprowadza nowe słownictwo ukierunkowane na nowy tekst) cichego kilkukrotnego czytania (Gajewska, 2011: 105), którym towarzyszą ćwiczenia oparte na odpowiednich technikach oraz przejściu do kolejnych sprawności językowych.

Oto techniki poprzedzające czytanie:

1. Nauczyciel **rozmawia** z uczniami, ukierunkowując na typ tekstu, zadaje im pytania, na przykład *Avez-vous déjà rédigé un CV en polonais? Comment est-il? Quelles sont ses parties obligatoires?*
2. Nauczyciel proponuje uczniom **wysnuć hipotezy** dotyczące tekstu na podstawie prezentowanych ilustracji lub nagłówków tekstu.
3. Nauczyciel **zadaje** uczniom **pytania** mające wartość refleksyjną o celowości podejmowanej lektury (tamże), na przykład *Pourquoi lit-on des textes pareils? À quoi cela va vous servir?*
4. Nauczyciel proponuje uczniom ćwiczenie polegające na zastanowieniu się, jakie słowa mogą pojawić się w danym tekście.

Na kolejnym etapie pracy nad rozwijaniem umiejętności czytania ze zrozumieniem nauczyciel powinien zaproponować techniki mające na celu zrozumienie idei głównej, wyszukiwanie informacji szczegółowych oraz zrozumienie kontekstu opowiadania. Proponowane techniki na tym etapie pracy to:

1. Uczniowie mają za zadanie wypełnić **testy wyboru** i uzasadnić je.
2. Uczniowie mają za zadanie stwierdzić, czy zdania **są prawdziwe czy fałszywe** w odniesieniu do treści tekstu.
3. Nauczyciel losowo dzieli uczniów na grupy. Ich zadaniem jest zadawać sobie pytania dotyczące tekstu (tamże).

Z uwagi na fakt, że program zakłada wykorzystywanie metod ludycznych, w proponowanych technikach nauczyciel realizujący ten program znajdzie również techniki charakterystyczne do pracy z dziećmi młodszymi. Wykorzystywanie tych metod ma na celu bardziej multisensoryczne podejście do nauczania języka francuskiego oraz wpłynięcie na pozytywne nastawienie uczniów do nauki tego języka obcego. Zatem, na przykład, nauczyciel przygotowuje **obrazki** reprezentujące sekwencje treści. Zadaniem ucznia jest je poukładać chronologicznie. Nauczyciel może też przygotować na kartce A4 kontury trzech, czterech pustych kwadratów, w których uczeń naszkicuje zdarzenia, jakie odbyły się w tekście.

Po sprawdzeniu szczegółowego zrozumienia tekstu warto, aby nauczyciel wykorzystał zdobytą przez uczniów wiedzę do rozwijania pozostałych sprawności językowych. Poniżej przykładowe techniki zaproponowane przez autora programu:

1. Nauczyciel proponuje pomóc bohaterom tekstu rozwiązać ich problem. Informuje: *Vous disposez de 200 euros. Trouvez un hôtel pour eux et leur envoyez une courte information.*

Nauczyciel losowo dzieli uczniów w pary. Prosi o przygotowanie przeczytanego tekstu w formie dialogu. Uczniowie zaprezentują za chwilę publicznie jego wersję sceniczną (tamże).

8.1.6. Techniki nauczania mówienia

Nauczanie sprawności mówienia powinno odbywać się na dwóch etapach: ćwiczeń przedkomunikacyjnych mających na celu powtórzenie materiału leksykalnego oraz gramatycznego oraz płynnościowe ćwiczenia swobodnej wypowiedzi (Gajewska, 2011: 95).

Ćwiczenia przedkomunikacyjne to zazwyczaj ćwiczenia powtórzeniowe z zakresu znajomości słownictwa lub gramatyki omówione powyżej. Służą one do przygotowania ucznia do w miarę płynnej wypowiedzi i zmniejszenia strachu przed wypowiedzianiem się w języku obcym. Natomiast ćwiczenia płynnościowe wykorzystują zazwyczaj jeden z trzech bodźców: obrazek, dźwięk lub słowo. Oto przykładowe techniki posługujące się tymi nimi:

1. Nauczyciel wiesza na tablicy **kilka obrazków** lub zdjęć. Jeden z uczniów wybiera któryś z nich, a zadaniem jego kolegów jest odgadnąć, która ilustracja jest opisywana.
2. Nauczyciel przekazuje **ilustrację** jednemu z uczniów. Pozostali za pomocą pytań mają za zadanie dowiedzieć się, jak ta ilustracja naprawdę wygląda.
3. Uczniowie przez chwilę patrzą **na zdjęcie** wyświetlone za pomocą rzutnika multimedialnego bądź pokazane przez nauczyciela. Ich zadaniem jest po tym, jak nauczyciel schowa zdjęcia lub wyłączy slajd, opowiedzieć jak najwięcej szczegółów (tamże).
4. Nauczyciel włącza fragmenty **piosenek**. Po każdorazowym odsłuchu uczniowie udzielają sobie w parach odpowiedzi na pytania, kim byli podczas tej piosenki, gdzie byli oraz co robili (tamże 198).
5. Uczniowie siadają w kole. Nauczyciel mówi **pierwsze zdanie**. Uczniowie po kolei dodają swoje zdania. W ten sposób powstaje całe opowiadanie.
6. Uczniowie odgrywają **symulację sytuacji**, jakie mogą przydarzyć się im podczas przebywania w kraju francuskojęzycznym, na przykład u lekarza (Komorowska, 2005: 203).
7. Uczniowie korzystają z tak zwanych **kostek opowieści** (Gąsior, 2018: 4)
Na ściankach każdej z kostek znajdują się ilustracje. Uczniowie rzucają kostkami i tworzą opowieść na podstawie dziewięciu losowo wyrzuconych obrazków. W sumie mają do dyspozycji 54 rysunki. Uczniowie tworzą historie w grupach.

Inne alternatywne techniki nauczania mówienia:

1. Nauczyciel przygotowuje **puzzle** przedstawiające znany zabytek (np. w Paryżu). Może być to zalaminowane i pocięte zdjęcie w formacie A3. Członkowie grup porozumiewają się między sobą tylko w języku francuskim a brak komunikacji lub użycie innego języka eliminuje zawodników z gry. Wygrywa grupa, która ułoży swój obrazek i odgadnie zabytek. Warto przygotować grę, która ma szansę skończyć się w czasie jednej lekcji. Powinna mieć więc ona około 200 sztuk puzzli (Kondrat, 2012: 96).
2. Nauczyciel proponuje stosowanie narzędzi do pracy interaktywnej takich, jak **LangBlog** oraz **Tandem**. Dzięki nim nauczyciel może wprowadzać różnorodne zadania usprawniające umiejętności produkcji oraz interakcji ustnej. Narzędzia stosowane są w pracy indywidualnej (LangBlog) lub pracy w parach (Tandem). Dzięki pierwszemu narzędziu uczeń może bezpośrednio nagrywać swoje wypowiedzi wideo lub audio, zamieszczać je na platformie (Bucko i Prizel-Kania, 2012: 57). Może również odsłuchać i komentować wypowiedzi kolegów i koleżanek z grupy. Drugie narzędzie pozwala na projektowanie zadań w dwóch wersjach uzupełniających się materiałów. Uczniowie otrzymują dwa zestawy, na przykład ilustracje różniące się kilkoma szczegółami lub zestaw materiałów

graficznych, które należy ułożyć w określonej kolejności według ustalonych wcześniej reguł.

8.1.7. Techniki nauczania pisania

We współczesnym życiu umiejętność pisania jest najrzadziej stosowana. Jednakże nauczyciel nie powinien jej całkowicie minimalizować w swojej pracy dydaktycznej. Sprawność ta jest uczona jako umiejętność wspierająca, na przykład podczas zapisu struktury gramatycznej oraz jako umiejętność samodzielna (Komorowska, 2005: 2007).

Warto, aby nauczyciel uczniów początkujących naukę języka, a tak powinni być określani ci uczniowie, którzy realizują podstawę programową III.2.0, realizował pracę nad rozwijaniem sprawności pisania według kilku etapów: zapoznania uczniów z materiałem językowym, ćwiczeń pisania kontrolowanego, ćwiczeń pisania kierowanego i na koniec pisania swobodnego. Przykłady tych technik podane są poniżej:

1. Nauczyciel korzysta z techniki **puzzli tekstowych**. Uczniowie mają za zadanie napisać krótki tekst według schematu z pociętych fragmentów tekstu, na przykład e-maila lub listu do kolegi.
2. Nauczyciel rozdaje uczniom kartki. Ich zadaniem jest **napisać zdanie**, które będzie odpowiedzią na jego pytanie. Następnie uczniowie zwijają zapisaną część kartki i podają ją do kolegi. Nauczyciel zadaje kolejne pytanie. Po zakończeniu zadania uczniowie odczytują powstałą historyjkę.
3. Uczniowie piszą **krótki tekst**, na przykład kartkę pocztową, wspierając się wzorem. Wprowadzają jak najmniej zmian, jednakże tekst zmienia przedmiot opisu.
4. Uczniowie otrzymują fragment **przeciętego pionowo listu**. Ich zadaniem jest odtworzyć fragment, który został uszkodzony.
5. Nauczyciel proponuje uczniom napisanie **krótkiej historyjki** w oparciu o bodziec obrazkowy lub dźwiękowy lub **listu** w odpowiedzi na ogłoszenie.
6. Nauczyciel proponuje uczniom pisanie **blogów** i zamieszczanie ich na grupowej stronie (Gajewska, 2011: 122). Uczniowie mogą również korzystać z portalu MyLanguageExchange.com, gdzie mają możliwość komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka.

8.2. Techniki łączące różne sprawności językowe

Metoda projektu charakteryzuje się energią, która motywuje uczniów do działania dzięki sporej różnorodności prac do wykonania oraz potencjałem wykorzystania ich kreatywności. Powoduje to zwiększenie motywacji do nauki języków obcych. Cechami dobrego projektu językowego są wyraźne cele, które powinny być ustalone

wspólnie z uczniami, wyraźne instrukcje zawierające konkretny temat, cele i formy realizacji (Kolber, 2012: 34–35). Co więcej, jednoczesne zdobywanie przez uczniów wiedzy i umiejętności oraz konieczność prezentacji publicznej w języku obcym efektu pracy podwyższają wartość pracy projektowej. Fakt, że podczas pracy projektowej pobudzone są różne kanały odbioru, powoduje jednoczesne rozwijanie się u uczniów kilku sprawności językowych, na przykład czytania ze zrozumieniem i mówienia (tamże). Dla uczniów ogromną wartością jest rozwijanie poczucie sprawstwa i pewności, że osiągnęli zaplanowany rezultat.

WebQuest, czyli poszukiwania w sieci, to metoda mająca za zadanie nakierować uczniów na rozwijanie umiejętności poszukiwania informacji, ich analizowania, dokonywania oceny i podejmowania decyzji (Michalak i Wojtus, 2016: 1–4). Wybrany przez nauczyciela temat powinien wzbudzać ciekawość uczniów oraz zachęcać do podjęcia działań, które zakończą się rozwiązaniem jakiegoś problemu. Metoda ma swoją stałą strukturę i składa się z takich elementów jak wprowadzenie, zadanie lub zadania, proces, źródła, ewaluacja i podsumowanie. Podczas wprowadzenia nauczyciel powinien poinformować uczniów o tematyce zadania oraz zachęcać do jego wykonania. Wprowadzenie powinno być krótkie oraz ciekawe dla uczniów (tamże). Następnie nauczyciel przedstawia zadanie, które opisuje konkretny rezultat, jaki uczniowie powinni osiągnąć. Zawiera ono informacje o tym, co mają młodzi ludzie zrobić, ale nie uszczegóławia instrukcji. Kolejny element WebQuestu to proces. Nauczyciel powinien zamieścić tu podstawowe dane o organizacji pracy, na przykład o liczebności grup, przydziale ról oraz czasie na realizację zadania. Źródła także stanowią ważny element metody. Mogą to być podane linki do stron internetowych lub programy komputerowe, które pomogą uczniom zrealizować zadanie. Istotnym jest także, aby uczniowie znali kryteria oceny realizowanego przez nich zadania i za ten fragment metody odpowiada ewaluacja. Tu podany jest punktowy zazwyczaj schemat oceny. Natomiast w ostatnim etapie metody, w podsumowaniu, nauczyciel motywuje do refleksji nad tematem, którym zajmowali się młodzi ludzie. Zaprasza również do analizy etapów procesu uczenia się, jakie przemierzali.

Stacje uczenia się to metoda, która ma za zadanie pobudzić aktywność uczniów przez cały czas trwania zajęć. Co prawda przygotowanie lekcji jest czasochłonne, jednak podczas zajęć rola nauczyciela jest zminimalizowana (Dryjska, 2015: 95–96). Podczas pracy za pomocą tej metody ćwiczone są właściwie wszystkie sprawności: rozumienia tekstu czytanego i słuchanego, pisania i mówienia, zasad gramatycznych oraz słownictwa. Nauczyciel przygotowuje zazwyczaj cztery stacje oraz środkową wyspę, na której kładzie karty z prawidłowymi odpowiedziami. Każda stacja dotyczy innego zagadnienia językowego. Podczas zajęć uczniowie przemieszczają się swobodnie od stacji do stacji po wykonaniu kolejnych zadań. Zazwyczaj pracują w grupach, dzięki czemu zdobywają dodatkowo umiejętności współpracy z innymi i przestrzegania przyjętych reguł. Rozwijają też umiejętność efektywnego

przekazywania sobie informacji (tamże). Lekcje prowadzone metodą stacji rozwijają w uczniach otwartość oraz kreatywność.

Odwrócona lekcja to metoda, która przenosi w dużej części odpowiedzialność za uczenie się na młodych ludzi oraz uczy ich, jak sprawnie zarządzać swoim czasem. Wiedza, która zdobędą w domu poprzez pracę, na przykład na portalu internetowym, posłuży jako baza do warsztatowej pracy na zajęciach w szkole. Nauczyciel może wtedy tak zaplanować zajęcia, aby zagadnienia poznane poprzez Internet zostały przez uczniów zastosowane już w sposób praktyczny. Jackiewicz (2016: 108) twierdzi, że w celu automatyzowania uczniowskich umiejętności warto wykorzystać na przykład gry planszowe i karciane o nieskomplikowanych zasadach. Motywują one uczniów do mówienia i stanowią równowagę między cyfrową przestrzenią nauki a zajęciami warsztatowymi.

8.3. Techniki koncentracji uwagi

Naturalnym jest, że czasem uczniowie mają problem z koncentracją na zadaniu. Sytuacja taka może wynikać na przykład z pory zajęć – dla nastolatków lekcja francuskiego może być już siódmą lub ósmą z rzędu. Istotnym jest zatem, aby nauczyciel miał wiedzę na temat technik przyjaznych dla mózgu, które podnoszą poziom energii oraz koncentracji uczniów. Trwają one zazwyczaj tylko dwie lub trzy minuty i mogą mieć zbawienny wpływ na efektywność dalszej części lekcji. Osoba pisząca niniejszy program zapoznała się z podanymi poniżej technikami na licznych warsztatach, bardzo często je stosuje na lekcjach, jednakże oświadcza, że nie zna ich autorów. Oto one:

1. Nauczyciel prosi uczniów o dobranie się w pary. Ich zadaniem jest na początku liczyć naprzemiennie – każdy uczeń jeden liczebnik: **un, deux, trois**. Po chwili zamiast liczebnika *deux* mówią jakiś rzeczownik, na przykład *chaise*. Zatem ich naprzemiennie liczenie ma postać *un-chaise-trois*. Wylicznik należy powtórzyć kilka razy. W kolejnym kroku uczniowie wymieniają *un* na czasownik akcji w bezokoliczniku, na przykład *danser*. Mają jednocześnie, wymawiając ten czasownik, pokazać jego znaczenie. Ich naprzemiennie liczenie będzie zatem wyglądało następująco: *danser-chaise-trois*. W ostatniej turze zamiast liczebnika *trois* uczniowie wydobywają z siebie jakiś dźwięk, na przykład miauczenie kota. Technika sprawdza się bardzo dobrze na porannych i ostatnich godzinach lekcyjnych.
2. Nauczyciel prosi uczniów o stanięcie w kręgu. Nawet jeśli w klasie ławki stoją ustawione tradycyjnie w trzech rzędach, utworzenie kręgu jest łatwe do zrealizowania – niektórzy uczniowie stają w międzyrzędziu, inni przed tablicą, a pozostali za trzecią lub czwartą ławką.

Francuska wersja tej techniki to **vent-arrête-ping**. Nauczyciel informuje uczniów, że będą przekazywali sobie niewidzialną energię. Pokazuje, że etap *vent* przekazuje się zawsze do ucznia znajdującego się po lewej stronie. Uczeń dwoma rękoma wykonuje ruch fali i jest zobowiązany powiedzieć słowo *vent*. Uczniowie przekazują sobie tę *energię* w kręgu. Po chwili nauczyciel wyjaśnia, że ktoś może nie chcieć tej energii przyjąć. Wtedy jego dwie dłonie muszą zostać ustawione w pozycji pionowej tworzącej przed nim coś w rodzaju muru. Uczeń powinien powiedzieć *arrête*. Uczeń, który chciał przekazać *energię* poprzez słowo *vent*, ma jednak jeszcze inną możliwość. Do osoby znajdującej się naprzeciwko przekazuje *energię*, układając dłonie jak do modlitwy i skierowując je do niej. Powinien powiedzieć wtedy *ping*. Podczas ćwiczenia uczniowie muszą być bardzo skoncentrowani. Koncentracja w miarę przyspieszania wydawania komend.

3. Nauczyciel prosi uczniów o stanięcie w kręgu. Proponuje zabawę **klaskanie z liczbami w tle**. Każdy odlicza kolejno, nadając sobie numer w języku francuskim. Nauczyciel prosi uczniów, aby wykonali za chwilę to, co on w tym samym rytmie. Uderza obiema rękoma o uda. Klaszcze w dłonie, a na końcu podnosi lewą rękę, mówiąc swój numer, by po chwili podnieść prawą, wywołując tym samym inną osobę, której przyporządkowano jakiś numer, na przykład *cing*. Wszyscy wykonują te same czynności w rytmie, ale tym razem osoba z numerem pięć, podnosząc prawą rękę, mówi pięć w języku francuskim, a podnosząc lewą, wywołuje kolejną osobę, której przyporządkowano wcześniej jakąś liczbę. Aby technika nie rozleniwiała mózgow uczniów, należy trzymać się zasady, że nie wolno wywoływać osoby, której przyporządkowany numer jest wyższy tylko o jeden od numeru osoby wymieniającej swoją cyfrę. Technika ta jest przyjazna dla uczniów z zaburzeniami percepcji wzrokowo-ruchowej.
4. Nauczyciel prosi uczniów o stanięcie w kręgu. Proponuje zabawę **Uwaga rzucam!** Informuje więc uczniów, że za chwilę rzuci pierwszą, średniej wielkości piłeczkę do wybranej osoby. Prosi również wszystkich, aby zapamiętali, od kogo otrzymają ten przedmiot i do kogo ją rzuca. Osoba, która odrzuciła już przedmiot, zostanie poproszona o splecenie rąk z tyłu (ułatwi to pozostałym wybór kolejnego gracza). Pierwszą turę ćwiczenia należy powtórzyć kilka razy. Przedmiot powinien przemieszczać się po klasie w swoim stałym rytmie. Kiedy gracze wiedzą już, co mają robić, nauczyciel wyjmuje kolejną piłkę, najlepiej innego koloru. Jest ona podawana z rąk do rąk kolejnemu graczowi. W momencie, kiedy powróci ona do nauczyciela, ten rozpoczyna zabawę z dwoma przedmiotami jednocześnie: pierwszym, który jest rzucający według swojego utartego schematu i drugim, który podaje się z ręki do ręki. W celu przeciwiczenia zadania należy rundę z dwoma przedmiotami wykonać kilkukrotnie. Następnie nauczyciel wyjmuje trzecią piłkę i informuje, że ta nie posiada swojego stałego schematu działania, więc każdy gracz może rzucić go do którejkolwiek osoby. Gracze rozpoczynają grę, używając jednocześnie trzech przedmiotów. Uwaga! Ważne jest, aby przedmioty używane

- w grze różniły się od siebie kształtem lub kolorem. Technika ta należy do technik przyjaznych dla mózgu – o ile mózg przyzwyczaja się do rutynowych działań z dwoma piłeczkami, o tyle zostaje pobudzany do koncentracji uwagi przez trzecią piłkę (lub inny przedmiot) niemający żadnych stałych praw działania. Technika może się wydawać na początku trudna. Uczniowie jednak z entuzjazmem podchodzą do niej i warto ją wprowadzić na stałe do zajęć.
5. Nauczyciel prosi uczniów o stanięcie w kręgu. Proponuje zabawę **cicho-głośno**. Ma ona na celu przypominanie i powtarzanie sobie słów w sposób asocjacyjny, na przykład krzesło-stół-kuchnia. Uczniowie są proszeni o wybór tonu głosu, jakim powiedzą swój wybór. Warto jednak ustalić, że bardzo głośny krzyk mogący kogoś przestraszyć nie jest potrzebny na zajęciach. Uczniowie koncentrują się na swojej wypowiedzi oraz na tonie głosu, jakiego chcą użyć.
 6. Nauczyciel prosi o stanięcie w kręgu lub usadowienie się w najbardziej komfortowej dla uczniów pozycji. Mogą usiąść na podłodze lub tradycyjnie na krześle. Włącza fragment muzyki relaksacyjnej. Nauczyciel prosi o zastanowienie się, gdzie właśnie ta muzyka mogłaby ich przenieść oraz jak się tam czują.
 7. Ostatnia technika została zaproponowana przez Annę Gębską-Suska (2018: 28) Nauczyciel rozkłada na podłodze **linę o długości około dwunastu metrów**. Dobrze jest zatem do tego ćwiczenia przesunąć jeden rząd ławek. Technika pozwala na koncentrację uwagi i sprawdzenie umiejętności uczniów właściwie z każdej sprawności językowej. Uczniowie stają rzędem w rozkroku w taki sposób, by pomiędzy nogami mieć linę. Nauczyciel mówi kolejno zdania – prawdziwe lub fałszywe. Zadaniem uczniów jest przejść na prawą stronę liny, jeśli twierdzą, że wypowiedziane zdanie jest prawdziwe, a na lewą, jeśli fałszywe. Technika ta jest efektywniejsza, jeśli nauczyciel poprosi uczniów o zamknięcie oczu. Wtedy bodźce zewnętrzne i decyzje kolegów nie mają wpływu na ich wybory. Po podjęciu przez uczniów ostatecznej decyzji nauczyciel prosi o otwarcie oczu i wyjaśnienie, dlaczego postąpili właśnie w ten sposób.

8.4. Techniki związane z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi uczniów

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach określiło szczegółowo, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w szkole polega na rozpoznaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego indywidualnych możliwości psychofizycznych. W związku z tym nauczyciel powinien znać i stosować szeroki wachlarz technik, które pozwalają na indywidualizację

procesu uczenia się młodych ludzi charakteryzującymi się różnego rodzaju zaburzeniami lub deficytami na przykład: niedostosowaniem społecznym, zagrożeniem niedostosowaniem społecznym, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami komunikacji językowej, chorobami przewlekłymi, zaniedbaniami środowiskowymi. W rozporządzeniu jest także mowa o uczniach ze szczególnymi uzdolnieniami. Poza tym dokument ten chroni także uczniów, którzy np. mają traumatyczne przeżycia, powrócili z zagranicy, wykazują problemy z adaptacją wynikającą z różnic kulturowych. Istotnym jest więc, aby nauczyciel planując pracę z uczniami, brał pod uwagę wytyczne wynikające z opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, innych instytucji bądź z danej sytuacji ucznia. Poniżej nauczyciel realizujący ten program znajdzie opis technik pomocnych w realizacji wybranych dostosowań edukacyjnych, to jest technik pracy z uczniem z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, z uczniem z deficytem wzroku, zagrożonym niedostosowaniem społecznym, do uczniów z dysleksją oraz uczniów zdolnych. Przykłady technik, które można wykorzystać, pracując z uczniem z deficytem słuchu, zespołem Aspergera oraz z uczniem chorym, nauczyciel realizujący ten program znajdzie w programie nauczania języka angielskiego jako drugiego w liceum i technikum tego samego autora.

8.4.1. Techniki pracy z uczniami z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi

Aby nauczanie uczniów z tym schorzeniem neurorozwojowym było efektywne, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że osoba z ADHD skupia swoją uwagę na wielu, a nie na jednym wybranym przez siebie bodźcu (Jaworska-Biskup, 2009: 51). Skutkuje to brakiem koncentracji uwagi lub jej bardzo szybkim zanikiem. Brak umiejętności selekcji bodźców skutkuje osłabioną umiejętnością oddzielania rzeczy ważnych poznawczo od tych, które nie są ważne. Z uwagi na powyższe zaleca się, aby nauczyciel dostosowując metody pracy, wziął pod uwagę samą strukturę lekcji, to jest: podziału czasu wyznaczonego na poszczególne zadania, sposobu wprowadzania materiału, technik nauczania oraz technik radzenia sobie z zachowaniem ucznia z ADHD (tamże). Tylko wtedy można mówić o efektywnej nauczaniu w tym szczególnym przypadku.

8.4.1.1. Techniki i strategie pracy dotyczące struktury lekcji

1. Nauczyciel przygotowuje lekcję o przejrzystej i czytelnej strukturze (tamże).
2. Nauczyciel przekazuje cel lekcji oraz podkreśla treści ważne do zapamiętania.
3. Na zajęciach nauczyciel stosuje jak najwięcej przerywników i różnorodnych aktywności, które rozbudzają ciekawość ucznia.
4. Nauczyciel stosuje naprzemiennie **ćwiczenia związane z ruchem i pisaniem, a czytanie z mówieniem.**

5. Na zajęciach nauczyciel stosuje ćwiczenia wzmacniające koncentrację uwagi, na przykład mnemotechniki – **mapy myśli, haki językowe oraz zadania relaksacyjne**. Techniki ćwiczeń terapeutycznych doskonalących koncentrację uwagi to również porządkowanie historyjek obrazkowych, dobieranie właściwych obrazków do historyjek, odwzorowywanie obrazków z pamięci odtwórczej, rozpoznawanie w krótkim czasie eksponowanych przedmiotów (Naprawa i in., 2017: 60).
6. Nauczyciel stosuje **podejście multisensoryczne**. Przykładem są tu techniki wykorzystujące powonienie, smak, słuch oraz dotyk, na przykład opis owoców i warzyw przy zastosowaniu zadań typu *wybierz i opisz*, dialog w restauracji czy wizualizacja scenerii po wysłuchaniu fragmentu muzycznego.

8.4.1.2. Techniki dotyczące radzenia sobie z zachowaniem ucznia

1. Nauczyciel przekazuje komunikaty w sposób precyzyjny i czytelny, zachowując kontakt wzrokowy z uczniem (Werbińska, 2009: 63).
2. Nauczyciel sprawdza, czy uczeń zrozumiał polecenie, zanim ten przystąpi do pracy. W razie konieczności powtórzy polecenie.
3. W klasie panują jasne reguły funkcjonowania na lekcji. W przypadku ich naruszenia nauczyciel powinien zastosować odpowiednie konsekwencje. Jednakże po wyegzekwowaniu odpowiedniego zachowania nie powinien ucznia krytykować.
4. Nauczyciel powinien utrzymywać szybkie tempo pracy i proponować uczniu z ADHD na liderów zadań zespołowych.
5. Uczeń jest informowany o celach lekcji i kolejności zadań oraz w miarę konieczności o zmianach, jakie będą miały miejsce na zajęciach.
6. Uczeń siedzi w miarę blisko nauczyciela w celu stałej kontroli nad działalnością ucznia.
7. Nauczyciel stosuje natychmiastowe pochwały za wykonanie konkretnego zadania.

8.4.2. Techniki wspierające uczniów z wadą wzroku

Według kategorii medycznych osoby z uszkodzonym wzrokiem dzielimy na niedowidzących i niewidzących (Bartnik-Zawadzka, 2010: 174). Istotnym jest, aby nauczyciel miał świadomość, że osoby niedowidzące zachowują zdolność widzenia pomiędzy wartościami 5 do 30%. Te niewidome natomiast mogą zachować widzenie o ostrości mniejszej niż 5%.

W przypadku uczniów tych dwóch grup nauczanie języków obcych nabiera coraz to większego znaczenia, gdyż umiejętność komunikowania się w języku innym niż rodzimy zwiększa szansę zatrudnienia w przyszłości. Jest to także jeden z czynników, który zapobiega eliminacji z życia społecznego. Zdaniem Kiper (2017: 5) osiągnięcie sukcesu edukacyjnego w tym zakresie możliwe jest dzięki zastosowaniu środków dydaktycznych uwzględniających specyfikę schorzenia. Z uwagi na zróżnicowanie zakresu deficytu wzroku zostaną poniżej przedstawione techniki i strategie

dostosowujące organizację pracy nauczyciela z uczniem niedowidzącym, a następnie z uczniem niewidomym. W kolejnym kroku zostaną przedstawione techniki samego uczenia języka francuskiego.

8.4.2.1. Techniki i strategie związane z organizacją pracy z uczniem słabowidzącym

1. Osoba odpowiedzialna w szkole za wyposażenie dba, aby tablica była ciemna, matowa i dobrze oświetlona (Bartnik-Zawadzka, 2010: 186).
2. Nauczyciel zachęca do używania lunetki lub innych pomocy optycznych oraz/i dba o wykonywanie kserokopii potrzebnych do lekcji materiałów o powiększonym druku.
3. Nauczyciel dba o precyzyjne przekazywanie informacji. Unika gestykulowania bez słów.
4. Nauczyciel dba o to, aby jego wyjaśnienia oparte na wizualizacji zastępować lub łączyć z efektami dźwiękowymi, które pomogą uczniowi zrozumieć kontekst sytuacyjny.
5. Adoptując materiały dla widzających na potrzeby słabowidzących, nauczyciel korzysta z czcionki bezszeryfowej oraz dba o odpowiednią gęstość tekstu w taki sposób, by odległość między literami stanowiła 3%, zaś aby między wyrazami stosowana była podwójna spacja a interlinia wynosiła 8 mm. Co więcej, nauczyciel dba, aby zamieszczając ilustracje, nie przekroczyć liczby czterech na stronie, a zdjęcia rozmieszczone były na kartce w odległościach 5–10mm.
6. W indywidualnym wywiadzie nauczyciel ustala, z jakiej odległości uczeń widzi z tablicy i jaką wielkość liter nauczyciel powinien zastosować.

8.4.2.2. Techniki i strategie związane z organizacją pracy z uczniem niewidomym

1. Nauczyciel zapoznaje ucznia z otoczeniem – przeprowadza zajęcia kształcące orientację przestrzenną (Kiper, 2017: 6).
2. Istotnym jest zachowanie stałego rozmieszczenia mebli. Zmiana wpływa bowiem niekorzystnie na poczucie bezpieczeństwa ucznia.
3. Nauczyciel jest świadomy, że głównym źródłem informacji dla ucznia jest dźwięk. Eliminuje dźwięki, które zakłócają przekaz.
4. Nauczyciel powinien wiedzieć, kiedy nastąpiła dysfunkcja wzroku u ucznia. Ma to bowiem ogromny wpływ na jego sferę poznawczą.

8.4.2.3. Techniki opierające się na podejściu multisensorycznym

Podejście multisensoryczne odwołuje się do naturalnych zdolności człowieka, jego uwarunkowań neurofizjologicznych i psychologicznych (tamże). Zwolennicy tej metody podkreślają, że każdy człowiek ma własny repertuar kanałów przekazu, które można wykorzystać w nauczaniu. Omówione je już w tym programie w technikach pracy z uczniem z ADHD. Z uwagi na powyższe techniki pracy w podejściu multisensorycznym można przystosować do pracy z uczniem słabowidzącym oraz

niewidomym. Bartnik-Zawadzka (2010: 187) podkreśla, że nauczyciel powinien stosować zabawy językowe, które rozwijają umiejętności językowe, relaksują, a jednocześnie usprawniają procesy analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej.

8.4.2.4. Techniki odnoszące się do nauczania języka obcego

1. Nauczyciel opracowuje zadania, w których uczeń poza zmysłem słuchu wykorzystuje zmysł dotyku, a także węchu i smaku.
2. Nauczyciel nie pozwala uczniom z niepełnosprawnością wzroku na ograniczenie się jedynie do rozumienia ze słuchu i do wypowiedzi ustnych. Utrudnia to rozwój pozostałych sprawności.
3. Nauczyciel dba, aby sprawności językowe były łączone, na przykład tekst czytany oraz relacja ustna, słuchany tekst z interpretacją pisemną.
4. Nauczyciel dba, aby opracować ćwiczenia, które powtarzają ten sam materiał leksykalny i gramatyczny z wykorzystaniem różnych kanałów sensorycznych.
5. Wykorzystuje dryl językowy do utrwalenia struktur – najpierw ten chórny, a następnie indywidualny (Kiper, 2017: 13).
6. Nauczyciel wykorzystuje materiały grafiki dotykowej do uczenia i sprawdzania umiejętności słuchania ze zrozumieniem. Na przykład, uczeń po wysłuchaniu tekstu może poukładać w zasłyszanej kolejności chronologicznej wypukłe elementy graficzne.

8.4.3. Techniki wspierające uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanych społecznie

W części dotyczącej założeń teoretyczno-naukowych programu opisano teorię Johna Bowlby'ego wraz z charakterystyką uczniów będących przedstawicielami wszystkich czterech stylów powiązań dzieci z rodzicami lub ich prawnymi opiekunami. Trzy z czterech grup prezentowanych według teorii angielskiego psychiatry (oprócz stylu bezpiecznego) ma problemy z dostosowaniem się do środowiska szkolnego i z nauką w ogóle. Są to często osoby, które z powodu braku rozumienia dla powszechnie panujących norm, popadają w konflikt z prawem lub po prostu są nieprzystosowane społecznie. Poniżej znajdują się techniki oraz strategie działań, jakie nauczyciel powinien zastosować w celu wdrażania uczniów do efektywnej pracy oraz rozwijania umiejętności komunikacji.

8.4.3.1. Techniki i strategie działań w pracy z uczniami o stylu lękowo-ambiwalentnym

Często wydaje się, że te dzieci nie potrafią się uczyć i zdarza się, że osoba wspierająca wykonuje za nich zadania (Delaney, 2009: 109). Zadaniem nauczyciela jest jednak zrozumieć, skąd bierze się złość i tak pokierować uczniem, by się uspokoił i potrafił pracować. Oto wybrane techniki pracy:

1. Kiedy uczniowie wykonują zadania, nauczyciel chodząc po klasie i sprawdzając, jak pracują inni, powinien uświadomić uczniowi, że wkrótce do niego wróci.
Na przykład:
Spróbuj odpowiedzieć na pierwsze trzy pytania samodzielnie. Za chwilę tu wrócę.
2. Jeśli nauczyciel nie wrócił, powinien porozmawiać o tym z uczniem. Na przykład:
Przepraszam, że nie wróciłam tak, jak przyrzekłam. Musiało cię to zmartwić. Cały czas o tym pamiętałam, jednak dużo czasu zajęło mi sprawdzenie prac innych uczniów.
3. Nauczyciel powinien unikać nadmiernej pomocy uczniowi. Ten powinien przeżyć pewne frustrujące sytuacje tak, aby rozwinąć umiejętności rozwiązywania problemów.
Wiem, że wydaje ci się, że nie jesteś w stanie pracować bez mojej pomocy. Kiedy uczymy się czegoś nowego, to bywa czasem frustrujące. Uwierz jednak, że możesz to zrobić.
4. Warto, aby nauczyciel proponował zadania, podkreślając przy tym czas na ich wykonanie, a dobierając ćwiczenia, nauczyciel pamięta, aby stale zwiększać długość ich realizacji.

8.4.3.2. Techniki i strategie działań w pracy z uczniami o stylu lękowo-unikającym

Ze względu na to, że uczeń stara się ze wszystkich sił unikać kontaktu z nauczycielem, należy budować relacje interpersonalne w oparciu o zadania, jakie są do wykonania. Podczas ich wykonywania uczniowie muszą czuć, że kontrolują sytuację, w jakiej się znajdują. Uczniowie ci nie znoszą zadawania bezpośrednich pytań. Jest to dla nich bolesne i frustrujące (tamże 115). Techniki pracy z tą grupą uczniów są następujące:

1. Nauczyciel pozwala uczniom na pewną **kontrolę tego, co robią**. Na przykład przez możliwość wyboru kolejności ćwiczeń. Na przykład: *Mamy do zrobienia dwa zadania. Możecie zacząć od tego, które uważacie dla siebie za najciekawsze.*
2. Nauczyciel **buduje relacje** podczas wykonywania zadania. Może komentować ich pracę. Musi jednakże świadomie dobrać słowa. Oto dwa zdania, jedno działające motywująco na uczniów, a drugie zamykające im chęć do kontaktu z nauczycielem.
Zdanie poprawne: *To ciekawy pomysł. Zastanawiam się, ile ma lat chłopiec z twojej historyjki?*
Zdanie niepoprawne: *Bardzo podoba mi się ten pomysł. Może dodałbyś informację na temat wieku chłopca?*
3. Nauczyciel znajduje zadania, które sprawiają uczniom **radość**.
4. Nauczyciel proponuje **prace rysunkowe**, w których ważny jest efekt, a nie proces na przykład: broszura, plakat, artykuł prasowy. Uczniowie charakteryzujący się stylem lękowo-unikającym lubią widzieć, że cel został osiągnięty. Mogą pokazać swój produkt, nie angażując się zbyt w relacje z innymi. Nauczyciel

może wykorzystać sytuację i budować relacje z uczniem, rozmawiając na temat produktu finalnego.

5. Nauczyciel wykorzystuje **metafory**. Ćwiczenia, w których uczniowie rysują, piszą lub słuchają historii, rozmawiają na temat filmu bądź książki, są bardzo przydatne, ponieważ nauczyciel nie skupia się na pytaniach bezpośrednich. Nauczyciel może poprosić o scharakteryzowanie postaci, skomentować rysunki.

8.4.3.3. Techniki i strategie działań w pracy z uczniami o stylu zdeorganizowanym

Trudno jest cokolwiek zaplanować w pracy z tymi uczniami ponieważ, nie wierzą oni, że ktokolwiek może o nie się martwić. Uczniowie ci są bardzo czujni, bowiem nastawieni są wyłącznie na przeżycie kolejnego dnia. Pracując z takimi uczniami, nauczyciel musi być świadomy, że będzie doświadczał negatywnych emocji uczniów. Powinien umieć odzyskać umiejętność logicznego myślenia, by kierować dalszym procesem nauki (tamże 122). Do liceum ogólnokształcącego oraz technikum trafia bardzo nieliczna grupa takich uczniów. Jednakże jest to możliwe i dlatego też warto znać techniki i strategie działań do pracy z nimi. Oto kilka strategii:

1. Nauczyciel pracuje według **rutynowych działań**, bowiem uczniowie ci nie lubią zmian.
2. Nauczyciel **powiadamia wcześniej o zmianach** planu na dany dzień, aby uniknąć ataku agresji, a jeśli w ciągu dnia ma miejsce wiele zmian, przygotowuje miejsce, w którym uczeń może pracować z zaufanym dorosłym.
3. Nauczyciel **ma w zapasie proste ćwiczenia**, które w przypadku ewentualnej napaści złości, uczeń będzie mógł wykonywać i uspokoić się.
4. Nauczyciel korzysta z ćwiczeń, które mają na celu **selekcjonowanie, kategoryzację, kolorowanie i wypełnianie luk**.
5. Nauczyciel korzysta z ćwiczeń, których zadaniem jest **odnajdywanie elementów**. Uczniowie reprezentujący ten styl lubią je, ponieważ w pewnym sensie sami muszą odnaleźć siebie lub zostać odnalezieni.
6. Nauczyciel podkreśla, że **rozumie, jak trudne** jest pozostawanie na lekcji do dzwonka, i że wierzy, że uczeń posiada tę umiejętność.

Dodatkowo jest istotnym, aby mieć własną grupę wsparcia, dla osoby dorosłej (tamże). Dobrze jest, aby po wyjściu z lekcji lub ze szkoły w ogóle móc opowiedzieć komuś zaufanemu, z jakimi sytuacjami nauczyciel musiał się zmierzyć.

8.4.4. Techniki pracy wspierające uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi – dysleksja

Techniki wspierające tych uczniów oparte są na pracy z językiem obcym, a nie z zachowaniem tak, jak jest to koniecznym z uczniami nieprzystosowanymi społecznie.

8.4.4.1. Techniki nauczania słownictwa

Pracując z tymi uczniami, należy minimalizować podawanie liczby nowych słów lub zwrotów do jedynie kilku, których uczniowie mają się nauczyć poprzez wybieranie tych o najwyższym stopniu przydatności podczas codziennej komunikacji (Farley). Wprowadzanie i utrwalanie słownictwa powinno mieć następującą kolejność: usłyszenie słowa, zobaczenie słowa, skojarzenie z podobnym słowem, powtórzenie go, wyobrażenie sobie słowa, przeliterowanie, napisanie i wreszcie utworzenie z nim wyrażenia, zdania. Wprowadzenie nowego słownictwa może odbywać się poprzez zastosowanie następujących technik:

1. Nauczyciel **wyjaśnia znaczenie wyrazów** za pomocą polskiego odpowiednika, kontekstu, w formie opisowej, podania synonimu lub antonimu, obrazka, tworzenia związków z nowym wyrazem.
2. Nauczyciel korzysta z **plansz i plakatów**, pamiętając o wyjmowaniu ich w odpowiednim momencie. Gromadzenie plakatów na ścianach może dekoncentrować uczniów.

8.4.4.2. Techniki rozwijające umiejętności stosowania struktur gramatycznych

Nauczając struktur gramatycznych, powinno stosować się następujące techniki:

1. Nauczyciel wykorzystuje figury geometryczne i grafy do przedstawiania struktury gramatycznej.
2. Nauczyciel podaje dodatkowe informacje we wskazówkach do wykonania zadania, na przykład (Hird, 2014): *Uwaga! Jeden z czasowników wymaga podwojenia spółgłoski.*
3. Uczeń ma za zadanie uzupełnić brakujące formy czasowników w danym ćwiczeniu tylko w jednej z form zdania, na przykład w zdaniu twierdzącym.
4. Nauczyciel wytluszcza w zdaniu elementy, które mają zostać zastąpione przez inną formę. W naturalny sposób koncentruje to uwagę ucznia na danym fragmencie (Daloiso, 2014).

8.4.4.3. Techniki rozwijające grafomotorykę

Pisanie wymaga wielu umiejętności: precyzji ruchów, koordynacji wzrokowo-ruchowej i koordynacji całego ciała. Ćwiczenia grafomotoryczne polecane są dla uczniów z różnego rodzaju zaburzeniami, na przykład z grupy ryzyka dysleksji, z zaburzeniami integracji sensorycznej, z zaburzeniami manualnymi czy zaburzeniami w zakresie napięcia mięśniowego (Gaweł, 2013). Faktem jest, że bardzo ważną rolę w procesie nauki pisania odgrywają rodzice i nauczyciele w oddziałach przedszkolnych i szkole podstawowej. Jednakże życie pokazuje, że czasem i do szkoły ponadpodstawowej trafiają dzieci z problemami w tej dziedzinie. Okazuje się, że pewne ćwiczenia charakterystyczne dla terapii pedagogicznej mogą być również wykorzystywane podczas zajęć z języka obcego. Oto one:

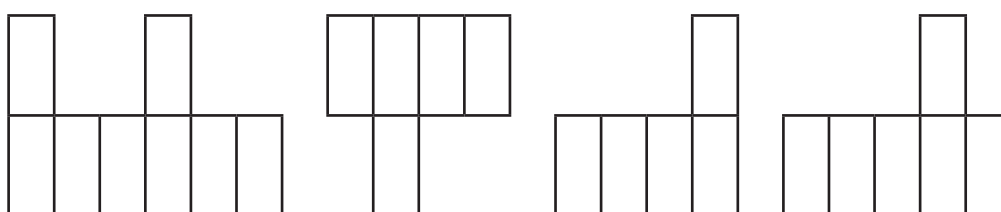
1. Nauczyciel proponuje dyktanda graficzne oraz zagadki ruchowe.

2. Nauczyciel zachęca do układania, wyginania liter z drutu.
3. Nauczyciel prosi o pogrubianie konturów figur geometrycznych oraz prostych obrazków.
4. Nauczyciel proponuje „dyktanda” ruchowe, na przykład chodzenie z zamkniętymi oczami zgodnie z poleceniami prowadzącego.

8.4.4.4. Techniki rozwijające sprawność pisania

Nauczyciel wykorzystuje często przedmioty do nauki nowych słówek z uwagi na to, że uczniowie dyslektyczni uczą się na konkretach. Pojawienie się na lekcji ćwiczeń typu obraz-słowo wspomaga automatyzację tego procesu. Inne techniki stosowane w pracy z uczniami dyslektycznymi (Nijakowska, 2004: 198) to:

1. Uczniowie uzupełniają luki wyrazowe.
3. Uczniowie układają rozsypankę wyrazową.
4. Uczniowie wpisują słowa w tabelaryczne obrazy wyrazów. Oto przykłady obrazowe:



8.4.4.5. Techniki usprawniające zapisywanie i odczytywanie wyrazów

Najbardziej zauważalnymi problemami uczniów ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi są deficyty w umiejętności świadomego wydzielenia dźwięków mowy i operowania nimi, a także brak umiejętności przyporządkowywania im odpowiednich symboli graficznych (Nijakowska, 2004: 170). Oto dwie techniki pracy usprawniające zapisywanie i odczytywanie wyrazów.

1. Nauczyciel pisze na tablicy wyrazy: **chance, changer, choisir, choix** i czyta je, podkreślając początek wyrazów „ch”. Następnie pyta uczniów, czy zaobserwowali jakąś zasadę wymowy. Po wypowiedziach uczniów zapisuje zasadę na tablicy: Kiedy słyszysz na początku wyrazu dźwięk [sz], piszesz „ch”.
2. Uczniowie otrzymują pasek papieru, na którym zostały zapisane fragmenty wyrazów. To, co je łączy, to fakt, że brakuje w nich tego samego początku np. ch [sz]. Na pasek papieru nakładamy karteczkę, najlepiej innego koloru z dwoma otworami szerokości paska papieru. Na wystającej części tej karteczki widnieje zapis początku lub końca wyrazu. Zadaniem uczniów jest manipulowanie kolorową karteczką na pasku, aby przeczytać poszczególne wyrazy i dokonać ich zapisu.

8.4.4.6. Techniki rozwijające sprawność czytania ze zrozumieniem

Ćwiczenia charakterystyczne dla sprawdzania czytania ze zrozumieniem takie, jak prawda/fałsz, dobieranie, ćwiczenia wielokrotnego wyboru są jak najbardziej

adekwatne w przypadku uczniów dyslektycznych. Jeśli jest to możliwe, warto, aby były jeszcze wspomagane obrazem. Pozostałe techniki (Rapocka, 2009) to:

1. Uczeń dzieli zdania na wyrazy.
2. Uczeń wyrzuca niepotrzebne litery z ciągu wyrazowego.

Ćwiczenia te usprawniają umiejętność graficznego wyodrębniania wyrazów. Kształtują i automatyzują one czujność w czytaniu.

8.4.4.7. Techniki rozwijające sprawność rozumienia tekstu ze słuchu

Ćwiczenia charakterystyczne dla sprawdzania rozumienia ze słuchu takie, jak prawda/fałsz, dobieranie, ćwiczenia wielokrotnego wyboru są jak najbardziej adekwatne w przypadku uczniów dyslektycznych.

8.4.5. Techniki oraz strategie wspierające uczniów zdolnych

W większości klas nauczyciel z łatwością odnajdzie ucznia zdolnego lub uczniów zdolnych. To co ich charakteryzuje, to chęć do uczenia się i branie odpowiedzialności za swój rozwój osobisty. W pracy z takimi osobami nauczyciel powinien przyjąć przedstawione poniżej strategie:

1. Nauczyciel przygotowuje ćwiczenia o wyższym niż grupa poziomie językowym.
2. Nauczyciel stosuje techniki coachingowe w pracy indywidualnej z uczniem, na przykład wizualizację czy metodę GROW.
3. Nauczyciel stosuje metody aktywizujące i problemowe oraz zapewnia spełnianie się w różnych rolach, na przykład asystenta nauczyciela.
4. W szkole odbywają się zajęcia dodatkowe, podczas których można rozszerzać wiedzę i umiejętności wykraczające poza podstawę programową.
5. W szkole organizowane są konkursy językowe.
6. Nauczyciel włącza do współpracy instytucje działające na rzecz uczniów zdolnych, na przykład placówki i ośrodki specjalistyczne, stowarzyszenia, muzea (Wojnarowska, 2014: 8) oraz udziela pomocy w planowaniu dalszego rozwoju językowego ucznia, na przykład wskazuje możliwości przystąpienia do certyfikatów międzynarodowych.

8.5. Formy pracy

Efektywne rozwijanie umiejętności językowych oraz kompetencji kluczowych, w szczególności społecznej i uczenia się, jest możliwe dzięki daniu szansy uczniom do jak najczęstszego praktykowania wypowiedzi oraz do swobodnej komunikacji z pozostałymi członkami grupy. Ważnym jest zatem danie możliwości pokonania bariery mówienia publicznego w języku francuskim, a co za tym idzie rozwijania wiary we własne możliwości. Z tego powodu, program zakłada jak najczęstsze stosowanie

pracy w parach oraz **w grupach**. Jest istotnym, aby podział na pary i grupy nie zależał tylko od osobistych upodobań uczniów, proponuje się więc wykorzystanie portalu internetowego: <https://wordwall.net/resource/287215/przykladowa-klasa> lub zastosowanie technik losowania (na przykład różne kolory cukierków, zakrętek do wody, sznurków itp.). Jeśli grupy prezentują rezultaty pracy na forum, można dokonać losowania kolejności wystąpień również poprzez wprowadzenie danych do strony internetowej: <https://wheeldecide.co>. **Praca z całą klasą** oczywiście ma swoje miejsce i jest stosowana, na przykład podczas ćwiczenia słuchania i czytania ze zrozumieniem, wprowadzania nowego materiału leksykalnego, gramatycznego lub różnych dyskusji, na przykład przygotowującej do pracy nad projektem językowym.

9. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Ocenianie osiągnięć uczniów odbywa się na trzech płaszczyznach: ocena nauczyciela, ocena koleżeńska i samoocena poszczególnego ucznia. Ocena dokonywana przez nauczyciela jest, zależnie od sytuacji, diagnostyczna, sumatywna lub klasyfikacyjna, nieformalna lub formalna. Zawsze jest jednak oparta na jasnych, wcześniej omówionych kryteriach. Dzięki odpowiednim narzędziom ocena przedstawia zarówno progres umiejętności *stricte* językowych, jak i tych związanych ze zmianami postaw i zachowań.

9.1. Ocenianie kształtujące

Podczas pracy bieżącej nauczyciel powinien stosować ocenianie kształtujące. Wiąże się to z przekazywaniem uczniowi informacji zwrotnej. Jej celem jest zidentyfikowanie dobrze wykonanych przez ucznia czynności oraz motywowanie go do częstszego ich wykonywania. Dobrze skonstruowana informacja zwrotna składa się z czterech części. Pierwsza wyszczególnia i docenia dobre elementy pracy, druga odnotowuje to, co wymaga poprawy, trzecia wskazuje na sposób, w jaki uczeń powinien poprawić pracę. Czwarta natomiast informuje, w jaki sposób uczeń ma pracować dalej (Sterna, 2006: 96).

Warto wiedzieć, że na głębszym poziomie świadomości, informacja zwrotna jest zachętą dla ucznia do większej kreatywności, elastyczności oraz refleksji nad poszukiwaniami sposobów lepszego wyrażania siebie i swoich potrzeb (Kupaj i Krysa, 2014: 123). Ocenianie kształtujące wiąże się zatem ze zmianą postaw tak niezbędnych w rozwijaniu kompetencji kluczowych. Nauczyciel przekazując uczniowi precyzyjną informację zwrotną, powoduje uruchomienie się pożądanego zachowania, gdyż w uczniu podświadomie rodzi się przekonanie, że skoro to, co robi, jest dobre, powinien to powtarzać jak najczęściej (tamże). Dodatkowo nauczyciel powinien być świadomy, że wszystkie emocje, a więc i te związane z ocenianiem, zostają w naszych mózgach – tych nauczycielskich i uczniowskich – poza naszą kontrolą i są stale zapamiętywane i odtwarzane. Z uwagi na to, jak drażliwą sprawą może być ocena dla ucznia, istotnym jest zatem przekazywać informacje w taki sposób, aby nie psuło to relacji uczeń-nauczyciel na długi dystans. Na lekcji będzie więc obowiązywało ocenianie kształtujące. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel będzie rozumiał, że wiąże się to ze znajomością celów zajęć przez ucznia, znajomości oczekiwań, jakie ma nauczyciel w stosunku do ucznia w procesie uczenia się, czteroskładnikowej informacji zwrotnej oraz stworzeniem atmosfery sprzyjającej uczeniu się (Kubiczek, 2018: 53). Jednym z kluczowych etapów lekcji dotyczących bieżącego zastosowania

oceniającego powinno stać się sprawdzanie, czy cel lekcji został osiągnięty. Dzięki temu uczniowie będą bardziej racjonalnie podchodzić do lekcji, zastanawiać się, co udało im się osiągnąć lub nad czym należy jeszcze popracować. W realizacji tego etapu lekcji pomoże **metoda zdań podsumowujących** (Sterna, 2006: 35). Stosując ją, nauczyciel pod koniec lekcji prosi uczniów o dokończenie zdań, na przykład: *Dziś nauczyłem się/am się... Zrozumiałam/em, że... Zaskoczyło mnie, że...*

W toku procesu uczenia się **ocena koleżeńska** i **samoocena** ucznia mają również swoje godne miejsce. Również te dwa rodzaje oceny mają za zadanie pobudzić uczniów do refleksji. Jest to istotne, ponieważ refleksja nie jest procesem tylko czysto psychologicznym, lecz jest według autora (Kiliańska-Przybyło, 2014: 117) procesem zorientowanym na działanie. Jest praktyką, która powoduje pewną zmianę poprzez sposób, w jaki uczeń uczestniczy w komunikacji i podejmuje decyzje. Warto zatem, aby nie tylko nauczyciel pobudzał uczniów do refleksji. Może zachęcić ich do oceny koleżeńskiej, zapoznając ich wcześniej z kryteriami oceny, również tymi dla uczniów ze SPE, i sposobu realizacji danego zadania. Uczniowie mogą samodzielnie lub w parach oceniać zadanie domowe lub wystąpienia ustne swoich kolegów i koleżanek. Ich informacja zwrotna może mieć krótką formę opisową odnoszącą się do spełnienia wcześniej podanych kryteriów. Według autorki (Czura, 2012: 58) ocena koleżeńska stanowi dobre przygotowanie do efektywnego korzystania z samooceny w życiu. Co więcej, refleksyjny nauczyciel powinien mieć świadomość, że uczniowie często wolą przyjmować uwagi od swoich kolegów niż od niego. Mają one znaczenie motywujące i skłaniają uczniów do bardziej nasilonej pracy na lekcji oraz w domu nad zadaniami, jeśli wiedzą, że później będą one oceniane przez innych uczniów (tamże).

9.2. Ocenianie umiejętności językowych

Ocenianie sumatywne umiejętności językowych w postaci stopni szkolnych dokonuje nauczyciel przy użyciu technik charakterystycznych do ich nauczania i uczenia się. Zatem sprawdzając na ocenę poziom sprawności czytania ze zrozumieniem i rozumienia ze słuchu (Komorowska, 2007: 155), nauczyciel wybierze techniki na przykład typu prawda/fałsz, wielokrotny wybór czy dopasowanie części tekstów do nagłówków. Sprawdzając znajomość środków językowych, nauczyciel wykorzysta inne techniki, na przykład selekcji wyrazów, uzupełniania luk wyrazowych, zaś oceniając reagowanie na wypowiedzi ustne oraz interakcję podczas wypowiedzi, nauczyciel powinien sam tę rozmowę przeprowadzić lub przysłuchać się rozmowom uczniów, a wcześniej przedstawić im kryteria oceny. Z powyższego wynika, że ocenianie może przybrać formę testów pisemnych, również tych w wersji elektroniczne oraz rozmów lub obserwacji rozmowy.

9.3. Ocenianie bez użycia testów

Program ten zakłada również stosowanie oceniania alternatywnego, czyli tak zwanego **oceniania bez testów**. Związane jest ono z wykonaniem konkretnych zadań ucznia oraz dotyczy obserwowalnych zachowań ucznia oraz produktów jego pracy (tamże). Ocenianie alternatywne wiąże się dla ucznia ze zbieraniem prac, refleksją nad jej efektami oraz sposobem działania w przyszłości. Dla nauczyciela jest zaproszeniem ucznia do samooceny oraz częstym wskazywaniem zależności procesu nauczania z rezultatami pracy nastolatka. Nauczyciel może oceniać bez użycia testów na przykład **pracę projektową** ucznia, jego **esej kulturoznawczy** lub **portfolio językowe** (tamże 156). W ocenie każdej z tych prac nauczyciel powinien zastosować odpowiednie kryteria – na przykład oceniając pracę projektową, powinien zwrócić uwagę na logiczną strukturę i spójność tekstu, bogactwo użytego słownictwa, poprawność i bogactwo struktur gramatycznych oraz użycie odpowiedniego stylu i rejestru językowego. Oceniając esej kulturoznawczy, oprócz kryteriów językowych podanych powyżej, nauczyciel powinien odnieść się do związku podawanych informacji do tematu, głębokości analizy problemu oraz twórczego i krytycznego myślenia ucznia. Oceniając ustną prezentację portfolio, powinien zwrócić uwagę na kryteria takie, jak poziom zrozumienia tematu, umiejętność organizowania odpowiedzi ustnej oraz płynność, poprawność oraz adekwatność doboru środków językowych (tamże). Stosowanie ocenianie alternatywnego jest pożądane podczas realizacji tego programu. Działania takie bowiem pogłębiają rozwijanie umiejętności kluczowych uczniów. Podczas realizacji projektów i portfolio uczniowie chętnie wyszukują potrzebne informacje, komunikują się w grupie, stają się bardziej otwarci na nowe wyzwania oraz informacje kulturowe. Pomoże im to w przyszłości odnaleźć się na rynku pracy.

9.4. Zasady oceniania

Informacje o sposobach oceniania w szkole, w jakiej będzie realizowany niniejszy program, muszą mieć odzwierciedlenie w **przedmiotowych zasadach oceniania**. Nauczyciel lub zespół samokształceniowy nauczycieli powinien uściślić, jakie komponenty wchodzi w skład ocen z języka francuskiego, jaka jest średnia ważona ocen z poszczególnych komponentów oraz jaka jest częstotliwość oceniania w semestrze. W przedmiotowych zasadach oceniania powinny zostać zawarte progi procentowe ocen, które będą obowiązywały w danej szkole.

Autor programu proponuje, aby oprócz sprawdzianów i prac klasowych zawierających takie komponenty, jak słownictwo, struktury gramatyczne, czytanie ze zrozumieniem, rozumienie ze słuchu oraz wypowiedzi pisemne, nauczyciel oceniał w semestrze chociaż raz pracę bez testów (projekt, portfolio) oraz odpowiedź ustną

uczni. Zdaniem autora uczeń powinien otrzymywać pisemną lub ustną informację zwrotną dotyczącą pracy domowej, a nie ocenę wyrażoną stopniem. Jest to związane z tym, że podczas sprawdzianu zamykającego jakiś dział uczeń będzie realizował to samo zagadnienie z podstawy programowej, co to ćwiczone w pracy domowej. Miałoby więc miejsce niepotrzebne dublowanie ocen. Autor programu neguje również rolę oceny za aktywność, ponieważ nauczyciel realizujący ten program w większości metodami aktywizującymi po prostu tworzy atmosferę pracy. Uczniowie są więc aktywni cały czas i rozumieją sens uczestniczenia w procesie edukacyjnym. Chcą uczyć się dla siebie i swojego rozwoju.

Oceny szkolne mają obrazować umiejętności ucznia w danej klasie. Z tego względu:

ocenę dopuszczającą otrzymuje uczeń, który:

- a) posługuje się bardzo podstawowym zakresem słownictwa i struktur gramatycznych,
- b) bardzo często potrzebuje pomocy nauczyciela w tworzeniu bardzo prostych wypowiedzi pisemnych i ustnych na tematy zawarte w podstawie programowej,
- c) wyszukuje informację główną w tekście pisanym i słuchanym, natomiast wyszukanie informacji szczegółowych sprawia mu bardzo dużą trudność,
- d) reprodukuje prosty tekst według wzoru z trudem, a jego praca zawiera zazwyczaj liczne błędy leksykalne i gramatyczne,
- e) potrzebuje częstej pomocy nauczyciela w celu poprawnego przeczytania prostych zdań;

ocenę dostateczną otrzymuje uczeń, który:

- a) posługuje się podstawowym zakresem słownictwa i struktur gramatycznych,
- b) dość często potrzebuje pomocy nauczyciela w tworzeniu prostych wypowiedzi pisemnych i ustnych na tematy zawarte w podstawie programowej,
- c) wyszukuje informację główną w tekście pisanym i słuchanym, natomiast wyszukanie informacji szczegółowych i określanie kontekstu sprawia mu dość dużą trudność,
- d) reprodukuje prosty tekst według wzoru, a jego praca zawiera dość liczne błędy leksykalne i gramatyczne,
- e) od czasu do czasu potrzebuje pomocy nauczyciela w celu poprawnego przeczytania prostych zdań;

ocenę dobrą otrzymuje uczeń, który:

- a) dość sprawnie posługuje się zakresem słownictwa i struktur gramatycznych, w obrębie realizacji podstawy programowej,
- b) dość swobodnie tworzy proste i spójne wypowiedzi pisemne i ustne na różne tematy, wykorzystując funkcje językowe zawarte w podstawie programowej,

- c) dość sprawnie wyszukuje informacje szczegółowe oraz określa kontekst w tekście pisanym i słuchanym,
- d) tworzy prosty tekst pisemny, który zawierać może nieliczne błędy językowe,
- e) czyta prawie płynnie proste teksty;

ocenę bardzo dobrą otrzymuje uczeń, który:

- a) sprawnie posługuje się zakresem słownictwa i struktur gramatycznych, w obrębie realizacji podstawy programowej,
- b) wypowiada się na trudniejsze i bardziej złożone tematy zawarte w podstawie programowej,
- c) sprawnie wyszukuje informacje szczegółowe, określa kontekst w tekście pisanym i słuchanym oraz odróżnia styl formalny od nieformalnego,
- d) tworzy teksty pisemny, który prawie nie zawiera błędów językowych,
- e) płynnie czyta na głos i wymawia dźwięki charakterystyczne dla języka francuskiego;

ocenę celującą otrzymuje uczeń, który:

- a) posługuje się bardzo sprawnie słownictwem oraz strukturami gramatycznymi,
- b) tworzy teksty pisemne bez wsparcia słowników tradycyjnych lub cyfrowych,
- c) rozumie teksty pisane oraz słuchane, prawidłowo określając ich kontekst, intencje autora oraz potrafi odróżnić styl formalny od nieformalnego,
- d) posługuje się szeroką gamą funkcji językowych,
- e) płynnie czyta na głos i wymawia dźwięki charakterystyczne dla języka francuskiego.

W wewnątrzszkolnych przedmiotowych zasadach oceniania powinna pojawić się również informacja na temat dostosowania zasad oceniania do potrzeb uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Może to być na przykład informacja dotycząca wydłużenia czasu pracy ucznia, niepytania go ustnie w obecności kolegów lub niebrania pod uwagę błędów ortograficznych w przypadku ucznia z dysleksją. Informacje takie zawarte są zazwyczaj w opiniach z poradni psychologiczno-pedagogicznej, z którymi każdy nauczyciel rozpoczynający pracę z nową klasą zobowiązany jest się zapoznać oraz wdrożyć jej zalecenia. Ponadto autor programu uwrażliwia na fakt, że rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej o organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 r. wskazuje, że nauczyciel zobowiązany jest udzielić pomocy nie tylko uczniom posiadającym opinie z poradni. W grupie potrzebującej pomocy znajdują się również uczniowie po przejściach traumatycznych związanych na przykład z utratą bliskiej osoby lub chorobą w rodzinie. Istotnym jest zatem, aby zważywszy na dobro młodego człowieka, podejść do wcześniej ustalonego terminu sprawdzianu lub pracy klasowej mniej zasadniczo i dokonać mądrego wyboru, który

pomoże przetrwać ciężkie dla niego chwile. W konsekwencji będzie to istotnym elementem do odzyskania wiary we własne siły i możliwości. Zaprocentuje to również w rozwijaniu kompetencji społecznych ucznia.

10. EWALUACJA PROGRAMU

Nauczyciel realizujący ten program rozumie, że w ciągu czterech lub pięciu lat wdrażania programu będzie stopniowo dokonywał jego ewaluacji formatywnej. Dzięki obserwacjom, swobodnym wywiadom i rozmowom jest przecież w stanie zauważyć zmiany, jakie zachodzą podczas realizacji programu i właściwie na nie zareagować. Po zakończeniu cztero- lub pięcioletniej pracy z uczniami, nauczyciel będzie chciał zapewne dokonać analizy sumatywnej całego procesu edukacyjnego oraz osiągniętych dzięki pracy z tym programem rezultatów. Dzięki temu będzie mógł zweryfikować stopień realizacji celów programu oraz słuszności podejmowanych przez siebie działań. Proces ewaluacji jest niełatwym działaniem, a nauczyciel chcąc uzyskać wieloaspektowy obraz realizacji programu, powinien wziąć pod uwagę następujące zagadnienia:

- 1) stopień realizacji celów ogólnych oraz szczegółowych (w tym treści odpowiedniej wersji podstawy programowej oraz treści wykraczających poza ten dokument),
- 2) skuteczność nabywania i rozwijania umiejętności kluczowych na lekcjach języka obcego,
- 3) skuteczność zastosowanych metod i technik pracy z uczniami, w tym z uczniami ze specjalnymi i specyficznymi problemami edukacyjnymi,
- 4) efektywność funkcjonowania procesu indywidualizacji pracy z uczniem.

Poniżej przedstawione zostały narzędzia pomocne w ewaluacji przedstawionych zagadnień.

Klasyczny model ewaluacyjny jest w tym programie narzędziem stosowanym w celu zbadania osiągnięć uczniów w stosunku do zamierzonych i opisanych w programie językowych celów nauczania (Szczepańska, 2001: 168). Jak wielu badaczy podkreśla, zaletą tej metody ewaluacji jest praktyczny pomiar poziomu umiejętności uczniów (Galant, 2012: 89). Zatem nauczyciel realizujący program weźmie pod uwagę oceny szkolne, jakie uczniowie zdobyli oraz wyniki standardowego testu poziomu kompetencji językowych na poziomie A2 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, który przeprowadzi na koniec edukacji uczniów w szkole ponadpodstawowej.

Model triangulacyjny to narzędzie mające na celu zbadać przyrost umiejętności kluczowych uczniów dzięki realizacji tego programu (Komorowska, 1999: 101). Jego ogromną zaletą jest to, że bada on program z punktu widzenia różnych użytkowników, to jest samych uczniów, rodziców, nauczyciela realizującego program czy też dyrektora placówki oświatowej. Główne działania ewaluatora to gromadzenie danych za pomocą kwestionariuszy i ankiet, swobodnych wywiadów oraz obserwacji

(tamże). Ogromną wartością tego narzędzia jest możliwość ujawnienia różnicy odczuć i ocen związanych z pokładanymi oczekiwaniami w stosunku do realizacji celów programu. Jak dodaje autor (Galant, 2012: 90) narzędzie to pomaga w uzyskaniu wielowymiarowego oraz obiektywnego opisu zjawiska, w tym przypadku przyrostu kluczowych umiejętności.

Model SWOT jest narzędziem ewaluacji badającym zastosowanie metod i technik do pracy z uczniami, w tym również z uczniami ze specjalnymi i specyficznymi problemami edukacyjnymi. Ta technika analityczna polegająca na podziale zebranych danych na cztery grupy będzie stanowiła opis i ocenę zjawisk, jakie mają miejsce podczas pracy nauczyciela z opisanymi w programie metodami i technikami (Komorowska, 1999: 96). Zatem analiza zostanie poprowadzona według następujących działów: **mocne punkty** metod i technik, ich **słabe punkty, szanse**, jakie daje uczniom realizacja programu tymi właśnie technikami oraz opis **zagrożeń**, jakie pojawiają się podczas używania tych narzędzi nauczania i uczenia się (tamże 97). Te cztery działy wyznaczą grupy kryteriów, na podstawie których nauczyciel będzie w stanie ocenić, czy dobór technik został dokonany prawidłowo i czy znajdują się jeszcze jakieś czynniki warte wzięcia pod uwagę podczas planowania dalszej pracy z programem. Informacje te posłużą również do ewaluacji całego procesu nauczania i uczenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym. Dzięki co semestralnemu monitorowaniu efektów pracy zespół nauczycieli może ponownie przyjrzeć się sytuacji uczniów oraz ich potrzebom, sprawdzić, czy podjęte działania przyniosły efekt. Jeśli nie przyniosły efektu lub przyniosły jedynie częściowo, należy zastanowić się nad przyczyną tejże sytuacji i dokonać korekty działań w kolejnym roku szkolnym.

Kwestionariusze i wywiady to narzędzia mające na celu zbadanie, czy program wspomaga efektywność procesu indywidualizacji pracy z uczniem. W opracowaniu tych materiałów nauczyciel powinien wesprzeć się wiedzą dotyczącą stawiania pytań podczas ewaluacji (Szczepańska, 2001: 167). Istotna jest więc przede wszystkim umiejętność zadawania pytań o możliwość optymalizacji procesu kształcenia. Nauczyciel realizujący ten program powinien cały czas dopytywać uczniów, w jaki sposób może pomóc im w odniesieniu sukcesu edukacyjnego (tamże).

OD AUTORA

Jeśli zdecydowałeś się już Drogi Nauczycielu na pracę dydaktyczną z tym programem, zapewniam, że techniki, które tu przedstawiłam, zostały sprawdzone podczas mojej pracy dydaktycznej i przyniosły moim uczniom wiele korzyści, a mnie wiele radości.

Życzę samych sukcesów w pracy dydaktycznej!

Katarzyna Sobańska

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu, W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, 2013.
- Borgensztajn J., Karczewska-Gzik A., Milewska M., Witkowska E., Malinowski M., *Wytyczne wraz z aneksem do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć*, ORE, 2018.
- Bucko D., Prizel-Kania A., *Wędrowniki po globalnej sieci, czyli o możliwościach wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 3.
- Czura A., *Ocena koleżeńska w klasie językowej w gimnazjum, Czy warto?*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 4.
- Delaney M., *Teaching the Unteachable*, Worth Publishing, 2009.
- Domagalik-Zyślik E., Karpińska-Szaj K., *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej*, Impuls, 2011.
- Dryjska M., *Jak uczyć się metodą stacji uczenia się?*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 2.
- Gajewska E., *Techniki nauczania języka obcego*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie, Wydział Humanistyczny, 2011.
- Galant A., *Ewaluacja programu nauczania*, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej, Tworzenie - wybór - ewaluacja*, ORE, 2012.
- Gaweł E., *Ćwiczenia grafomotoryczne*, Impuls, 2013.
- Gąsior K., *Czy możliwe jest jednoczesne ćwiczenie słownictwa, gramatyki i sprawności mówienia? O potencjale dydaktycznym zmodyfikowanych Kostek opowieści*, „Języki Obce w Szkole” 2018, nr 4.
- Geddes H., *Attachement in the Classroom*, Worth Publishing, 2006.
- Gębka-Suska A., *Poradnik Mentora, zestaw 3, zeszyt 2*, ORE, 2018.
- Hird J., *The Complete English Grammar for Italian Students with Dyslexia*, Oxford University Press, 2014.
- Hüther G., *Kim jesteśmy – a kim moglibyśmy być*, Dobra Literatura, 2015.
- Jackiewicz A., *Gry planszowe i karciane jako narzędzie do rozwijania umiejętności mówienia na zajęciach z języków obcych*, „Języki obce w szkole” 2016, nr 4.
- Jaworska-Biskup K., *Jak ujarzmić ADHD? Strategie nauczania osób z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 2, s. 54-57.
- Kiliańska-Przybyło, *EPOSTL – narzędzia refleksji dla nauczycieli czyli refleksja oswojona*, „Języki obce w Szkole” 2014, nr 3.
- Kiper A., Malinowska M., *Nauczanie języków obcych dzieci z dysfunkcją wzroku – wybrane problemy i aktualne wyzwania*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2017, nr 2.

- Kolber M., *Metoda projektu, czy tylko ornament dydaktyczny?*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 4.
- Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
- Komorowska H., *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007.
- Kondrat D., *Gry i zabawy towarzyskie na lekcjach języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 2.
- Kubiczek B., *Sztuka oceniania, Motywowanie uczniów do rozwoju*, Wydawnictwo Nowik Sp.j., Opole 2018.
- Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli, Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, ABC, Warszawa 2014.
- Kwapisz-Osadnik, *Wizualizacja zjawisk gramatycznych jako propozycja dydaktyczna wspierająca naukę języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 1.
- Murmann J., *Wielojęzyczność jako źródło cierpień?, Pozytywy i negatywy rozbudowanych kompetencji językowych z perspektywy społecznej i lingwistycznej*, „Socjolingwistyka” 2014, nr 28.
- Murmann J., *Homo poliglottus? Społeczna wartość wielojęzyczności we współczesnej Polsce*, „Kultura i społeczeństwo” 2014, nr 4, Polska Akademia Nauk, Komitet Socjologii Instytut Studiów Politycznych.
- Musiakowski P., Kiszczuk B., Słusarek M., *Międzynarodowy glosariusz terminów, Prawo pracy, polityka społeczna, zbiorowe stosunki prac*, Wydawnictwo naukowe Scholar 1996.
- Naprawa R., Tanajewska A., Mach C., Szczepańska K., *Dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych uczniów*, Harmonia.
- Nijakowska J., *Nauczanie wybranych relacji głoska-litera w języku angielskim – materiały praktyczne*, [w:] Bogdanowicz M., Smoleń M., *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Harmonia, 2004.
- Otwinowska A., *Na drodze ku wielojęzyczności – rozwijanie słownictwa uczniów na podstawie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 2.
- Popławska A., *Ten Times TED, czyli jak wykorzystać materiały TED w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 4.
- Rapocka S., *Das ist Deutsch*, Nowa Era, 2009.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006.
- Szczepańska M., *Program autorski – warto spróbować*, Image, Słupsk 2001.
- Uchwat-Zaród D., Zaród M., *Wykorzystanie TIK do nauczania gramatyki*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 1.
- Zawadzka-Bartnik E., *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Impuls, Kraków 2010.

Żylińska M., *Neurodydaktyka, Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Werbińska D., *Nauczanie języka obcego dzieci z zespołem ADHD*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 2, s. 62-63.

NETOGRAFIA

Daloso M., *Teaching English to Young Learners with Dyslexia*, Ca' Foscari University, Venice 2014, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-324.pdf> [dostęp 27 marca 2019].

Farley S., *Identifying and working with dyslexic students*, www.teachingenglish.org.uk/article/identifying-working-dyslexic-students [dostęp 1 lutego 2019].

Michalak M., Wojtuś D., *PORADNIK DLA NAUCZYCIELA WebQuest – jak to się robi?*, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, 2016, http://oidkz.wckp.lodz.pl/sites/default/files/Poradnik_WebQuesty%20w%20kszt%20C5%82ceni%20zawodowym.pdf [dostęp 27 marca 2019].

Wojnarowska M., *Działania szkoły w pracy z uczniem zdolnym*, ORE, 2014, [file:///C:/Users/asus/Downloads/2.-Malgorzata-Wojnarowska-materialy-opracowane-po-seminarium%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/2.-Malgorzata-Wojnarowska-materialy-opracowane-po-seminarium%20(1).pdf) [dostęp 28 marca 2019].

Żylińska M., *Neurodydaktyka, czyli neurony w szkolnej ławce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2011, <https://oswiata.pl/zylinska/tag/neurodydaktyka/> [dostęp 18 marca 2019].

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, załącznik nr 1, <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [dostęp dnia 19 marca 2019].

Katarzyna Sobańska – nauczyciel dyplomowany z 22-letnim stażem pracy. Uczy języka francuskiego i angielskiego w VI Liceum Ogólnokształcącym w Koszalinie. Koordynator ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej w tej szkole w latach 2012–2018. Pełni funkcję doradcy metodycznego języków obcych w Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie. Autor i realizator szkoleń: „Tablica interaktywna jest pomocna!”, „Jak radzić sobie z uczniem sprawiającym kłopoty wychowawcze”, „Zdyscyplinowani i zmotywowani uczniowie na lekcjach języka obcego”, „Umiem stosować i wykorzystuję mnemotechniki na lekcjach języka obcego”.