



AGNIESZKA RUTKOWSKA-SAGATA,
KATARZYNA WIERZBICKA-ZIEMBICKA

Program nauczania języka francuskiego na III etapie edukacyjnym w szkole branżowej I stopnia

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 – Witkowska Elżbieta

Recenzja merytoryczna – Hanna Łaskowska

Agnieszka Dołęga

Katarzyna Szczepkowska-Szczęśniak

Agnieszka Ratajczak-Mucharska

Redakcja językowa i korekta – Altix

Projekt graficzny i projekt okładki – Altix

Skład i redakcja techniczna – Altix

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

I. Metryczka programu	4
II. Założenia programu	4
III. Organizacja warunków i sposób realizacji kształcenia	10
IV. Specjalne potrzeby edukacyjne	11
V. Cele i treści kształcenia	14
VI. Metody, techniki i formy pracy	24
VII. Ocenianie osiągnięć uczniów	31
VIII. Ewaluacja programu nauczania.....	33
IX. Bibliografia	34

I. METRYCZKA PROGRAMU

Nauczany przedmiot: język francuski

Etap edukacyjny: klasy I-III szkoły branżowej I stopnia (III etap edukacyjny)

Wariant podstawy programowej: III.BS1.2, język obcy nauczany jako drugi, kontynuacja po dwuletnim kursie w szkole podstawowej, realizowany w wymiarze 150 godzin przez trzy lata

Adresaci programu: nauczyciele języka francuskiego w szkole branżowej I stopnia, dyrektorzy sprawujący nadzór pedagogiczny, rodzice zainteresowani przebiegiem kształcenia swoich dzieci

Podstawa prawna: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego... (Dz. U. z 2017 r. poz. 356 z późn. zm.)

Poziom biegłości językowej: nawiązanie do poziomu ESOKJ: A2

II. ZAŁOŻENIA PROGRAMU

Proponowany program zakłada pragmatyczne i progresywistyczne (zapoczątkowane przez J. Deweya, O. Decroly'ego i C. Freineta) podejście do nauczania języka obcego i opiera się w szczególności na twórczym przetworzeniu idei kształcenia problemowego i aktywizującego oraz stosowaniu innowacyjnych metod i technik, w tym zwłaszcza metody projektów (stworzonej przez W. Kilpatricka).

Uczeń powinien więc przede wszystkim zdobywać kompetencje poprzez działanie (nie tylko ekspozycję na język), a zadania do wykonania na lekcjach powinny być możliwie bliskie realnym sytuacjom z życia codziennego (Piegzik, 2018:157). Niniejszy program nauczania opiera się w związku z tym na rzeczywistych potrzebach dzisiejszych uczniów, co w założeniu ma mobilizować ich do ciągłego pogłębiania wiedzy (Dewey, 1967: 8-9), a „rolą nauczyciela jest organizowanie procesu uczenia się, wskazywanie na odpowiednie sposoby i techniki zdobywania informacji i ich przetwarzania (doradztwo), a także kierowanie procesem uczenia się” (Zawadzka, 2004: 221). Takie podejście pokrywa się z teorią konstruktywistyczną, która zakłada, że posiadana wiedza konstruowana jest przez mózg, na bazie na doświadczeń i wiedzy o świecie, a nie „transponowana” z zewnątrz (Lewicka, 2007: 31).

Przyjmując za punkt wyjścia fakty, że głównymi użytkownikami programu są tzw. cyfrowi tubylcy, media stały się głównym źródłem wiedzy, a nowe technologie dostarczają podstawowych narzędzi do jej przetwarzania, program przewiduje możliwie najszersze wykorzystanie nowatorskich instrumentów i przestrzeni nauczania, takich jak: *e-learning*, *m-learning*, edukacja hybrydowa, planowe powtarzanie wspomagane komputerowo, BYOD, edurozrywka, grywalizacja, edukacja

otwarta (Brzyszczyk, 2017: 34-35; Frania, 2017: *passim*). Metody te umożliwiają zindywidualizowanie podejścia do każdego ucznia i realizację założeń edukacji włączającej- zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się, pozwalają jednocześnie uczyć tolerancji wobec odmienności, a także akceptacji i solidarności.

Dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zgodnie z wytycznymi MEN – program przewiduje zastosowanie zróżnicowanych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej: uczestnictwo w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych, rozwijających umiejętności uczenia się, specjalistycznych, a dla nauczycieli: udział w warsztatach, zasięganie porad i konsultacji ze specjalistami. Ta grupa uczniów może wymagać dostosowania treści, wymagań edukacyjnych i organizacji kształcenia oraz metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości (np. indywidualne nauczanie, indywidualny program lub tok nauki), a także dopasowania okresu kształcenia przez przedłużanie etapów edukacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych, skracanie okresu kształcenia dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, promocję do klasy programowo wyższej w trakcie roku szkolnego dla uczniów wybitnie zdolnych lub z opóźnioną realizacją obowiązku szkolnego. Nauczyciel zobowiązany jest ponadto do przygotowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do warunków i formy egzaminów zewnętrznych dostosowywanych do tej grupy młodzieży (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2018).

Dobór metod, technik i treści nauczania w programie ma na celu nie tylko zapewnienie efektywnego przyswajania języka obcego oraz zrównoważonego rozwoju wszystkich pozostałych kompetencji kluczowych, ale i uwzględnia wiek, zainteresowania oraz możliwości uczniów.

„Najlepsze efekty daje stosowanie różnorodnych technik i środków, ponieważ to nie »nauczający«, ale organizm każdego uczącego się sam decyduje o tym, czego i jak się uczyć, [...] warunkują to indywidualne predyspozycje” (Lewicka, 2007: 32). Celem stosowania różnorodnych aktywności wykonywanych podczas nauki języka obcego jest przeciwdziałanie nudzie- niedostatku stymulacji w czasie lekcji (Komorowska, 2005: 79). Oddziaływanie wielozmysłowe sprzyja zwiększeniu koncentracji i skupieniu uwagi ucznia (Komorowska, 2005: 71), a polisensorycznym stymulantem o bogatej zawartości są właśnie technologie informacyjno-komunikacyjne (tradycyjne media audiowizualne i nowe media interaktywne) (Pudo, 2017: 41). Także „zabawa jako efektywna forma nauki powinna być wykorzystywana w szkole i to na wszystkich poziomach, nie wyłączając kształcenia dorosłych. Stanowi ona dopełnienie tradycyjnych, opartych na przekazie werbalnym, metod nauczania, które [...] są dla mózgu zazwyczaj trudne i męczące” (Żylińska, 2013: 158).

Procesy uczenia się wykorzystują trzy systemy reprezentacyjne: wzrokowy, słuchowy i kinestetyczny (Spychała, 2011: 155). Zazwyczaj w klasie znajdują się zarówno uczniowie, którzy preferują widzieć materiał, jak i tacy, którzy wolą usłyszeć wykład, pozostali natomiast najlepiej przyswajają wiedzę i umiejętności, gdy

wykonują ćwiczenia i wcielają się w role. Stąd dobór metod i technik na zajęciach językowych powinien angażować wszystkie trzy główne zmysły (Spychała, 2011: 156), co umożliwia również inkluzję uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami.

Położenie nacisku na działania projektowe i pracę w grupie sprzyja dodatkowo kształceniu kompetencji w zakresie przedsiębiorczości oraz kompetencji społecznych i obywatelskich. Stawia to ucznia w centrum procesu edukacji i kształci jego autonomię (Pudo, 2017: 46)- zwiększenie samodzielności w wyznaczaniu celów nauki i wybór metod wymaga dojrzałości, która pojawia się właśnie na trzecim etapie edukacji i stanowi formę przygotowania do pracy zawodowej. Metoda projektów łączy wiedzę fachową, praktyczne zdolności/umiejętności z treściowym i socjalnym uczeniem się, co nie jest możliwe podczas tradycyjnych lekcji języka obcego (Mihułka, 2011: 263). Tematyka projektu powinna wynikać z zainteresowań uczniów, aby silniej zaangażowali się w jego realizację. Ta metoda pozwala również na efektywne wprowadzanie treści kulturowych.

Poznanie języka francuskiego umożliwia zgłębianie elementów dziedzictwa kulturowego tego regionu językowego i konfrontowanie go z dziedzictwem kraju ojczystego (kształci kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej). Elementem procesu akwizycji języka obcego jest trening interkulturowy i ogólnokulturowy, na który składa się zdobywanie informacji o kulturach posługujących się danym językiem, wskazywanie podobieństw i różnic między przedstawicielami tych kultur oraz wypracowywanie postawy otwartości. Do metod pracy nad tym elementem nauki języka zalicza się między innymi odgrywanie scenek, tzw. incydentów krytycznych, z udziałem przedstawicieli różnych kultur (na przykład wejście do złego autobusu) oraz gry, na przykład Albatros (obserwacja zachowań przedstawicieli fikcyjnej kultury, a następnie rozmowa o różnicach kulturowych) lub Barna (bezglębna gra w karty- uczniowie podzieleni są na grupy, z których każda gra w inną grę, po jednym z przedstawicieli każdej grupy przechodzi do innego zespołu, następnie za pomocą komunikacji niewerbalnej członkowie grupy muszą wytłumaczyć nowym osobom zasady gry) (Spychała-Wawrzyniak, 2016: 83-85).

Program zakłada także tworzenie projektów międzyprzedmiotowych, które doskonalą zdolność poszukiwania i przetwarzania informacji oraz wykorzystywania ich w krytyczny sposób (kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji) oraz wspierają praktykę kształcenia w zakresie pozostałych przedmiotów oraz umiejętności ogólnych.

W nauczaniu drugiego języka obcego pojawia się wyzwanie rozwijania wielojęzyczności, dla której kluczowe znaczenie ma świadomość językowa.

Kompetencja w zakresie wielojęzyczności w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* to „zdolność posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych [...], dana osoba wykazuje różne stopnie opanowania sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami, a także znajomością kilku kultur. Nie oznacza

to hierarchicznego współistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik” (ESOKJ, 2003: 145).

Kształcenie tej kompetencji polega na zwracaniu uwagi uczniów na posiadaną przez nich wiedzę językową i ich doświadczenia w uczeniu się pierwszego języka obcego. Refleksja nad językiem i komunikacją- poszukiwanie transparentności języków- jest „niezwykle istotna zwłaszcza w pracy nad podsystemami języka (gramatyka i słownictwo) oraz w rozwijaniu sprawności językowych, przede wszystkim receptywnych (słuchanie i czytanie ze zrozumieniem)” (Kucharczyk i Szymankiewicz, 2015: 255). „Odwoływanie się do wiedzy uczących się będzie także sprzyjać uświadamianiu i poszerzaniu wiedzy pragmatyczno-dyskursywnej” (Myczko, 2016: 20). Rozwijanie wielojęzyczności uczniów stanowi formę systematycznego rozwoju metod i technik uczenia się, wiedzy sprzyjającej realizacji postulatów kształcenia ustawicznego. Uczenie się przez całe życie stanowi niezbędny element pełnego profilu absolwenta, który w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i w czasach rosnących wymagań rynku pracy zobligowany jest do cyklicznego doskonalenia zawodowego.

Metody oparte na interkomprehensji- kognitywnym wykorzystaniu pokrewieństwa między językami- na przykład *EuroCom(Rom)*, mogą być również niezwykle pomocne w analizie tekstu specjalistycznego, „zwłaszcza z branży perfumeryjnej (i kosmetycznej) oraz gastronomii, ze względu na dużą ilość internacjonalizmów i skojarzeń z językiem polskim i angielskim w tych dziedzinach” (Grabowska, 2015: 330, 333).

Do kształcenia kompetencji w zakresie wielojęzyczności szczególnie atrakcyjne dla cyfrowych tubylców wydaje się wykorzystanie narzędzi technologii Web 2.0 - serwisów internetowych, które umożliwiają publikowanie treści (ocenianie, komentowanie, dodawanie własnych artykułów, zdjęć, wideo, pisanie blogów), tworzonych przez użytkowników w Internecie, stanowiących nową (a jednocześnie zupełnie naturalną dla współczesnych uczniów) formę komunikacji. Jeden z przykładowych projektów proponowanych przez niniejszy program zakłada stworzenie bloga, rozwijającego różne kompetencje (w zakresie wielojęzyczności, cyfrową, osobistą, społeczną, w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej) i wpisującego się w kształcenie międzyprzedmiotowe oraz sprzyjające budowaniu świadomości językowo-komunikacyjnej uczącego się.

Przykładowe technologie informacyjno-komunikacyjne, które mogą wspomóc proces nauczania i uczenia się języków obcych:

- edytory tekstu: Dokumenty Google, edytor tekstu z pakietów OpenOffice lub LibreOffice;
- oprogramowanie porządkujące pomysły: FreeMind (darmowy program do tworzenia map myśli), Inspiration;

- narzędzia wspomagające zbieranie, analizę i wizualizację danych: SurveyMonkey, LimeSurvey, arkusz kalkulacyjny z pakietów OpenOffice lub LibreOffice, platformy e-learningowe, Quizizz, Google Forms;
- oprogramowanie do komunikacji i współpracy: Skype, Messenger, Twitter, Instagram, Slack;
- tworzenie multimediów (uczący się jako twórca): Prezi, GIMP, Inkscape;
- interaktywne aplikacje edukacyjne: LearningApps, Zondle, Educaplay;
- bazy danych i zasoby internetowe: Wikipedia, słowniki internetowe (Pitler, Hubbell, Kuhn, 2015: 17-18).

Stosowanie narzędzi technologii Web 2.0 w nauczaniu języka obcego sprzyja autonomii uczniowskiej. „Struktura zadań opartych na Internecie przekształca pasywny odbiór w aktywne przyswajanie wiedzy” (Gramsz, 2011: 362).

Program zakłada holistyczne podejście do nauczania języka (Szóstak, 2011: 216): taki sam nacisk położony jest na wszystkie ogólne cele kształcenia (znajomość środków językowych, rozumienie, tworzenie i przetwarzanie wypowiedzi oraz reagowanie na nie), dzięki czemu w pełni realizuje podstawę programową. Co istotne, poszczególne kompetencje kształcone są zawsze w kontekście swojego celu komunikacyjnego. Oznacza to, że proponowane treści i metody nauczania najbliższe są podejściu komunikacyjnemu do nauki języka. Zakłada ono, że wszystkie szczegółowe cele nauczania (zakres słownictwa, ortografia itd.) mają służyć przede wszystkim komunikacji w konkretnych interakcjach, prawdopodobnych na danym poziomie i w danej grupie adresatów nauczania. Wedle tej metody najistotniejszym aspektem języka jest jego funkcja społeczna, tj. służąca komunikowaniu się za pomocą środków i kanałów dostosowanych do wspomnianej grupy uczniów.

Program zakłada także zadaniowy model lekcji, na który składa się: faza poprzedzająca zadanie, zadanie główne, jego prezentacja oraz podsumowanie nauczyciela- refleksja językowa (Kabzińska, 2016: 69-70). Model ten sprzyja rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, a wykorzystanie materiałów autentycznych jako bodźca do pracy oraz uczniowska próba twórczej realizacji ćwiczenia jest pomocna w uświadomieniu potrzeb akwizycji konkretnych środków językowych, które dzięki temu zostaną wprowadzone w bardziej naturalny sposób, a co za tym idzie, uczniowie będą bardziej zmotywowani do ich przyswojenia.

Wprowadzane zadania powinny charakteryzować się różnorodnym stopniem trudności i być dopasowane do możliwości uczniów (w tym także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i uczniów z niepełnosprawnościami)- stanowi to jeden ze sposobów zapewnienia optymalnych warunków nauki oraz motywowania do podejmowania nowych wyzwań przy uwzględnieniu indywidualnych cech i preferencji uczenia się (Pudo, 2017: 44-45).

Według badania Macieja Smuka nad wpływem uwarunkowań indywidualnych na naukę języków obcych na próbie liczącej 70 respondentów (studenci trzech warszawskich szkół wyższych kierunków o różnym profilu: filologia, pedagogika,

nauki ekonomiczne) wśród czynników utrudniających akwizycję języka znalazły się: niedostatki umiejętności uczenia się, złe przyzwyczajenia związane z nauką, wady „typowo szkolne”, lęk językowy, niskie/niestabilne poczucie własnej wartości. Zachowania nauczycieli, które negatywnie wpłynęły na efekty przyswojenia języka, to: nadmierny krytycyzm, nieudzielanie pochwał, brak indywidualizacji oraz realizowanie programu zajęć bez względu na wyniki osiągane przez uczniów. Wśród preferowanych w tej grupie formuł zajęć wymieniono: zwiększenie liczby zadań ludycznych oraz zadań stymulujących kreatywność i/lub refleksyjność, a także zajęć interaktywnych/konwersacyjnych (Smuk, 2016: 169, 177-178, 181).

Materiał wprowadzany powinien być według zasady spirali i w systemie aproksymacyjnym (powracanie do tych samych grup tematycznych w celu powtórzenia i rozszerzenia zakresu słownictwa oraz struktur gramatycznych; układ coraz szerszych i trudniejszych modułów tego samego materiału, w którym każdy moduł stanowi punkt odniesienia dla następnego). Stopniowo wprowadzana jest także zasada stosowania języka obcego jako języka komunikacji podczas lekcji zarówno między nauczycielem i uczniami, jak i między samymi uczniami (np. za pomocą techniki *sandwich form*).

Należy wskazywać uczniom możliwości doskonalenia znajomości języków obcych przy pomocy nowych technologii- przygotowuje to ucznia do życia w społeczeństwie informacyjnym i szybko zmieniającej się rzeczywistości, sprzyja traktowaniu nauki jako formy spędzania czasu wolnego i umożliwia indywidualizację nauczania.

Niezwykle ważnym elementem jest ocenianie kształtujące. Stosowanie formalnej i nieformalnej diagnozy przyrostu wiedzy i umiejętności, dokonywanie przez ucznia samooceny, kształcenie umiejętności organizacji własnego procesu uczenia się, oceny swojej pracy oraz w razie potrzeby szukania wsparcia stanowi podstawę skutecznej nauki języka. Nie mniej istotna jest także ciągła ewaluacja programu- uzyskiwanie informacji zwrotnych od uczniów i odpowiednie dostosowywanie metod i treści nauczania.

Rolą nauczyciela języka obcego jest również uświadomienie uczniom potrzeby zdobywania kompetencji językowych jako formy rozwoju na drodze kariery zawodowej. Motywacja wewnętrzna- wykonywanie danej czynności z własnej woli (Mietzel, 2002: 290)- sprzyja zwiększeniu częstotliwości powtarzania danej czynności, co stanowi niezwykle ważny element w nauce języka obcego. Według Żylińskiej „ludzi nic bardziej nie inspiruje do działania niż wewnętrzna motywacja” (2013: 238-239), przyjemność z zaspokajania potrzeby wiedzy (Pudo, 2017: 50). Do rozwijania motywacji uczniów do nauki języka obcego, szczególnie przy wyznaczaniu celów, wypracowania strategii uczenia się i kształtowania pozytywnej samooceny mogą być wykorzystywane elementy programowania neurolingwistycznego (NLP). Przydatne do wyznaczenia priorytetów i celów nauki jest postawienie uczniom pytań, ustalających ich oczekiwania już na początku cyklu kształcenia. Można przeprowadzić

ćwiczenie w parach, swoisty kwestionariusz osobowy, aby ustalić motywację do nauki oraz poznać uczniów, co ułatwi późniejszy dobór odpowiednich metod i technik pracy z poszczególnymi uczniami (Spychała, 2011: 151-153).

Zaangażowanie ucznia zarówno na płaszczyźnie intelektualnej, jak i emocjonalnej w proces uczenia się można osiągnąć, stosując techniki, takie jak: prowadzenie dzienników i dzielenie się refleksją osobistą, portfolio i projekty przedmiotowe, gry symulacyjne i techniki dramy, rozwiązywanie problemów i studium przypadku, ćwiczenia wymagające kreatywności lub empatii, praca w grupie, badania terenowe (wycieczki, wymiany zagraniczne) (Kossakowska-Pisarek, 2016: 56).

Program zakłada również wprowadzenie podstawowego słownictwa związanego z nauczaną branżą. Nauczyciel, przygotowując takie słownictwo, może posłużyć się narzędziami językoznawstwa korpusowego, aby dostosować do potrzeb i możliwości uczniów autentyczne materiały, bazujące na tematyce związanej z przyszłym zawodem.

III. ORGANIZACJA WARUNKÓW I SPOSÓB REALIZACJI KSZTAŁCENIA

Klasa szkolna jest miejscem, w którym uczeń powinien czuć się swobodnie. Mając na uwadze wyniki badań nad aktywnością uczniów w sali lekcyjnej proponuje się półkolisty układ ławek- zmniejsza on dystans między nauczycielem a uczniami, co sprzyja zwiększeniu częstotliwości interakcji (Swat-Pawlicka 2018), oraz wpływa pozytywnie na rozwój kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się. Ponadto takie ustawienie ławek umożliwia uczniom z wadą słuchu na siedzenie tyłem do okna i z dala od niego, aby unikać odbić fali dźwiękowej od szyby i występujących wówczas zakłóceń w odbiorze dźwięków (Olechowska, 2016: 107).

Przestrzeni nie należy dzielić na strefy (choć wskazane jest wydzielenie miejsca, w którym uczniowie mogą prezentować efekty swojej pracy), a nauczyciel - aby zwiększyć kontrolę nad przebiegiem ćwiczeń- powinien podczas zajęć się przemieszczać. Prace projektowe mogą wymagać dodatkowego przearanżowania przestrzeni.

Oprócz klasy szkolnej miejscem uczenia się i nauczania są także przestrzenie wirtualne, tj. portale społecznościowe, aplikacje do nauki języków obcych itp. Przestrzenie wirtualne powinny być miejscem przyjaznym i egalitarnym- oprócz swojej podstawowej funkcji mogą także służyć do budowania umiejętności pracy w warunkach dużego szumu informacyjnego (kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji), promowania postawy tolerancji, nauczania sztuki dyskusji w cyfrowym świecie (komentarze, posty, lajki, emotikony), kształtowania wrażliwości

na negatywne zjawiska (np. tzw. hejtu) oraz wykształcania odpowiedzialności za słowo pisane (kompetencje cyfrowe oraz osobiste i społeczne).

Według badań Oregon State University (VanWinkle, David, Skubinna, Larwood, 2005: *passim*) zdolność zapamiętywania uzależniona jest od metod i form pracy. Najskuteczniejsza jest aktywna praca własna- z tego względu czas lekcji powinien być wykorzystywany przede wszystkim na ćwiczenia praktyczne, które angażują jednocześnie wiele zmysłów (wzrasta wskaźnik zapamiętywania).

Zaleca się także stosowanie metody odwróconej klasa (*flipped classroom*), w której uczeń zapoznaje się z nową partią materiału dydaktycznego w domu (np. w postaci filmu wideo, animacji, podcastu), a w czasie zajęć w klasie wykorzystuje zdobytą wiedzę w praktyce (Frania, 2017: 63).

Dla uczniów z syndromem Aspergera szczególnie istotne jest dobrze zorganizowane środowisko nauki, dlatego klasa powinna cechować się przewidywalną, regularną strukturą i zawierać pomoce wizualne. Zalecane jest, aby tacy uczniowie siedzieli blisko nauczyciela lub przy wydzielonym miejscu odpoczynku, jeśli takie zostało przewidziane (Ruta i Kamińska, 2011: 200). Pozostali uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi również powinni siedzieć w pobliżu nauczyciela- w ten sposób łatwiej zindywidualizować proces uczenia się.

IV. SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

Specjalne potrzeby edukacyjne dotyczą przede wszystkim uczniów, którzy z powodu rozmaitych utrudnień, zakłóceń i zaburzeń rozwoju (czynniki biologiczne i społeczne) mają trudności w uczeniu się- „integralnym rozwoju biologicznym, psychicznym, społecznym i moralno-duchowym” (Krakowiak, 2017: 5). Również u dzieci i młodzieży o wybitnych zdolnościach niezbędne jest zindywidualizowane podejście pedagogiczne. Trzecią grupą uczniów o SPE są osoby obcego pochodzenia, wychowywane w innej kulturze i innym języku niż nauczany w szkole język ogólnopolski (Krakowiak, 2017: 5).

W rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niezwykle ważna jest grupa rówieśnicza. Takie osoby powinny być integrowane z klasą, nauczane reguł obowiązujących w grupie społecznej i zachęcane do współdziałania, w czym skuteczna jest zaproponowana w programie zespołowa praca projektowa.

Efektywna praca z uczniem wymaga poznania jego mocnych i słabych stron, w szczególności w przypadku osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podczas prowadzenia zajęć nauczyciel powinien respektować ograniczenia ucznia wynikające z ewentualnej niepełnosprawności, odnaleźć jego atuty i na nich się opierać.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają również dostosowania sposobów komunikacji, np. mówienia z odpowiednim natężeniem głosu, formułowania wypowiedzi i pytań o prostej konstrukcji, powtarzania pytań

lub instrukcji, udzielania dodatkowych wyjaśnień, naprowadzania pytaniami pomocniczymi, zwracania się wprost do ucznia oraz wzmacniania komunikatu słownego elementami ilustracyjnymi.

Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych wymaga także zachowania właściwego dystansu. W przypadku dziecka niewidomego należy stanąć blisko, dotknąć go dłonią, aby wiedziało, że jest słuchane lub że do niego kierowane jest pytanie. Natomiast dla niektórych uczniów z zespołem Aspergera czy z autyzmem dotyk może być zbyt silnym bodźcem pobudzającym.

Uczniowie ze SPE potrzebują wydłużenia czasu pracy, szczególnie podczas odpowiedzi ustnej, pracy klasowej czy zajęć manualnych. Niezbędne są także częste zmiany form aktywności i przeplatanie czynności lubianych z pozostałymi (stosowanie naprzemiennie metod podających i aktywizujących). Skuteczny jest podział nauczanego materiału na mniejsze partie, zmniejszanie liczby zadań do wykonania, przy jednoczesnym zwiększeniu liczby powtórzeń materiału, a także odwoływanie się do konkretnych przykładów.

Niezbędna jest aktywizacja uczniów przez wykorzystanie do nauki wszystkich zmysłów. Należy urozmaicać i dopasowywać bodźce utrzymujące uwagę i aktywność młodzieży, chociaż wskazane jest, aby osoby z ADHD nie miały nazbyt wielu przedmiotów wokół siebie, nawet jeśli są to pomoce dydaktyczne.

Nauczyciel zobligowany jest do dostosowania wymagań i środków dydaktycznych do poziomu rozwoju ucznia (a nie tylko jego wieku) oraz dopasowania ich pod względem technicznym, na przykład dla uczniów niesłyszących należy włączyć napisy do filmu.

Nadrzędną zasadę stanowi stopniowanie trudności zadań, nie można wymagać od ucznia więcej niż może osiągnąć na danym etapie rozwoju, nie należy go jednak wyręczać, powinno się go raczej zachęcać do podejmowania działania i pomagać mu w razie potrzeby, kompensować stwierdzone zaburzenia rozwojowe i doskonalić pozostałe umiejętności, wprowadzać zróżnicowane karty zadań do samodzielnego rozwiązania, stosować dodatkowe środki dydaktyczne i techniczne oraz stale obserwować ucznia i kontrolować, przypominać reguły obowiązujące na lekcji, jasno wyznaczać granice i egzekwować ich przestrzeganie (Mysiak, b.d.: 1; Rafał-Łuniewska, b.d.: 13; Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010: 10-11).

Coraz większą grupę uczniów stanowią osoby z dysleksją. Dysleksja definiowana jest jako specyficzne trudności w nauce czytania, pisania i innych czynności związanych z językiem i charakteryzuje się problemami z przetwarzaniem informacji zakodowanej za pomocą dźwięków mowy, szybkim nazywaniem, pamięcią operacyjną oraz automatyzacją umiejętności (Bogdanowicz, 2011: 180-181; Zawadzka-Bartnik, 2010: 210). Dyslektyczni uczniowie cechują się różnymi trudnościami, dlatego w pracy z takimi osobami należy indywidualizować wymagania.

Zespół Aspergera dotyczy z kolei osób, które posiadają upośledzone funkcje społeczne i emocjonalne- zaburzone są komunikacja i socjalizacja, brakuje elastyczności myślenia (Ruta i Kamińska, 2011: 197).

„Oprócz funkcji czysto poznawczych, lekcje języków obcych pełnią w życiu osób niepełnosprawnych także funkcje terapeutyczne, kompensując depryzację społeczną i informacyjną” (Domagała-Zyśk, 2009: 232). Istnieje wiele typów niepełnosprawności, zależą od zaburzenia, stopnia utraty sprawności, czasu powstania i zaburzeń sprzężonych.

„Technika cyfrowa pozwala na korzystanie z urządzeń, które ułatwiają integrację osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, np. linijka i drukarka brailowska oraz oprogramowanie zmieniające tekst na mowę osób niewidomych lub mowę na tekst osób niesłyszących” (Gajek, 2009: 212).

Dla uczniów z uszkodzeniami wzroku korzystne jest nauczanie problemowe- pobudza aktywność poznawczą, motywuje do działania badawczego i wnioskowania. Ważne jest dostarczenie odpowiednich materiałów do nauki, aby uczniowie mogli z nich sami korzystać, w czym użyteczne są narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej- na przykład umożliwiają konwersacje, odczytywanie tekstów itd. (Domagała-Zyśk, 233-234). Opanowanie przez osoby z uszkodzeniami wzroku języka obcego za pomocą nowych technologii pozwoli im łatwiej odnaleźć się na rynku pracy.

Uczniowie z uszkodzeniami słuchu najlepsze wyniki osiągają przy zastosowaniu dodatkowych zajęć indywidualnych (tutoring) oraz otrzymywaniu notatek z lekcji i dzięki pracy z nauczycielem wspierającym, który jest tłumaczem języka migowego, transliteratorem (tłumaczem wykorzystującym fonogesty) lub tłumaczem ustnym (umożliwia odczytanie z ust przekazywanych treści). Wśród wskazanych dla tej grupy uczniów technik pracy znajdują się przede wszystkim te, które opierają się na materiałach wizualnych, takich jak kolorowe ilustracje, schematy graficzne, transkrypcja fonetyczna, przykładowe użycie itd., oraz te, które ułatwiają zapamiętywanie, na przykład podawanie synonimów i antonimów, przykładowe użycie w kontekście sytuacyjnym, ćwiczenia ze schematycznymi rysunkami, notatki przestrzenne z ilustracjami (Domagała-Zyśk, 237-238).

Uczniów z niedosłuchem lub słabosłyszących oraz słabowidzących należy posadzić blisko nauczyciela naprzeciwko tablicy. Krótkie i nieco wolniej wypowiedzane polecenia powinny być wzmacnianie formą graficzną oraz możliwością podchodzenia do przedmiotów i ich dotykania. Wszelkie pomoce wizualne winny być omawiane. Uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (szczególnie z wadą słuchu) należy wcześniej poinformować o czekających ich sprawdzianach wiadomości, przekazać konkretną informację na temat obowiązującego ich zakresu materiału, a polecenia formułować krótko i zwięźle. Testy dla osób z wadą wzroku powinny być specjalnie przygotowane (kontrastowe linie, duży rozmiar fontu) (Mysiak, b.d.: 3-7).

W pracy z uczniem upośledzonym umysłowo należy przede wszystkim okazywać mu zainteresowanie i pozwalać wyrażać swoje uczucia, opierać naukę na prostych czynnościach, znanych i preferowanych przez niego, stosować wzmocnienia pozytywne, systematycznie kontrolować czynności przez niego wykonywane, stosować krótkie i precyzyjne komunikaty. Korzystną formą pracy z uczniami z taką niepełnosprawnością jest nauczanie pragmatyczne- treści przekazywane podczas zajęć powinny być ściśle związane z życiem codziennym uczniów (zakupy, rozmowa u lekarza, zamawianie taksówki, nauka tekstu piosenki) i przedstawiane w obrazowy sposób (elementy dramy). Ważny jest również podział lekcji na krótsze fragmenty, a także formułowanie poleceń w prosty sposób (Domagała-Zyśk, 2009: 239-241).

Dostosowania edukacyjne dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową obejmują rehabilitację ruchową, znoszenie barier architektonicznych, organizowanie pomocy koleżeńskiej w zakresie samoobsługi i w wyrównywaniu braków po absencji, ułatwienia „techniczne” pisanie oraz udział w zajęciach rewalidacyjnych (Rafał-Łuniewska, b.d.: 15).

Dostosowanie wymagań edukacyjnych dla ucznia z zespołem Aspergera polega na podnoszeniu samooceny młodego człowieka, aby zwiększyć efektywność jego pracy i możliwości osiągnięcia sukcesu, stosowaniu metod aktywizujących na lekcjach, bieżącym omawianiu wszystkich problemów natury wychowawczej. Nauczyciel zobligowany jest opierać się na mocnych stronach ucznia i rozwijać słabsze, a także zadbać o jego sferę emocjonalno-motywacyjną oraz wspierać jego zainteresowania i uzdolnienia, dawać możliwość wykazania się na forum klasy oraz minimalizować niepokój w szkolnym chaosie (Rafał-Łuniewska, b.d.: 30).

Praca z uczniem szczególnie uzdolnionym może odbywać się w kołach zainteresowań, w formie indywidualnej pracy pod kierunkiem nauczyciela lub nauki danego przedmiotu w klasach wyższych. Warto też zachęcać takie osoby do udziału w olimpiadach, turniejach czy konkursach (Rafał-Łuniewska, b.d.: 40).

Uczniom niedostosowanym społecznie należy jasno określić obowiązujące ich normy zachowania. Nauczyciel powinien konsekwentnie wymagać odpowiedniej postawy i omawiać niewłaściwe zachowania w kontakcie indywidualnym, szukać ich przyczyn, zachęcać do korzystania z pomocy psychologicznej, dostrzegać i nagradzać pozytywne działania oraz proponować aktywność prospołeczną. Ponadto dla takich osób niezbędne są zajęcia socjoterapeutyczne i rewalidacyjne (Rafał-Łuniewska, b.d.: 41).

V. CELE I TREŚCI KSZTAŁCENIA

V.1 Cele i treści kształcenia ogólne

Cele i treści kształcenia ogólne są w pełni zgodne z podstawą programową i obejmują wymagania w pięciu obszarach: znajomość środków językowych, rozumienie, tworzenie i przetwarzanie wypowiedzi oraz reagowanie na wypowiedzi. Głównym celem nauczania na III etapie edukacyjnym języka obcego nowożytnego jest opanowanie przez uczniów języka w stopniu podstawowym. Uczeń opanowuje podstawowe środki językowe (leksykalne, gramatyczne, ortograficzne i fonetyczne), umożliwiające rozumienie prostych wypowiedzi pisemnych i ustnych (wyraźnie artykułowanych) oraz formułowanie krótkich wypowiedzi ustnych i pisemnych, a także uczestnictwo w prostych sytuacjach komunikacyjnych.

„U uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą wystąpić problemy z zastosowaniem w praktyce słownictwa, wyuczonych reguł ortograficznych, gramatycznych języka obcego, a także trudności w nauce na pamięć wierszy, piosenek, dialogów” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010: 83).

I. Znajomość środków językowych.

Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.

II. Rozumienie wypowiedzi.

Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w tym ustne i pisemne wypowiedzi dotyczące wykonywania najbardziej typowych czynności zawodowych, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

III. Tworzenie wypowiedzi.

Uczeń samodzielnie tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w tym wypowiedzi umożliwiające elementarne komunikowanie się w środowisku pracy, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

IV. Reagowanie na wypowiedzi.

Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach, w tym związanych z elementarnym komunikowaniem się w środowisku pracy, reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do

sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

V. Przetwarzanie wypowiedzi.

Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego, w tym bardzo prostych tekstów związanych z wykonywaniem najbardziej typowych czynności zawodowych, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

V.2 Cele i treści kształcenia szczegółowe

Cele i treści kształcenia szczegółowe są w pełni zgodne z podstawą programową. Elementem treści wykraczającym poza podstawę programową jest moduł związany z Internetem (patrz rozdział V.3 Organizacja treści kształcenia). O ile jednak w klasach VII-VIII szkoły podstawowej nauka języka w jego kontekście skupiać się miała na funkcjach i czynnościach wykonywanych w sieci, o tyle na kolejnych etapach kształcenia Internet traktowany będzie coraz bardziej jako jedno ze zjawisk społecznych i elementów otaczającego świata, o którym uczeń powinien potrafić opowiedzieć i który powinien umieć skomentować.

Wybór zagadnień związanych z Internetem do dodatkowego modułu tematycznego związany jest po pierwsze z podejściem komunikacyjnym – zakłada ono dostosowanie tematów nauki do zainteresowań i otoczenia odbiorcy. Drugim powodem wyboru tego tematu jest zasada spirali w nauce języka: temat ten pojawił się na wcześniejszych etapach kształcenia, treści i cele nauczania dla niniejszego etapu pomyślane zostały w taki sposób, aby do tego tematu powrócić, powtarzając wcześniej nabyte struktury leksykalno-gramatyczne oraz rozszerzając je o nowe.

Poniższe cele kształcenia ujęte są w formę celów komunikacyjnych, a zatem sytuacji językowych, interakcji i form wypowiedzi, które uczeń ma rozumieć, stworzyć samodzielnie lub na które powinien potrafić odpowiednio zareagować.

Na każdy cel komunikacyjny składa się określony zakres słownictwa, kompetencji gramatycznych, fonetycznych lub ortograficznych, a także treści międzykulturowe i wychowawcze. Wszystkie te składowe są przedmiotem szczegółowego programu nauczania.

Cele i treści nauczania – wymagania szczegółowe

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

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

II. Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne, w tym dotyczące wykonywania najbardziej

typowych czynności zawodowych (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje), artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka:

1. reaguje na polecenia;
2. określa główną myśl wypowiedzi;
3. określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi;
4. określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników);
5. znajduje w wypowiedzi określone informacje;
6. rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

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

1. określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu;
2. określa intencje nadawcy/autora tekstu;
3. określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, czas, miejsce, sytuację);
4. znajduje w tekście określone informacje;
5. układa informacje w określonym porządku;
6. rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.

IV. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne, w tym wypowiedzi

umożliwiające elementarne komunikowanie się w środowisku pracy:

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

V. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne, w tym wypowiedzi umożliwiające elementarne komunikowanie się w środowisku pracy (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartkę pocztową, e-mail, historyjkę, wpis na blogu):

1. opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
2. opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
3. przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
4. przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
5. opisuje upodobania;
6. wyraża i uzasadnia swoje opinie;
7. wyraża uczucia i emocje;

8. przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady);
9. stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

VI. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach, w tym związanych z elementarnym komunikowaniem się w środowisku pracy:

1. przedstawia siebie i inne osoby;
2. nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);
3. uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
4. wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób;
5. wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
6. składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
7. zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
8. proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego;
9. prosi o radę i udziela rady;
10. pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
11. nakazuje, zakazuje, instruuje;
12. wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
13. wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);
14. stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

VII. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, krótki list prywatny, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach, w tym związanych z elementarnym komunikowaniem się w środowisku pracy:

1. przedstawia siebie i inne osoby;
2. nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);
3. uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);
4. wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób;
5. wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
6. składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
7. zaprasza i odpowiada na zaproszenie;

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

VIII. Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie, w tym bardzo prosty tekst związany z wykonywaniem najbardziej typowych czynności zawodowych:

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

IX. Uczeń posiada:

1. podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;
2. świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.

X. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem

(np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym).

XI. Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).

XII. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.

XIII. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie

kompensacyjne, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych).

XIV. Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

V.3 Organizacja treści kształcenia

Określone w programie treści kształcenia dla szkół branżowych I stopnia podzielone są na 7 modułów (z uwzględnieniem modułu zerowego, służącego uczniom do przypomnienia sobie wcześniej nabytych struktur, a nauczycielowi – do diagnozy potrzeb grupy).

Każdy z modułów, poza nowymi treściami nauczania i kompetencjami językowymi, ma zawierać elementy powtórzenia treści z lat poprzednich, zgodnie z zasadą spirali. Podobnie jak na wcześniejszym etapie kształcenia, z każdym z zaproponowanych modułów wiąże się praca projektowa w języku francuskim w wybranej przez ucznia formie. Projekty wykonywane są indywidualnie lub w grupach oraz muszą zostać zaprezentowane przed nauczycielem i resztą klasy. Ich znaczenie jest nie mniejsze niż kartkówek i sprawdzianów. Inaczej niż na poprzednim etapie edukacyjnym, nacisk położony jest na słownictwo i kompetencje językowe związane z tematem przyszłego zawodu ucznia: waloryzuje się jego opinie, zainteresowania i rolę w przyszłym zawodzie. Techniki i metody nauki przypominają coraz bardziej techniki i metody pracy z młodymi dorosłymi.

Proponowane moduły tematyczne następująco organizują nauczanie języka francuskiego w szkole branżowej I stopnia:

- „Répertoire” – moduł mający na celu przypomnienie wcześniej nabytego materiału i diagnozę potrzeb grupy (10).
- „Des relations familiales” – moduł poświęcony zasobom językowym służącym do rozumienia i konstruowania prostych wypowiedzi dotyczących relacji rodzinnych, przyjacielskich, miłosnych oraz życia rodzinnego (25).
- „Être un professionnel” – moduł poświęcony zasobom językowym służącym do mówienia o pracy i przyszłym zawodzie ucznia, a także do nabywania kompetencji językowych związanych bezpośrednio z wykonywaniem określonego zawodu (30).
- „Faire le tour du monde” – moduł poświęcony podróżom i umiejętnościom z nimi związanym (20).
- „Des bonnes habitudes” – moduł poświęcony zdrowiu oraz zdrowym nawykom żywieniowym (25).

- „En ligne” – moduł poświęcony rzeczywistości wirtualnej i społecznym oraz problemom z nią związanym (20).
- „Être éco-responsable” – moduł poświęcony naturze, klimatowi i ochronie środowiska (20).

0. „Répertoire”

0.1 Uczeń rozumie i potrafi posłużyć się kompetencjami językowymi nabytymi w latach poprzednich oraz wykorzystać je do tworzenia nowych form wypowiedzi, a także ma świadomość ich wielofunkcyjności.

1. „Des relations familiales”

1.1 Uczeń rozumie proste wypowiedzi dotyczące relacji uczuciowych i partnerskich, jest w stanie prawidłowo na nie zareagować oraz, w razie potrzeby, stworzyć podobną wypowiedź.

1.2 Uczeń rozumie kogoś mówiącego w prosty sposób o swoich uczuciach, potrafi odpowiednio zareagować i samodzielnie użyć prostego słownictwa związanego z uczuciami.

1.3 Uczeń rozumie prostą wypowiedź dotyczącą obowiązków domowych, ich podziału i planu dnia oraz jest w stanie sam krótko wypowiedzieć się (ustnie i pisemnie) na podobny temat.

1.4 Uczeń rozumie krótką wypowiedź składającą się z przypuszczeń dotyczących przyszłości i sam potrafi dokonywać podobnych przypuszczeń.

2. „Être un professionnel”

2.1 Uczeń rozumie prostą wypowiedź dotyczącą poszczególnych zawodów i tego, na czym polegają, oraz potrafi posłużyć się prostym słownictwem, tworząc podobną wypowiedź.

2.2 Uczeń rozumie prostą rozmowę o pracę i jest w stanie wziąć w niej udział.

2.3 Uczeń rozumie prostą wypowiedź dotyczącą określonego zawodu (na czym polega, jakie ma wady i zalety, zarobki, jakie cechy powinien mieć kandydat do tego zawodu) i potrafi w podobny sposób opowiedzieć o swoim przyszłym zawodzie.

2.4 Uczeń rozumie prostą wypowiedź dotyczącą różnic w wykonywaniu poszczególnych zawodów we Francji i w Polsce oraz potrafi posłużyć się słownictwem związanym z tym tematem.

3. „Faire le tour du monde”

3.1 Uczeń rozumie prosty artykuł na temat stolic europejskich i potrafi skonstruować podobną wypowiedź, zawierając w niej informacje na temat atrakcji danego miasta, możliwych aktywności, mieszkańców, pogody.

3.2 Uczeń rozumie prosty list z wakacji i potrafi napisać podobny, zawierając w nim informacje na temat widzianych atrakcji, aktywności, wrażeń, pogody.

3.3 Uczeń rozumie proste opisy poszczególnych rodzajów podróżowania, środków transportu w nich używanych, form zakwaterowania oraz potrafi ułożyć prostą i krótką wypowiedź na temat swojej wymarzonej podróży.

3.4 Uczeń rozumie prosty opis mieszkania/pokoju: jego układu, wyposażenia, wyglądu oraz potrafi sam skonstruować podobny opis.

3.5 Uczeń rozumie prostą wypowiedź dotyczącą nowych form wakacyjnego zakwaterowania, jest w stanie krótko wypowiedzieć się na ten temat i uzasadnić swoją opinię.

3.6 Uczeń potrafi samodzielnie dokonać rezerwacji noclegu.

3.7 Uczeń rozumie bardzo prostą historię z wakacji (opisaną za pomocą czasu przeszłego złożonego oraz czasu imparfait) i potrafi samodzielnie ułożyć podobną historię.

4. „Des bonnes habitudes”

4.1 Uczeń rozumie prosty schemat przedstawiający zasady zdrowego żywienia i potrafi go krótko opisać.

4.2 Uczeń rozumie prostą wypowiedź dotyczącą dobrych i złych nawyków żywieniowych oraz potrafi sam podobną wypowiedź skonstruować.

4.3 Uczeń rozpoznaje w różnorodnych prostych wypowiedziach relacje logiczne pomiędzy jej elementami (np. przyczyna, konsekwencja, cel) i sam jest w stanie, za pomocą odpowiednich środków językowych, ustanowić podobne relacje we własnych wypowiedziach.

4.4 Uczeń rozumie prostą wypowiedź składającą się z rad (w różnych formach gramatyczno-leksykalnych) i sugestii dotyczących zdrowych nawyków oraz potrafi samodzielnie udzielić podobnych rad.

4.5 Uczeń rozpoznaje proste nazwy niektórych chorób i opisy niektórych symptomów i jest w stanie samodzielnie posłużyć się tym słownictwem.

5. „En ligne”

5.1 Uczeń rozumie prostą wypowiedź związaną z łamaniem prawa w Internecie i jest w stanie ułożyć podobną listę zakazów i nakazów.

5.2 Uczeń rozumie prostą wypowiedź dotyczącą Internetu, korzyści, zagrożeń i zmian społecznych oraz sam potrafi się na ten temat krótko wypowiedzieć.

5.3 Uczeń rozumie proste zalecenia dotyczące zdrowego korzystania z urządzeń elektronicznych i potrafi zabrać głos w prostej rozmowie na ten temat.

5.4 Uczeń rozumie prosty tekst dotyczący ochrony swojej prywatności w Internecie i jest w stanie wziąć udział w prostej rozmowie na ten temat.

6. „Être éco-responsable”

6.1 Uczeń rozumie prostą broszurkę informacyjno-turystyczną o klimacie i atrakcjach danego regionu oraz potrafi samodzielnie stworzyć podobną broszurę (np. w formie projektu).

6.2 Uczeń rozumie prostą wypowiedź na temat zagrożeń dla klimatu i sposobów zapobiegania im oraz potrafi wyrazić swoją opinię w formie podobnej wypowiedzi.

VI. METODY, TECHNIKI I FORMY PRACY

„Nie ma metody uniwersalnej i tylko odpowiednio zróżnicowane i elastyczne podejście do nauczania języka obcego może dać dobre wyniki” (Nasiadka, 2017: 107).

VI.1 Metody nauczania i pracy

Program zakłada wykorzystanie zróżnicowanych metod, technik i form pracy/nauczania dostosowanych do danej sytuacji dydaktycznej, wieku i zainteresowań uczniów oraz potrzeb i możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (edukacja włączająca). Proponowane metody sprzyjają kształtowaniu kompetencji kluczowych oraz wykorzystują nowatorskie techniki oparte na technologiach informacyjno-komunikacyjnych, których znajomość jest szczególnie pożądana na rynku pracy.

Jednym z praktycznych modeli pracy na lekcji języka obcego na niższych poziomach jest model ESA (Engage-Study-Activate; zaangażowanie-poznanie-aktywizacja). Najpierw nauczyciel przeprowadza rozgrzewkę językową i ćwiczenia wprowadzające w tematykę zajęć, następnie skupia uwagę uczniów na nowej strukturze gramatycznej, leksykalnej lub fonetycznej, aby zakończyć lekcję zadaniami otwartymi skłaniającymi do produkcji językowej (Krajka, 2009: 91).

Najbardziej uniwersalny, możliwy do zastosowania przy pracy nad każdą sprawnością językową i elementem języka, realizuje bowiem podstawowe założenia podejścia komunikacyjnego, jest model pre-, while- i post-. Integrując recepcję z produkcją, najpierw wprowadza się uczniów w kontekst, motywuje i aktywizuje niezbędne strategie, następnie kształci się konkretną sprawność (rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem), która stanowi jednocześnie element wprowadzający do nauczania mówienia lub pisanie. W ostatniej fazie uczniowie włączają nowo poznane informacje do dotychczasowej wiedzy (np. pisemna lub ustna wypowiedź na temat przeczytanego/wysłuchanego tekstu) (Krajka, 2009: 92).

Metoda projektów

Wywodząca się od Deweya i Kilpatricka metoda projektów to według wiodącej koncepcji Freya „forma uczącej czynności”, w której uczniowie- gromadząc

i przetwarzając informacje- planują i realizują poszczególne etapy projektu. Jest to metoda ściśle powiązana z sytuacją życia codziennego, interdyscyplinarna, umożliwiającą uwzględnienie zainteresowań uczniów i włączenie zintegrowanych treści międzyprzedmiotowych (Niemiec-Knaś 2011: 20).

Metoda ta daje również pole do rozwijania tzw. umiejętności miękkich, np. umiejętności współpracy, samoorganizacji czy oceny swoich mocnych i słabych stron. Metoda ta pozwala także kształtować kompetencje kluczowe, *m.in.*: w zakresie przedsiębiorczości (zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów) oraz kompetencje społeczne (np. zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach). Umiejętność pracy projektowej jest niezbędna na rynku pracy.

Przykładowe projekty do zrealizowania:

- dwuletni projekt polegający na prowadzeniu mikrobloga w języku francuskim i bieżącym aktualizowaniu go o wpisy nawiązujące do szczegółowych celów kształcenia (np. przedstawienie siebie i swojej rodziny, wyrażenie swoich upodobań) oraz wchodzeniu w interakcje z innymi uczniami / użytkownikami platformy blogowej (komentarze); zawiera zintegrowane treści międzyprzedmiotowe (j. francuski, j. polski, informatyka); kształci kompetencje cyfrowe, kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencje osobiste i społeczne oraz stanowi przygotowanie do pracy zawodowej- „większość tekstów w biznesie, np. raporty i sprawozdania są już obecnie pisane jako teksty zespołowe” (Gajek, 2009: 220)
- projekt polegający na stworzeniu przy wykorzystaniu darmowej aplikacji (np. TinyCards) pakietu fiszek ze słownictwem wykraczającym nieraz poza podstawę programową, ale mieszczącym się w ścisłym kręgu zainteresowań ucznia (np. ulubiony sport, gra komputerowa) i zaprezentowaniu go podczas lekcji, a następnie wybraniu poprzez głosowanie trzech najciekawszych obszarów i poszerzaniu ich w ciągu całego semestru w podziale na grupy; projekt kształci umiejętność prezentacji efektów swojej pracy (przydatne na rynku pracy), umiejętność wyrażania swojego zdania i motywowania swoich wyborów, umiejętność pracy w grupie; ma namacalne przełożenie na rzeczywistość (fiszek są widoczne dla innych użytkowników aplikacji, istnieje możliwość promocji fiszek w mediach społecznościowych); zawiera zintegrowane treści międzyprzedmiotowe (j. francuski, j. angielski, informatyka, podstawy przedsiębiorczości).

Przy projekcie polegającym na tworzeniu mikrobloga w języku francuskim szczególnie wskazane jest wsparcie ze strony nauczycieli informatyki oraz języka polskiego- projekt ten umożliwia efektywne zintegrowanie treści międzyprzedmiotowych. W porozumieniu z nauczycielem języka francuskiego nauczyciel informatyki może zorganizować blok lekcji poświęconych administrowaniu wybranym systemem zarządzania treścią (ang. *content management system, CMS*), np. Wordpress (podstawy stosu technologicznego WAMP/LAMP, tj. Windows/Linux,

Apache, MySQL, PHP; dostosowywanie wyglądu strony- motywy; podstawy HTML oraz CSS; organizowanie treści- kategorie, tagi). Nauczyciel języka polskiego może zastanowić się wspólnie z uczniami nad tym, czy blog jest już osobnym gatunkiem literackim, czym jest hipertekst w literaturze (np. eksperymentalne powieści hipertekstowe) oraz jak pisać notki blogowe, żeby były atrakcyjne dla czytelnika (*creative writing*).

Przy projekcie tworzenia fiszek szczególnie atrakcyjna wydaje się możliwość zintegrowania treści z podstawami przedsiębiorczości- nauczyciel tego przedmiotu może zorganizować blok lekcji poświęcony marketingowi internetowemu i umiejętności świadomego promowania siebie lub swoich produktów w sieci (np. wyjaśnienie pojęć, takich jak: influencerzy, zasięg organiczny, pozycjonowanie stron internetowych, oraz zajęcia praktyczne z obsługi programów do analizy skuteczności marketingu- np. Matomo, Google Analytics).

Metoda komunikacyjna

Metoda ta skupia się na wykorzystaniu języka w codziennych sytuacjach. Poprzez scenki sytuacyjne, odgrywanie ról w parach/grupach pozwala na ćwiczenie umiejętności efektywnego porozumiewania się w języku obcym (formułowanie wypowiedzi ustnych oraz uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych) i opanowywania stresu towarzyszącego takim sytuacjom. Udział w interakcjach sytuacyjnych na niskim poziomie zaawansowania językowego „wymaga od uczących się i nauczyciela tolerancji na błędy, luki pamięci, pomocy i współpracy głównie po to, aby komunikacja dawała rozwój i satysfakcję z realizacji celów” (Piegzik, 2018: 123). Sprzyjającym modelem pracy nad błędami językowymi w tej metodzie jest model PPP (Presentation-Practice-Production; prezentacja-ćwiczenie-produkcja), który uwzględnia kontekstualizację, wprowadzenie nowej struktury językowej z wyjaśnieniem jej stosowania, praktykę jej użycia najpierw odtwórczą, a na koniec twórczą (Krajka, 2009: 85).

Metoda kognitywna

Metoda kognitywna opiera się na założeniu, że uczniowie gromadzą reguły językowe, które umożliwiają im tworzenie nieskończonej liczby zdań. Jest ona przydatna przy wprowadzaniu zagadnień gramatycznych.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Pozwala na precyzyjne wytłumaczenie struktur gramatycznych, dzięki czemu stanowi podstawę miary ich zrozumienia przez uczniów. Jest to metoda przydatna w pracy z uczniami z syndromem Aspergera, którzy potrzebują jasno określonych reguł, wolą pracować samodzielnie, potrafią skupić uwagę na krótszy czas i preferują zadania typu zamkniętego. Ważnym elementem jest również poznanie szczególnych zainteresowań takiego ucznia, odpowiedni dobór i adaptacja materiałów

o odpowiadającej im tematyce zdecydowanie ułatwi skupienie uwagi aspergerowca (Ruta i Kamińska, 2011: 205).

Metoda audiolingwalna

Metoda audiolingwalna jest skuteczna przy nauczaniu elementów językowych swoistych dla danego języka. Jej celem jest rozwój czterech sprawności językowych poprzez wykształcenie odpowiednich nawyków: od słuchania i mówienia do pisanie i czytania. Jej elementy mogą być pomocne w pracy z uczniem z dysleksją. Stosowanie nowych technologii, takich jak syntezy mowy (odczytują tekst z ekranu), ułatwia naukę czytania i pisanie (Bogdanowicz, 2011: 186).

Metoda reagowania całym ciałem (TPR)

Ta metoda umożliwia częściową eliminację języka ojczystego z lekcji języka obcego poprzez zastępowanie tłumaczenia znaczeń poszczególnych poleceń ich ruchową prezentacją. Angażuje również uczniów do wykonania pewnych czynności, co pomaga w skupieniu ich uwagi. Szczególnie przydatna w pracy z uczniami z nadpobudliwością psychoruchową.

Metoda Counselling Language Learning (CLL)

Elementy tej metody wykorzystywane są przy realizacji projektów. Metoda CLL akcentuje odpowiedzialność uczących się za własną naukę, *m.in.* poprzez współtworzenie przez nich materiałów dydaktycznych. Kształtuje kompetencję kluczową w zakresie uczenia się.

Metoda naturalna

Elementy tej metody, np. posługiwanie się przez nauczyciela prostym, naturalnym językiem, opisywanie zaistniałych sytuacji, powtarzanie, przyzwyczajają uczniów do melodii i brzmienia nauczanego języka, dzięki czemu atmosfera na zajęciach sprzyja stymulacji rozwoju.

Task based teaching

Forma tej metody, zakładająca przypomnienie i zarazem uzupełnienie niezbędnych do wykonania zadania wyrażen i zwrotów, stanowi ważny element przy nauczaniu według zasady spirali. Ponadto metoda task based teaching sprawdza się przy nauczaniu w szkołach branżowych, mobilizuje uczniów do wykorzystania wiedzy i umiejętności wyniesionych z przedmiotów zawodowych, praktyk i życia codziennego w nauce języka.

Nowe metody i modele kształcenia

E-learning i m-learning stanowią formę edukacji na odległość (wirtualne klasy, platformy edukacyjne)- wymagają dostępu do Internetu (bezpłatny dostęp jest

w bibliotekach szkolnych i publicznych). Wykorzystanie urządzeń mobilnych (np. smartfon, tablet) umożliwia samorozwój o dowolnej porze w dowolnym miejscu. Idea BYOD (*Bring Your Own Device*, Przynieś własny sprzęt do szkoły) umożliwia wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu języków obcych w klasie, nawet jeśli szkoła nie zapewnia odpowiednich zasobów.

Edukacja otwarta to korzystanie z otwartych zasobów edukacyjnych, a więc platform edukacyjnych bezpłatnie udostępniających materiały, które w atrakcyjny sposób rozszerzają tradycyjne metody i techniki pracy na lekcjach i w domu.

Edukacja hybrydowa (*blended learning*) łączy elementy tradycyjnego nauczania z edukacją zdalną, oferując *m.in.* „nadzorowane samokształcenie”.

Planowe powtarzanie wspomagane komputerowo (*time-spaced learning*) to forma interwałowego uczenia się, oparta na psychologicznej teorii procesu zapominania. Naprzemiennosc skupienia i przerw, zmiana aktywności, pozytywnie wpływa na zapamiętywanie. Wykorzystanie edurozrywki (*edutainment*) i grywalizacji (*gamification*) wzmacnia motywację i kreatywność oraz pogłębia integrację grupy i zaangażowanie uczestników zadania.

Metody motywowania uczniów do nauki języka obcego

Ćwiczenie kreatywności wspomaga przyswajanie języka i odwrotnie, nauka języka obcego rozwija kreatywność. Ponadto praca nad umiejętnością twórczego rozwiązywania problemów zwiększa motywację do nauki i przyczynia się do wzrostu poczucia własnej wartości uczniów (Róg, 2017:15-17). Można ją rozwijać zarówno podczas rozgrzewki językowej (np. wymienić jak najwięcej słów na daną literę; rzeczy, które są zielone; odpowiedzieć na pytania, co robi: pies, komputer, długopis itd.; powiedzieć, co przyjemnego spotkało ucznia czy co robi niezwykłego w czasie wolnym), w czasie lekcji (np. uczniowie w parach losują postać i temat rozmowy, na który muszą przygotować dialog; tworzenie zdań z wylosowanych czasowników; opowiadanie historii na podstawie obrazków), jak i przy powtórzeniu materiału (np. utworzenie opowiadania z rozsypanki wyrazowej, wprowadzonego słownictwa; uczniowie mają za zadanie wymyślić jak najwięcej rzeczowników do nowo poznanych przymiotników) (Róg, 2017:186-204).

Elementy programowania neurolingwistycznego (NLP) jako sposób motywowania uczniów do nauki języka obcego stanowią jedną z metod wypracowania celów nauki oraz doboru odpowiednich technik uczenia się. Można ją zastosować na początku cyklu kształcenia w formie kwestionariusza osobowego, w którym nauczyciel, pytając o trudności w przyswajaniu nowego materiału (np. Co sprawia Ci największą trudność w nauce języka obcego?) oraz o preferencje indywidualne w formie poznawania nowych tematów, wypracowanie samoświadomości uczniów (np. Wolisz słuchać wykładu czy zapoznawać się z nowym materiałem, czytając o tym w podręczniku?), a także wskazując przydatność znajomości języka francuskiego na rynku pracy (np. przygotowanie listy ofert

pracy z językiem francuskim), będzie miał możliwość zindywidualizowania procesu nauczania (np. nauczyciel będzie mógł wyróżnić dwa typy uczniów: „słuchowców” i „wzrokowców”, którym może zadawać odmienne prace domowe, sprzyjające percepcji poszczególnych typów) i wzmocni zapał do nauki- wskaże cel.

Wzmocnienie motywacji do nauki może być skuteczne przy zauważeniu przez ucznia własnych postępów. Warto zachęcać młodzież do nagrywania prób głośnego czytania i odsłuchiwanie tych ćwiczeń w regularnych odstępach czasu dla porównania nabytych kompetencji językowych (Zawadzka-Bartnik, 2010: 228).

Kompetencje w zakresie wielojęzyczności można kształtować na przykład za pomocą metody EuroComRom- siedem sit. Jest to schemat analizy językowej, wykorzystywany w różnych rodzinach językowych, umożliwiający odnalezienie znanych elementów w każdym nowym języku z określonej grupy typologicznej. „Podczas siedmiu etapów (słownictwo międzynarodowe, słownictwo panromańskie, odpowiedniki fonetyczne, wymowa a pisownia, odpowiedniki syntaktyczne, reguły morfologiczno-składniowe, prefiksy i sufiksy) „przesiewania” uczący się czerpie z czytanego tekstu wszystko to, co już mu wiadomo z języka ojczystego i innych, znanych języków” (Grabowska, 2015: 334). Ta metoda oparta jest na zasadzie „łatwego początku”, która wzmacnia motywację dzięki poczuciu sukcesu (tamże, 334). Przygotowuje ona także do pracy zawodowej, w której niezbędna jest zaradność i otwartość na nowe zadania.

Metody pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebują przede wszystkim wydłużonego czasu pracy, podzielenia lub zmniejszenia materiału do opanowania (wyjątkiem są uczniowie zdolni, którzy potrzebują rozszerzenia zakresu materiału), pomocy w podnoszeniu poziomu samooceny (wzmacnianie poczucia własnej wartości i budowanie pozytywnego obrazu samego siebie) oraz poczucia bezpieczeństwa i pełnego włączenia w społeczność klasową.

Uczniowie z dysleksją osiągają lepsze wyniki w nauce przy stosowaniu metod pracy: oddziałujących jednocześnie na wiele zmysłów (np. jednoczesne słuchanie tekstu i jego czytanie, wizualizacja zasad gramatycznych czy łączenie słownictwa z realnymi przedmiotami), interaktywnych (np. przyporządkowanie obrazków do usłyszonej informacji, identyfikowanie przedmiotów za pomocą dotyku, tworzenie i opisywanie historyjek za pomocą ułożenia ilustracji czy praca w grupie przy wspólnym projekcie) oraz wykorzystujących nowe technologie informacyjne i komunikacyjne (syntezator mowy, sprawdzanie pisowni czy inne programy dostosowane do potrzeb osób dyslektycznych) (Reid, 2005: 37; Zawadzka-Bartnik, 2010: 225). Skuteczne jest także stosowanie mnemotechnik do uczenia się przez dyslektyków słownictwa (np. skojarzenia słownictwa z miejscem), a gry i zabawy językowe ułatwiają przyswojenie zagadnień gramatycznych (np. domino gramatyczne - dopasowywanie struktur) (Zawadzka-Bartnik, 2010: 228-229).

Uczniom z niepełnosprawnością intelektualną skupienie uwagi ułatwiają środki multimedialne, które utrzymują zainteresowanie dłuższy czas. Skuteczniejszymi środkami dydaktycznymi są przedmioty do bezpośredniego poznania niż samo słowo mówione lub tekst pisany. Polecenia nauczyciela powinny przyjmować formę oddziałującą na kilka zmysłów jednocześnie (obrazkowo-słowne, multimedialne). Ułatwieniem zapamiętywania przez takie osoby jest oznaczanie przedmiotów etykietami, stosowanie graficznych przedstawień realizowanych treści (np. rysowanie połączone z tłumaczeniem). Warto z takimi uczniami także uzgodnić umowne znaki porządkujące pracę na lekcji, kolorowe karteczki czy symbole (Olechowska, 2016: 86).

Dostosowanie metod nauczania i środków dydaktycznych dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową obejmuje dopasowanie podręczników, zeszytów, kart pracy i innych materiałów dydaktycznych, aby uczeń mógł samodzielnie z nich korzystać oraz umożliwienie im wielozmysłowego poznawania przedmiotów. Sugerowane jest również ograniczenie lub rezygnacja z odpowiedzi ustnych w przypadku uczniów z zaburzeniami mowy oraz zminimalizowanie konieczności pamięciowego opanowania treści, a raczej doskonalenie sprawnego posługiwania się notatkami bądź wyszukiwania informacji w celu rozwiązania zadania (Olechowska, 2016: 94-95).

Uczniowie z uszkodzeniem słuchu potrzebują, aby ich proces edukacyjny był wspomagany środkami wzrokowymi i wzrokowo-słuchowymi. Przydatne są dla nich przedmioty i zastępniki, które umożliwiają wielozmysłowe, bezpośrednie poznawanie otaczającej rzeczywistości. Ponadto tacy uczniowie osiągają lepsze wyniki, jeśli mają dzielony materiał na mniejsze partie (Olechowska, 2016: 107-108).

W przypadku pracy z uczniami z dysfunkcją wzroku nauczyciel powinien głośno mówić, co zapisuje na tablicy, oraz omawiać wszelkie prezentowane ilustracje czy schematy, a materiały dotyczące najważniejszych zagadnień tematu zajęć przygotować w języku brajlowskim. Zadawane prace domowe powinny być dostosowane do wolniejszego tempa pracy takiej młodzieży oraz możliwości poszczególnych osób (mniejsza partia materiału lub materiał w innej formie) (Olechowska, 2016: 115-116).

W pracy z uczniem szczególnie zdolnym warto elementy zaskoczenia, kontrowersji, atrakcyjności problemu i zadawać takiej osobie zadania wymagające samodzielnego wyszukiwania informacji w celu ich rozwiązania, a następnie umożliwić im zaprezentowanie wyników swojej pracy na forum grupy (Olechowska, 2016: 143).

W przypadku ucznia z zaburzeniami komunikacji językowej nauczyciel powinien posługiwać się w kontaktach z nim systemem komunikacji alternatywnej (np. systemem obrazkowym), ograniczyć do minimum konieczność głośnego wypowiadania się, przygotowywać dla niego krótkie notatki z lekcji, nie wprowadzać nazbyt wielu pojęć na jednej lekcji, każde dokładnie omówić i wielokrotnie powtórzyć. W pracy z taką osobą należy upewnić się, czy zrozumiała polecenie, wie,

jakie ma zadanie, zna etapy jego wykonania, czy poprawnie zaplanowała pracę i czy ją wykonuje (Olechowska, 2016: 196).

VI.2 Formy pracy

- indywidualna
- w parach
- w grupach
- projektowa

VI.3 Techniki pracy

- technika myślenia konwergencyjnego
- technika myślenia dywergencyjnego
- indywidualizacja pracy na lekcji
- indywidualizacja zadań domowych

VII. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych „ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”.

Program zakłada więc wykorzystanie oceniania kształtującego, którego celem jest zarówno kontrola nauczyciela (metod nauczania), jak i uczniów (sposobów uczenia się i postępów). Systematyczne informowanie uczniów o celach i zadaniach oraz krótkie, częste i konstruktywne ewaluacje formy przekazywania (ocenia uczeń) i stopnia przyswojenia (ocenia nauczyciel) materiału umożliwiają skuteczne planowanie i udoskonalanie procesu nauczania i uczenia się.

Podczas lekcji nauczyciel obserwuje pracę uczniów, analizuje i interpretuje uzyskane informacje o przebiegu procesu uczenia się i jego wynikach i na bieżąco przekazuje uczniom informacje zwrotne. Bieżące i okresowe kontrole pisemne oraz ustne pełnią funkcję diagnostyczną (opanowanie materiału) i wychowawczą (przyzwyczajanie uczniów do systematycznej pracy).

W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym w edukacji włączającej preferuje się stosowanie okresowej oceny opisowej, w której

wyszczególnione są opanowane umiejętności- mocne i słabe strony ucznia wraz z sugerowany formami dalszej pracy.

W przypadku uczniów z dysleksją zalecane jest ocenianie przede wszystkim odpowiedzi ustnych, natomiast prace pisemne powinny być oceniane raczej na podstawie samej treści, struktury kompozycyjnej, poprawności gramatycznej i włożonego przez ucznia wysiłku (lepszą formą jest ocena opisowa) niż pod względem poziomu graficznego i poprawności ortograficznej (Zawadzka-Bartnik, 2010: 223).

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebują zmodyfikowanego systemu oceniania, który opierać się powinien na indywidualnej ocenie wynikającej z przygotowania do zajęć, chęci udziału w nich, aktywności, starań i włożonego wysiłku.

Dla ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim niezwykle ważne jest systematyczne ocenianie efektów uczenia się, co stanowi środek pozytywnego wzmocnienia jego osiągnięć. Nauczyciel powinien różnicować formy kontroli postępów, skuteczne są również formy zabawowe w postaci konkursów czy gier dydaktycznych. Celem oceny jest przekazanie uczniowi informacji zarówno o jego brakach, jak i możliwościach ich uzupełnienia. Zawsze ewaluacja powinna dotyczyć konkretnych umiejętności i wiadomości, przy uwzględnieniu wkładu pracy ucznia (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010: 20-21).

Kryteria oceny dziecka z zespołem Aspergera nie powinny odbiegać od oceny jego zdrowych rówieśników, gdyż zazwyczaj mieści się ono w normie intelektualnej, a ponadto posiada szczególne uzdolnienia w ramach przedmiotów, które go interesują (Rafał-Łuniewska, b.d.: 30).

Nauczyciel, który pracuje z uczniem niewidomym lub słabowidzącym oraz niesłyszącym i słabosłyszącym, przy ocenianiu jego pracy powinien dostrzegać przede wszystkim wysiłek ucznia, a nie tylko efekt końcowy jego działań, pamiętać, że uczeń na przygotowanie się do odpowiedzi, do sprawdzianów potrzebuje zdecydowanie więcej czasu niż jego rówieśnicy, dlatego sugerowane jest, aby taki uczeń miał możliwość zaliczania materiału partiami oraz miał wydłużony czas prac pisemnych. Sugerowaną formą sprawdzania wiedzy są odpowiedzi ustne dla osób z dysfunkcją wzroku, a sprawdziany pisemne dla młodzieży z wadą słuchu (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010: 26-30).

Ucznia z autyzmem należy nagradzać za każdą dobrze wykonaną część zadania. Sprawdzanie wiadomości powinno być dostosowane do jego możliwości komunikacyjnych oraz specyfiki funkcjonowania. Dłuższe wypowiedzi ustne sprawiają takiej osobie poważne trudności, dlatego niezbędne są wtedy pytania dodatkowe. Sugerowane są w związku z tym sprawdziany informacji w formie pisemnej oraz testy. Młody człowiek z autyzmem potrzebuje więcej czasu niż jego rówieśnicy na analizę i zrozumienie pytania lub polecenia, a także na właściwą reakcję na nie (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010: 31-32).

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową powinni być często kontrolowani przez nauczyciela w zakresie stopnia zrozumienia i wykonywania zadań. Należy także pracować z nimi nad wzmacnianiem ich samooceny.

Dla uczniów niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym ważnym elementem oceniania jest uprzedzenie o sprawdzianie, wcześniejsze określenie jego terminu, zakresu i formy (Olechowska, 2016: 130).

Program zakłada także samoocenę uczniów poprzez przygotowanie i aktualizowanie portfolio językowego (na wzór europejskiego portfolio językowego) oraz wypełnianie uczniowskiej karty samooceny („co lubię/czego nie lubię w uczeniu się języków obcych”; „jakie cechy pomagają mi/przeszkadzają mi w nauce języków obcych”; „jaki sposób uczenia się języków obcych najbardziej mi odpowiada...”; „uczę się języka obcego, bo...”; „mogę poprawić w nauce języków obcych...”). Wybór swoich najlepszych prac do portfolio ma za zadanie uzmysłowić uczniowi i jego rodzicom uzyskany poziom znajomości języka, motywować i wypracowywać potrzebę uczenia się przez całe życie (lifelong learning). Uczniowska karta samooceny skłania do autorefleksji i uczy autoewaluacji. Pisemna autonarracja wspiera „zachowania autonomiczne, potęguje satysfakcję z nauki i współbrzmi z wymaganiami narzucanymi przez dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość” (Smuk, 2016: 216). Uczeń ocenia także pracę nauczyciela w sporadycznych ankietach. Porównanie oceny własnej ucznia z jego wynikami prac kontrolnych może być pomocne przy doborze adekwatnych stylów uczenia się.

Ocena ucznia powinna zawsze dotyczyć jego konkretnych osiągnięć, wynikać z kryteriów znanych uczniom, dostarczać maksymalnej ilości informacji o jakości jego pracy, motywować go do dalszych starań oraz uwzględniać jego predyspozycje i postępy w nauce.

Stosowanie indywidualnej skali oceny umożliwia porównanie uzyskanych wyników w stosunku do włożonego wysiłku (Mietzel, 2002: 297), dzięki czemu ocenie podlegają umiejętności poszczególnych uczniów w zakresie ich zdolności, co jest niezwykle ważne w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

VIII. EWALUACJA PROGRAMU NAUCZANIA

Program podlegał będzie różnym modelom ewaluacji. Kontrole okresowe uczniów pisemne i ustne służą pomiarom ich postępów w toku pracy (klasyczny model ewaluacyjny). W połowie (śródttest) i na koniec (posttest) cyklu przewidziane są dłuższe sprawdziany podsumowujące dotychczasową realizację przewidzianych osiągnięć uczniów. Formę ewaluacji formatywnej i sumatywnej stanowi ocena treści i metod nauczania przez samych nauczycieli w postaci ankiety po realizacji konkretnej

partii materiału, w połowie i na koniec cyklu kształcenia (model akredytacyjny) (Komorowska, 1995: 47).

Element ewaluacji programu nauczania stanowi także samoocena nauczyciela języków obcych w postaci autoobserwacji i autoanalizy. Nagranie lekcji, jej ocena, tuż po przeprowadzeniu, z wykorzystaniem arkusza samooceny (Komorowska, 2005: 202) składającego się z kilku kategorii, które odnoszą się do: sposobów realizacji zadań dydaktycznych (np. jakie stosuję techniki nauczania?), refleksji nad teoriami nauczania (np. kiedy i w jaki sposób poprawiać błędy językowe?), aspektów emocjonalnych zawodu (np. czy sprawiedliwie oceniam uczniów?) oraz diagnozowania trudności (np. czy odpowiednio przygotowuję się do lekcji?) (Wysocka za Wajdą, 2009: 77) może wskazać mocne i słabe strony zarówno programu nauczania, jak i metod stosowanych przez nauczyciela. Innym przykładem autoewaluacji jest portfolio, zawierające konspekty lekcji, zaświadczenia o szkoleniach i notatki z przeprowadzonych lekcji na przykład w formie dziennika- swobodna forma refleksji.

Zaleca się także przeprowadzanie sporadycznej ankiety oceny działań nauczyciela (czy uczniom podobała się dana lekcja, co stwarza im problemy, czy chcieliby zmian dotyczących rodzaju ćwiczeń, ilości zadań, tempa nauki itp.) w celu jak najlepszego dobrania metod, technik i form pracy do potrzeb danej grupy uczniów. Doskonalenie warsztatu pracy powinno odbywać się również pod okiem innych nauczycieli, podczas tzw. lekcji otwartych. Autoobserwacja skonfrontowana z komentarzami innych specjalistów oraz opiniami adresatów nauczania tworzy pełną i wielostronną analizę metod i technik pracy pedagogicznej.

Formę oceny poziomu rozwoju kompetencji kluczowych może stanowić ankieta przeprowadzona wśród uczniów- autoewaluacja rozwijania kompetencji kluczowych. Powinna ona zawierać krótkie charakterystyki poszczególnych kompetencji, a następnie pięciostopniową skalę Likerta (zdecydowanie nie zgadzam się, raczej się nie zgadzam, nie mam zdania, raczej się zgadzam, zdecydowanie się zgadzam) poprzedzoną pytaniem o ocenę: czy treści programowe na języku francuskim wpłynęły na rozwój: kompetencji w zakresach rozumienia i tworzenia informacji oraz wielojęzyczności, kompetencji cyfrowych, kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się, kompetencji obywatelskich, kompetencji w zakresie przedsiębiorczości, kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

IX. BIBLIOGRAFIA

Bogdanowicz, K. (2011). Uczeń z dysleksją na lekcjach języków obcych - uczeń wymagający, [w:] Jaworska-Biskup, K., Kijek, B., Szwajczuk, A. (Eds.)

- Interdyscyplinarność w dydaktyce nauczania języków obcych* (179-195). Szczecin: Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe ZAPOL Dmochowski, Sobczyk.
- Brzyszczyk, E. (2017). Cyfrowi tubylcy i cyfrowi imigranci we współczesnej szkole. Kompetencje medialne nauczycieli – teoria, rozwój, implikacje. *Rynek - Społeczeństwo - Kultura*, (1 (22)), s. 32-35.
- Dewey, J. (1967). Wybór pism pedagogicznych. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Domagała-Zyśk, E. (2009). Lekcje języka obcego dla uczniów niepełnosprawnych, [w:] Komorowska, H. (Eds.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (208-231). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Frania, M. (2017). Nowe media, technologie i trendy w edukacji. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gajek, E. (2009). Lekcje z wykorzystaniem technologii informacyjnej, [w:] Komorowska, H. (Eds.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (208-231). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Grabowska, A. (2015). *Interkomprehensja* w językach pokrewnych a nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy, [w:] Sowa, M., Mocarz-Kleindienst, M., Czyżewska, U. (Eds.) *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy* (328-339). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gramsz, K. (2011). Wpływ wykorzystania narzędzi technologii Web 2.0 w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych, [w:] Pawlak, M. (Eds.) *Autonomia w nauce języka obcego. Uczeń a nauczyciel* (355-363). Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Kabzińska, A. (2016). Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego- przygotowanie do komunikacji międzykulturowej, [w:] Jaroszewska, A., Karpeta-Peć, B., Smuk, M., Sobańska, J., Sujecka-Zajac, J. (Eds.) *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcjach języka obcego* (65-75). Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Komorowska, H. (1995). Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowska, H. (2005). Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kossakowska-Pisarek, S. (2016). Wyzwania dla nauczyciela jako mediatora kulturowego w procesie kształcenia kompetencji interkulturowej, [w:] Jaroszewska, A., Karpeta-Peć, B., Smuk, M., Sobańska, J., Sujecka-Zajac, J. (Eds.) *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcjach języka obcego* (53-63). Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

- Krajka, J. (2009). Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego, [w:] Komorowska, H. (Eds.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (83-95). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Krakowiak, K. (Eds.) (2017). Diagnostyka specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2015). Nauczanie drugich języków obcych, czyli jak wykorzystać repertuar językowy uczącego się (na przykładzie języka francuskiego dla potrzeb zawodowych), [w:] Sowa, M., Mocarz-Kleindienst, M., Czyżewska, U. (Eds.) *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy* (250-265). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lewicka, G. (2007). Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Mihułka, K. (2011). Planowanie i prezentacja projektu etnograficznego w ramach lekcji języka obcego, [w:] Pawlak, M. (Eds.) *Autonomia w nauce języka obcego. Uczeń a nauczyciel* (261-274). Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Mietzel, G. (2002). Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2018). Edukacja włączająca – dotychczasowe i planowane działania MEN. Edukacja włączająca <<https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men>> [dostęp: 13.08.2019 r.].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2010). Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik. Warszawa: Fundacja Fundusz Współpracy.
- Myczko, K. Wielojęzyczność jako cel współczesnego kształcenia językowe. Potencjał i rzeczywistość szkolna, [w:] Jaroszewska, A., Karpeta-Peć, B., Smuk, M., Sobańska, J., Sujecka-Zajac, J. (Eds.) *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcjach języka obcego* (11-24). Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mysiak, M. (b.d.). Metody pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Strona <lscdn.pl/download/1/17867/1Uczenzespecialnymipotrzebami.pdf> [dostęp 13.08.2019 r.].
- Niemiec-Knaś, M. (2011). Metoda projektów w nauczaniu języków obcych. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olechowska, A. (2016). Specjalne potrzeby edukacyjne. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

- Piegiż, W. (2018). Interakcje negocjacyjne w pracy projektowej uczących się języka francuskiego jako obcego. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Pitler, H., Hubbell, E., Kuhn, M. (2015). Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Pudo, D. (2017). Przeciwdziałanie zjawisku nudy w praktyce kształcenia (na przykładzie lekcji języka obcego), [w:] Marcinkowska-Bachlińska, M., Curkan-Dróżka, E. (Eds.) *Multi-Lingua-Didactica. Nowy wymiar dydaktyki języków obcych w edukacji szkolnej i akademickiej* (39-53). Łódź: Wydawnictwo PRIMUM VERBUM.
- Rafał-Łuniewska, J. (b.d.). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu, szkole i placówce oświatowej – na czym polega rzeczywiste wspieranie uczniów z różnymi dysfunkcjami i dostosowanie dla nich wymagań edukacyjnych? Strona <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6696> [dostęp 13.08.2019 r.].
- Reid, G. (2005). Dysleksja. Warszawa: Wydawnictwo K.E Liber.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019 poz. 373).
- Róg, T. (2017). Kreatywność w dydaktyce języków obcych. Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile.
- Ruta, J., Kamińska, P. (2011). Adaptacja materiałów autentycznych na potrzeby ucznia z Syndromem Aspergera, [w:] Jaworska-Biskup, K., Kijek, B., Szwajczuk, A. (Eds.) *Interdyscyplinarność w dydaktyce nauczania języków obcych* (197-207). Szczecin: Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe ZAPOL Dmochowski, Sobczyk.
- Smuk, M. (2016). Od cech osobowości do kompetencji savoir-être. Rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Spychała, M. (2011). Strategie programowania neurolingwistyczne (NLP) a rozwijanie motywacji uczniów podczas nauki języka obcego, [w:] Jaworska-Biskup, K., Kijek, B., Szwajczuk, A. (Eds.) *Interdyscyplinarność w dydaktyce nauczania języków obcych* (149-162). Szczecin: Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe ZAPOL Dmochowski, Sobczyk.
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2016). Trening interkulturowy podczas lekcji języka obcego na przykładzie języka hiszpańskiego, [w:] Jaroszewska, A., Karpeta-Peć, B., Smuk, M., Sobańska, J., Sujecka-Zajac, J. (Eds.) *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcjach języka obcego* (77-93). Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Swat-Pawlicka, M. (2018). Wpływ przestrzeni na filozofię uczenia. Dyrektor szkoły, (1/2018).
- Szóstak, W. (2011). Reżyser a nauczyciel- implikacje Dogme w nauczaniu języka obcego, [w:] Jaworska-Biskup, K., Kijek, B., Szwajczuk, A. (Eds.) *Interdyscyplinarność*

w dydaktyce nauczania języków obcych (209-218). Szczecin: Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe ZAPOL Dmochowski, Sobczyk.

Wajda, E. (2009). Samoocena nauczyciela języków obcych, [w:] Komorowska, H. (Eds.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (71-80). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Zawadzka, E. (2004). Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Zawadzka-Bartnik, E. (2010). Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

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

Agnieszka Rutkowska-Sagata: licencjat filologii romańskiej, magister sztuki, kulturoznawstwa i bibliotekoznawstwa, doktorantka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego; nauczyciel kontraktowy, lektor języka francuskiego z wieloletnim stażem;