



AGNIESZKA RUTKOWSKA-SAGATA,
KATARZYNA WIERZBICKA-ZIEMBICKA

Program nauczania języka francuskiego na II etapie edukacyjnym w klasach VII-VIII

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	8
IV. Cele i treści kształcenia	12
V. Metody, techniki i formy pracy.....	22
VI. Ocenianie osiągnięć uczniów	26
VII. Ewaluacja programu nauczania.....	29
VIII. Bibliografia	30

I. METRYCZKA PROGRAMU

Nauczany przedmiot: język francuski

Etap edukacyjny: II etap edukacyjny, klasy VII-VIII szkoły podstawowej

Wariant podstawy programowej: II.2, język obcy nauczany jako drugi, od początku w klasie VII, realizowany w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, w sumie 120 godzin przez dwa lata

Adresaci programu: nauczyciele języka francuskiego w klasach VII i VIII szkół podstawowych, 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: A1

II. ZAŁOŻENIA PROGRAMU

Podstawę naukową programu stanowi koncepcja konstruktywistyczna, w której rola nauczyciela polega „na umiejętnym sterowaniu procesem uczenia się i na tworzeniu odpowiednich warunków do autonomicznego rozwoju językowego każdego z uczących się” (Lewicka, 2007: 32). Program czerpie również z podejścia pragmatycznego i progresywnistycznego (J. Dewey, O. Decroly i C. Freinet) nauczania języka obcego oraz idei nauczania problemowego i aktywizującego przy zastosowaniu innowacyjnych metod i technik, w tym zwłaszcza metody projektów (W. Kilpatrick). Ze względu na cechy charakterystyczne pokolenia uczniów, którzy od najmłodszych lat korzystają z nowych technologii jako podstawowego źródła informacji, autorzy programu proponują 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*).

Dokonany wybór metod, technik i treści nauczania ma na celu efektywną akwizycję języka francuskiego i równomierne kształtowanie wszystkich pozostałych kompetencji kluczowych.

Wśród funkcji gier znajdują się między innymi: ułatwianie przyswajania wiedzy (w tym o krajach obcojęzycznych) oraz nabywania sprawności językowych, tworzenie okazji do swobodnego, ale zgodnego z regułami mówienia, ćwiczenie stawiania pytań, które wpływa na rozwój umiejętności komunikacyjnych oraz skłanianie do afektywnego nauczania i uczenia się.

Wyróżnia się „gry z językiem” (na przykład Bingo, Lotto, Domino, Memory, zagadki), które stosowane są do ćwiczenia ortografii, słownictwa i składni oraz „gry przez

język” (na przykład zgadywanki, quizy, wywiady, dyskusje, symulacje i gry planszowe), służące przede wszystkim do rozwoju kompetencji interakcyjnej (społecznej) i czterech sprawności językowych, tj. rozumienie tekstu pisanego i słuchanego, tworzenie wypowiedzi ustnej i pisemnej (Niemiec-Knaś, 2011: 70). „Gry dają uczestnikom poczucie bezpieczeństwa, kształtują swobodę wypowiedzi, postawę otwartości, szacunku i akceptacji innych” (Karolczuk i Śmigiel, 2018: 70). Zajęcia, podczas których uczniowie mają okazję do uczestnictwa w grach, są dla nich mniej stresujące i męczące.

Rozwój kompetencji w zakresie przedsiębiorczości, kompetencji społecznych i kompetencji obywatelskich, a także inicjatywności umożliwiają prace projektowe. Ważnym aspektem działania projektowego jest świadome uczenie się, które można realizować za pomocą Language Awareness, czyli przy założeniu, że świadomość językowa stanowi istotny czynnik w rozwoju kompetencji językowej, a rozwój zdolności analitycznych wpływa na jakość przyswajania języka obcego. Dodatkowo kompetencje metajęzykowe sprzyjają interakcjom interkulturowym, a refleksja nad językiem podczas zajęć z języka obcego tworzy związki międzyprzedmiotowe (Niemiec-Knaś, 2011: 67).

Niezbędnym elementem nauki języka obcego jest uwzględnianie różnorodnych aspektów kulturowych danego regionu językowego. W kształceniu kompetencji kluczowej w zakresie świadomości i ekspresji kulturowej pomocne jest zderzenie frankofońskiego dziedzictwa kulturowego z polskim.

Kształcenie kompetencji interkulturowej składa się ze zdobywania wiedzy socjokulturowej (style zachowania, normy, wartości), umiejętności dostrzegania podobieństw i różnic między kulturą rodzimą a społeczeństwa nauczanego języka obcego, rozpoznawania stereotypów oraz analizy zjawisk kulturowych, powstrzymania się od wartościowania i radzenia sobie w sytuacjach nieporozumień międzykulturowych (Aleksandrowicz-Pędich i Komorowska za: Bandura, 2009: 181). Uczniowie szkoły podstawowej „wykazują dużą ciekawość i motywację, mają mniej uprzedzeń i coraz więcej możliwości kontaktów w języku obcym, choćby przez Internet” (Ellis za: Bandura, 2009: 183).

Do kształtowania kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej można wykorzystać międzynarodową społeczność szkolną *eTwinning* lub *GlobalGateway*, która umożliwia kontakt z przedstawicielami innej kultury bez konieczności podróżowania. Korzyścią z udziału w takim projekcie jest stworzenie warunków do autentycznej komunikacji między uczniami. Mają oni szansę dostrzec potrzebę nauki gramatyki, zdecydowanie ułatwiającej zrozumienie partnera, oraz wpływ języka ojczystego na interakcje (Gajek, 2009: 216).

Program zakłada także wykorzystanie projektów międzyprzedmiotowych ze względu na ich przydatność w rozwijaniu umiejętności poszukiwania i przetwarzania informacji oraz wykorzystywania tych zdolności w krytyczny sposób (kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji), a także ich rolę motywującą do nauki

pozostałych przedmiotów i rozwoju kompetencji ogólnych. „Postulat integracji międzyprzedmiotowej może być z powodzeniem realizowany przez wykorzystanie treści kulturowych do ilustracji językowych zjawisk gramatycznych i leksykalnych” (Bandura, 2009: 180).

Holistyczne podejście do nauczania języka oznacza równomierny rozwój wszystkich kompetencji opisanych w ogólnych celach kształcenia: znajomości środków językowych, rozumienia, tworzenia i przetwarzania wypowiedzi oraz reagowania na nie. W programie zakłada się, aby kompetencje te kształcone były zawsze w kontekście swojego celu komunikacyjnego (podejście komunikacyjne do nauki języka). Lekcje języka powinny zawierać dopasowane do poziomu i zainteresowań uczniów symulacje potencjalnych sytuacji komunikacyjnych.

Teorie konstruktywistyczne przyjmują, że interakcja i komunikacja w szczególny sposób sprzyjają uczeniu się (Lewicka, 2007: 49). Polifunkcjonalne zadania interakcyjne umożliwiają uczącym się kreatywne działanie. Ćwiczenia językowe przeprowadzane w formie symulacji rzeczywistości pozytywnie wpływają na rozwój sprawności recepcji i produkcji tekstów (Lewicka, 2007: 89). Rodzimi użytkownicy języka uczą się go polisensorycznie, w związku z tym, tworząc warunki zbliżone do autentycznej sytuacji komunikacyjnej, należy stosować także elementy pozajęzykowe i parajęzykowe, które początkującym uczniom ułatwiają zrozumienie i porozumienie – „ośmielają go i zachęcają do mówienia i zwiększają szanse na szybkie i prawidłowe zinternalizowanie systemu reguł zachowań innej wspólnoty kulturowej” (Lewicka, 2007: 107-108).

Optymalizacja procesu akwizycji języka francuskiego wymaga dostosowania zadań do możliwości wszystkich uczniów, a więc również tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Niezbędne jest wobec tego stosowanie ćwiczeń o zróżnicowanym poziomie trudności, aby mobilizować i przygotowywać młodzież do podejmowania nowych wyzwań, uwzględniając jednocześnie indywidualne cechy, potrzeby i preferencje uczenia się. „Należy dać uczącym się szansę twórczego działania i przygotowywać ich do samodzielnego nabywania wiedzy i umiejętności zgodnie z podejściem konstruktywistycznym i nauczaniem dywergencyjnym, tj. na różne sposoby i odpowiednio do ich możliwości” (Lewicka, 2007: 37).

W zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi program zakłada, zgodnie z wytycznymi MEN, korzystanie z odpowiednich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej: dla uczniów – prowadzenie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych lub specjalistycznych, a dla nauczycieli – warsztaty i porady specjalistów.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą wymagać przystosowania wymagań edukacyjnych, organizacji i treści kształcenia oraz metod pracy (indywidualne nauczanie, indywidualny program/tok nauki itp.), a także dopasowania okresu kształcenia przez przedłużanie etapów edukacyjnych lub ich skracanie. Nauczyciel ma również obowiązek przygotować uczniów ze specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi do egzaminów zewnętrznych dostosowanych do tej grupy młodzieży (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2018).

Niniejszy program odnosi się do nauczania drugiego języka obcego, czyli zakłada, że uczniowie posiadają już pewne doświadczenia w technikach uczenia się.

Dzięki temu akwizycja języka francuskiego powinna być łatwiejsza, a zarazem wymaga od nauczycieli, aby rozwijali kompetencje w zakresie wielojęzyczności. Jej formowanie opiera się na uświadamianiu młodzieży potrzeby refleksji nad posiadaną przez nich wiedzą językową i ich umiejętnościami uczenia się języka obcego.

Poszukiwanie transparentności języków jest „niezwykle istotne 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” (Myczek, 2016: 20). Kształcenie samodzielności uczniów w doborze optymalnych metod i technik uczenia się przygotowuje ich do wykształcenia potrzeby kształcenia ustawicznego, tj. uczenia się przez całe życie.

Program zakłada powracanie do tych samych grup tematycznych, w celu powtórzenia i rozszerzenia zakresu słownictwa, oraz struktur gramatycznych- wprowadzanie materiału według zasady spirali i w systemie aproksymacyjnym. Układ treści dotyczy coraz szerszych i trudniejszych modułów tego samego materiału, a każdy moduł stanowi punkt odniesienia dla następnego. Korzystając z metody naturalnej, nauczyciel sukcesywnie wprowadza zasadę stosowania języka francuskiego jako języka komunikacji podczas lekcji między nauczycielem i uczniami (np. za pomocą techniki sandwich form), początkowo w schematycznych sytuacjach lekcyjnych, takich jak sprawdzanie listy czy przekazywanie prostych poleceń.

Wykorzystanie nowych technologii w nauce języków obcych znacząco uatrakcyjnia środki dydaktyczne, ułatwia indywidualizację nauczania, ćwiczy samodzielność uczniów oraz przygotowuje młodzież do życia w społeczeństwie informacyjnym i szybko zmieniającej się rzeczywistości. Wprowadzenie aplikacji mobilnych na lekcje języka wskazuje, że kontakt z językiem obcym może być także formą spędzania czasu wolnego.

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, Tinycards;
- bazy danych i zasoby internetowe: Wikipedia, słowniki internetowe (Pitler, Hubbell, Kuhn, 2015: 17-18).

Zachowanie skuteczności nauczania wymaga permanentnej ewaluacji, zarówno formalnej, jak i nieformalnej diagnozy przyrostu wiedzy i umiejętności. Na tym etapie edukacyjnym możliwe staje się wprowadzanie podstaw samooceny ucznia oraz przygotowywanie go do samodzielnej organizacji procesu uczenia się i poznawania różnorodnych źródeł wiedzy. Niezwykle ważnym elementem jest także ocenianie kształtujące. Niemniej istotna jest także ciągła ewaluacja programu - uzyskiwanie informacji zwrotnych od uczniów i odpowiednie dostosowywanie metod i treści nauczania.

Rolą nauczyciela języka obcego jest również wychowywanie uczniów, co powinni czynić, „porównując socjolingwistyczne reguły użycia języka obcego i rodzimego, takie jak formy grzecznościowe, dobór słów w zależności od rozmówcy itp.” (Bandura, 2009: 180).

III. ORGANIZACJA WARUNKÓW I SPOSÓB REALIZACJI KSZTAŁCENIA

Zgodnie z wytycznymi w nowej podstawie programowej w odniesieniu do warunków i sposobów jej realizacji zaleca się, aby zajęcia z języka obcego nowożytnego odbywały się w odpowiednio wyposażonej sali, umożliwiającej przeprowadzanie ćwiczeń językowych w parach i grupach, a także z dostępem do słowników, pomocy wizualnych, odtwarzacza płyt CD/plików dźwiękowych, komputera ze stałym łączem internetowym. Nauczyciel powinien mieć dostęp do autentycznych materiałów źródłowych, takich jak zdjęcia, filmy, nagrania audio, teksty, zasoby internetowe, książki, np. uproszczone lektury. Ponadto powinien mieć możliwość wykorzystania narzędzi związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, czego przykładem są tablice interaktywne z oprogramowaniem czy urządzenia mobilne (Portal Oświatowy, 2017).

Klasa lekcyjna powinna stanowić bezpieczne miejsce dla uczniów, gdzie mogą poczuć się swobodnie. Autorzy programu proponują półkolisty układ ławek, aby zmniejszyć dystans między nauczycielem a uczniami, zwiększyć kontrolę pedagogiczną nad przebiegiem wykonywanych zadań i częstotliwość interakcji (Swat-Pawlicka 2018). Półkolisty układ ławek zalecany jest także do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza z uczniami z wadą słuchu: siedzenie tyłem

do okna lub z dala od niego pozwala uniknąć odbić fali dźwiękowej od szyby i zakłóceń w odbiorze dźwięków (Olechowska, 2016: 107).

Coraz częściej źródłem poszukiwanych informacji przez uczniów jest Internet. Umożliwia on również szybszy kontakt między nauczycielem a uczniami. W związku z tym naturalne staje się włączanie przestrzeni wirtualnych (portale społecznościowe, aplikacje do nauki języków obcych itp.) do procesu akwizycji języka obcego. Powinny być one miejscem przyjaznym i egalitarnym. Ich zastosowanie może być przydatne przy kształtowaniu umiejętności pracy w warunkach szumu informacyjnego – kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, a także przy rozwijaniu postawy tolerancji, wprowadzaniu w sztukę dyskusji w cyfrowym świecie (komentarze, posty, lajki, emotikony), uwrażliwianiu na negatywne zjawiska (np. tzw. hejtu) oraz uświadamianiu ponoszenia odpowiedzialności za wyrażane opinie i komentarze (kompetencje cyfrowe oraz kompetencje osobiste i społeczne).

Amerykańskie badania przeprowadzone w Oregon State University (VanWinkle, David, Skubinna, Larwood, 2005: passim) wskazały na zależność zdolności zapamiętywania od metod i form pracy. Aktywna praca własna stanowi najefektywniejszą formę, stąd w programie zaproponowano wprowadzanie elementów odwróconej klasy (*flipped classroom*). W tej metodzie uczeń zapoznaje się z nową partią materiału dydaktycznego w domu, np. w postaci filmu, animacji lub podcastu, aby w czasie zajęć w klasie ćwiczyć stosowanie zdobytej wiedzy (Frana, 2017).

Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości ucznia oznacza konieczność przystosowania otoczenia, między innymi sprzętu, wyposażenia sali, oświetlenia czy rozkładu zajęć, jak i środków dydaktycznych (dobór odpowiednich metod, form i organizacji pracy z uczniem na lekcjach, stosowanie odpowiednich form sprawdzania i kryteriów oceniania) (ORE, b.d.).

Uczniowie z zespołem Aspergera powinni mieć wyjątkowo starannie przygotowane środowisko pracy o przewidywalnej, regularnej strukturze, wyposażone w pomoce wizualne oraz siedzieć w pobliżu nauczyciela lub przy wydzielonym miejscu odpoczynku, jeśli takie zostało przewidziane (Ruta i Kamińska, 2011: 200).

IV. Specjalne potrzeby edukacyjne

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to osoby, które z powodu czynników biologicznych i społecznych (różne utrudnienia, zakłócenia i zaburzenia rozwoju) napotykają pewne trudności w uczeniu się, definiowanym jako „integralny rozwój biologiczny, psychiczny, społeczny i moralno-duchowy” (Krakowiak, 2017: 5). Do tej grupy zaliczane są także dzieci i młodzież o wybitnych zdolnościach. Kolejną podgrupą uczniów o SPE są osoby obcego pochodzenia, które są wychowywane w innej kulturze i innym języku niż nauczany w szkole język ogólnopolski (tamże). Uczniowie ci potrzebują zindywidualizowanego podejścia pedagogicznego. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dla zrównoważonego rozwoju potrzebują wsparcia grupy rówieśniczej – bardzo ważna jest ich integracja z klasą

oraz zachęcanie do aktywnego udziału w życiu społecznym klasy – sprzyja temu promowana w niniejszym programie zespołowa metoda projektów.

Podczas prowadzenia zajęć nauczyciel w sposób szczególny winien zwracać uwagę na mocne i słabe strony uczniów ze SPE i respektować ograniczenia wynikające z niepełnosprawności. Należy odnaleźć atuty każdego dziecka i na nich budować jego poczucie wartości i pewność siebie.

Także sposób porozumienia się z uczniami ze SPE wymaga dodatkowej uwagi. Należy mówić z odpowiednim natężeniem głosu (ewentualne warsztaty dla nauczycieli z emisji głosu), w odpowiedni, uproszczony sposób formułować polecenia i pytania, udzielać dodatkowych wyjaśnień, ilustrować wypowiedzi gestami lub materiałami wizualnymi.

W przypadku dziecka niewidomego można dodatkowo stanąć blisko niego, dotknąć go dłonią, aby wiedziało, że jest słuchane lub że to właśnie do niego kierowane jest pytanie. W przypadku niektórych uczniów z zespołem Aspergera czy z autyzmem dotyk z kolei nie jest zalecany.

Uczniom ze SPE zaleca się wydłużać czas pracy (podczas odpowiedzi ustnej, pracy klasowej czy zajęć manualnych) oraz możliwie często zmieniać formy aktywności na lekcji (stosować naprzemiennie metody podające i aktywizujące). Można również dzielić materiał na mniejsze partie i zwiększać częstość powtórzeń mniejszych całości. Należy w celu aktywizacji uczniów pobudzać wszystkie zmysły, choć trzeba też zwrócić uwagę na osoby z ADHD, dla których zbyt wiele bodźców może być rozpraszające.

Obligatoryjnie należy dostosowywać wymagania i środki dydaktyczne do poziomu rozwoju ucznia i jego specjalnych potrzeb, na przykład dla uczniów niesłyszących należy włączyć napisy do filmu (Mysiak, b.d.: 1; Rafał-Łuniewska, b.d.: 13; Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010: 10-11).

Jednym z częściej spotykanych obecnie zaburzeń jest dysleksja, definiowana jako „zaburzenie manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania obowiązujących metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych funkcji poznawczych” (Bogdanowicz, 1994: 32).

Realizacja postulatu edukacji włączającej jest uzasadniana między innymi tym, że „oprócz funkcji czysto poznawczych, lekcje języków obcych pełnią w życiu osób niepełnosprawnych także funkcje terapeutyczne, kompensując depryzację społeczną i informacyjną” (Domagała-Zyśk, 2009: 232). Wyróżnia się wiele typów niepełnosprawności, które zależą od samego zaburzenia, stopnia utraty sprawności, czasu powstania i zaburzeń sprzężonych.

Przykładowo niepełnosprawność umysłowa to zaburzenie charakteryzujące się znacznymi ograniczeniami w zakresie funkcjonowanie intelektualnego i zachowań adaptacyjnych, które wyrażają się w umiejętnościach tworzenia pojęć oraz kompetencjach społecznych i praktycznych. 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). Zespół Aspergera dotyczy osób, które posiadają upośledzone funkcje społeczne i emocjonalne – zaburzone są: komunikacja i/lub socjalizacja (Ruta i Kamińska, 2011: 197).

„Oprócz funkcji czysto poznawczych, lekcje języków obcych pełnią w życiu osób niepełnosprawnych także funkcje terapeutyczne, kompensując deprywację społeczną i informacyjną” (Domagała-Zyśk, 2009: 232). Typ niepełnosprawności zależy 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 brajlowska oraz oprogramowanie zmieniające tekst na mowę osób niewidomych lub mowę na tekst osób niesłyszących” (Gajek, 2009: 212).

Dla uczniów z uszkodzeniami wzroku zaleca się nauczanie problemowe- pobudzające aktywność poznawczą, motywujące do aktywnego działania i samodzielnego wyciągania wniosków. Ważne jest także zapewnienie odpowiednich materiałów, aby uczniowie mogli z nich korzystać bez problemów i barier – szczególnie użyteczne są w tym przypadku narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej (Domagała-Zyśk, 233-234). Opanowanie przez osoby z uszkodzeniami wzroku języka obcego za pomocą nowych technologii ułatwia im późniejsze odnalezienie się na rynku pracy. Uczniowie z uszkodzeniami słuchu najlepsze wyniki osiągają przy zastosowaniu dodatkowych zajęć indywidualnych (tutoring) oraz systemu przygotowywanych regularnie przez nauczyciela notatek z lekcji oraz dzięki pomocy nauczyciela wspierającego, który jest tłumaczem języka migowego, transliteratorem lub tłumaczem. Wśród zalecanych dla tej grupy uczniów technik pracy znajdują się przede wszystkim te, które opierają się na materiałach wizualnych, takich jak kolorowe ilustracje i schematy, transkrypcje itd. oraz ułatwiających zapamiętywanie, na przykład podawanie synonimów i antonimów, przykładowe użycie w kontekście, ćwiczenia zawierające grafikę, notatki przestrzenne z ilustracjami (Domagała-Zyśk, 237-238).

Uczniów z niedosłuchem lub słabosłyszących oraz słabowidzących zaleca się posadzić w pobliżu nauczyciela i naprzeciwko tablicy. Polecenia powinny być wypowiadane wolno, należy wzbogacać je i prezentować również w formie graficznej; dobrze jest, aby materiałów dydaktycznych można było dotknąć. Uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy każdorazowo wcześniej poinformować o wszystkich sprawdzianach wiadomości i przekazywać bardzo ścisłą informację na temat partii sprawdzanego materiału, Testy dla osób z wadą wzroku powinny być dostosowane (kontrastowe linie, duży rozmiar fontu) (Mysiak, b.d.: 3-7).

Przy nauczaniu ucznia z upośledzeniem umysłowym należy przede wszystkim okazywać mu zainteresowanie i pozwalać na swobodną ekspresję uczuć, opierać naukę na prostych czynnościach, stosować wzmocnienie pozytywne, kontrolować w sposób systematyczny czynności przez niego wykonywane, wydawać krótkie i precyzyjne polecenia. Zalecaną formą pracy z uczniami z taką niepełnosprawnością jest nauczanie pragmatyczne- treści przekazywane podczas zajęć powinny być ściśle związane z życiem codziennym uczniów (robienie zakupów, rozmowa z lekarzem, śpiewanie piosenki) i przedstawiane w wyrazisty sposób (wykorzystywanie elementów dramy) (Domagała-Zyśk, 2009: 239-241).

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową powinni mieć dostęp do rehabilitacji ruchowej, należy zwracać uwagę na zmniejszanie barier architektonicznych. Wskazane jest organizowanie pomocy koleżeńskiej w zakresie samoobsługi i wyrównywaniu braków po absencji (Rafał-Łuniewska, b.d.: 15).

Dostosowanie pracy z uczniem z zespołem Aspergera to głównie działania w celu podnoszenia samooceny oraz stosowanie metod aktywizujących na lekcjach, a także niezwłoczne rozwiązywanie problemów wychowawczych. Nauczyciel powinien opierać się na mocnych stronach ucznia oraz dbać o jego motywację i dawać możliwość wykazania się na forum klasy (Rafał-Łuniewska, b.d.: 30).

Praca z uczniem szczególnie uzdolnionym może odbywać się na przykład w kołach zainteresowań lub w postaci indywidualnej pracy z nauczycielem lub pod jego kierunkiem albo nauki danego przedmiotu w klasach wyższych. Warto też zachęcać takie osoby do udziału w olimpiadach i konkursach (Rafał-Łuniewska, b.d.: 40).

Uczniom niedostosowanym społecznie należy jasno określić obowiązujące normy zachowania, a nauczyciel powinien omawiać niewłaściwe zachowania i, jeżeli jest taka potrzeba, zachęcać do korzystania z pomocy psychologicznej. Warto dostrzegać i nagradzać pozytywne działania oraz sugerować aktywność na niwie społecznej (np. wolontariat). Przydatne mogą okazać się zajęcia socjoterapeutyczne i rewalidacyjne (Rafał-Łuniewska, b.d.: 41).

IV. CELE I TREŚCI KSZTAŁCENIA

IV.1 Cele i treści kształcenia ogólne

Ogólne cele i treści kształcenia są zgodne z podstawą programową. Dotyczą wymagań w pięciu obszarach: znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi, przetwarzanie wypowiedzi.

Podstawowy cel nauczania na II etapie kształcenia języka obcego nowożytnego jako drugiego stanowi opanowanie przez uczniów języka w stopniu bardzo podstawowym. Uczeń poznaje bardzo podstawowe środki językowe (leksykalne, gramatyczne,

ortograficzne i fonetyczne), które umożliwiają rozumienie bardzo prostych wypowiedzi pisemnych i ustnych (wyraźnie artykułowanych) oraz formułowanie bardzo krótkich wypowiedzi ustnych i pisemnych, a także uczestniczenie w bardzo prostych sytuacjach komunikacyjnych.

I. Znajomość środków językowych.

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

II. Rozumienie wypowiedzi.

Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także bardzo proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

III. Tworzenie wypowiedzi.

Uczeń samodzielnie formułuje bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

IV. Reagowanie na wypowiedzi.

Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie bardzo prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

V. Przetwarzanie wypowiedzi.

Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

IV.2 Cele i treści kształcenia szczegółowe

Szczegółowe cele i treści kształcenia pokrywają się z celami i treściami określonymi w podstawie programowej. Program przewiduje dodatkowy moduł tematyczny, dotyczący Internetu i nowych technologii.

Wybór rozszerzenia zgodny jest z podejściem komunikacyjnym do nauki języka, zakładającym dostosowanie nauczanych treści do odbiorcy i najbliższych mu sposobów komunikacji. Ponieważ cyfrowe kanały komunikacji są przez współczesną młodzież powszechnie używane, modyfikacja nauczania języka obcego pod tym kątem wydaje się naturalną konsekwencją zmian społecznych. Przykładem może być robienie zakupów: o ile nastolatek w latach 90. XX wieku musiał operować zwrotami

niezbędnymi do interakcji ze sprzedawcą, o tyle współczesny nastolatek potrzebuje raczej słownictwa niezbędnego do rozróżniania produktów i procedury kupowania ich przez Internet – chyba że korzysta z supermarketu, gdzie niezbędne słownictwo dotyczy właściwie wyłącznie nazw produktów, interakcja ze sprzedawcą jest bowiem ograniczona do minimum.

Największą wpływającą na język zmianą społeczną jest niewątpliwie popularność portali społecznościowych. W kontekście nauki języka, wymusza ona chociażby konieczność znajomości niektórych charakterystycznych dla rzeczywistości wirtualnej wyrażań, np. „zapostować coś”, „udostępnić”. Era portali społecznościowych to także zmiana w samej komunikacji: język używany w komunikatorach internetowych nie zawsze jest językiem standardowym, składa się zazwyczaj ze skrótów i kodów charakterystycznych dla komunikacji internetowej i określonego wieku użytkowników. Stąd – zakładając, że jednym z celów kształcenia jest to, by uczeń rozumiał i był w stanie odpowiednio zareagować na komunikaty swoich francuskojęzycznych rówieśników – istotne jest rozszerzenie treści nauczania o zagadnienia związane z Internetem i elementy jego socjolektu.

Cele i treści nauczania – wymagania szczegółowe

I. Uczeń posługuje się bardzo 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, życie szkoły);
4. praca (np. popularne zawody, miejsce pracy);
5. życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, urodziny, święta);
6. żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki, lokale gastronomiczne);
7. zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, korzystanie z usług);
8. podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki);
9. kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje);
10. sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, uprawianie sportu);
11. zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);
12. świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz).

II. Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia) 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, uczestników);
5. znajduje w wypowiedzi określone informacje;
6. rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.

III. Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, teksty narracyjne, wpisy na forach i blogach):

1. określa główną myśl tekstu;
2. określa intencje nadawcy/autora tekstu;
3. określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę);
4. znajduje w tekście określone informacje;
5. rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.

IV. Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne:

1. opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;
2. opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
3. przedstawia intencje i plany na przyszłość;
4. przedstawia upodobania;
5. wyraża swoje opinie;
6. wyraża uczucia i emocje;
7. stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

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

- 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;
- 2) opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
- 3) przedstawia intencje i plany na przyszłość;
- 4) przedstawia upodobania;
- 5) wyraża swoje opinie;
- 6) wyraża uczucia i emocje;
- 7) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.

VI. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach:

- 1) przedstawia siebie i inne osoby;

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

VII. Uczeń reaguje w formie bardzo prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach:

- 1) przedstawia siebie i inne osoby;
- 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);
- 3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);
- 4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami;
- 5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
- 6) składa życzenia, odpowiada na życzenia;
- 7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- 8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje;
- 9) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- 10) nakazuje, zakazuje;
- 11) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- 12) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);
- 13) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.

VIII. Uczeń przetwarza bardzo prosty tekst ustnie lub pisemnie:

- 1) przekazuje w języku obcym nowożytnym podstawowe informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
- 2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w 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), 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, wykorzystywanie środków niewerbalnych).

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

IV.3 Organizacja treści kształcenia

Określone w programie treści kształcenia podzielone są na 7 modułów (z uwzględnieniem modułu zerowego). Realizacja każdego z nich obejmuje sprawdzian oraz przedstawienie przynajmniej jednej pracy projektowej. Całemu dwuletniemu procesowi nauki towarzyszy realizacja projektu nadrzędnego, przygotowywanego w grupach lub parach. Jest nim blog w języku francuskim, uzupełniany sukcesywnie w miarę zdobywania kolejnych kompetencji językowych. Tematy, za pomocą których realizowane mają być treści nauczania, pomyślane zostały w taki sposób, żeby waloryzować inteligencję intrapersonalną ucznia – jego zainteresowania i indywidualność – nawiązując jednocześnie do funkcji wychowawczej szkoły: nauczaniu pracy zespołowej, zasad współżycia (również w Internecie), szacunku do różnych kultur czy kulturalnego wyrażania opinii. Ponadto,

układ kolejnych treści zakłada powracanie do już nabytych kompetencji w toku nauki przy jednoczesnym rozszerzaniu ich (zgodnie z zasadą spirali).

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.

Podana w nawiasach liczba godzin zawiera czas poświęcony na lekcje, na diagnozę procesu nauczania (sprawdziany, kartkówki, testy) oraz na przedstawianie prac projektowych:

- „Démarrer” – moduł startowy (6 godzin)
- „Savoir donner des informations sur soi” – moduł poświęcony zasobom językowym służącym do przedstawienia się i podawania różnorodnych informacji o sobie (22 godziny)
- „Dans la ville” – moduł poświęcony miastu i zasobom językowym niezbędnym do poruszania się w nim (14 godzin)
- „Le temps libre” – moduł poświęcony różnorodnym aktywnościom w czasie wolnym i wakacjom (18 godzin)
- „Ma personnalité” – moduł rozszerzający kompetencje językowe nabyte w module 1. (zgodnie z zasadą spirali) oraz skupiony na zainteresowaniach ucznia (22 godziny)
- „Vers les autres” – moduł poświęcony kulturze, społeczności, do której należy uczeń i jego miejscu w niej (18 godzin)
- „Le monde d’aujourd’hui” – moduł poświęcony umiejętnościom związanym z funkcjonowaniem we współczesnym świecie (20 godzin)

1. „Savoir donner des informations sur soi”

1.1 Uczeń potrafi przywitać się z rozmówcą w odpowiedniej formie, zrozumieć i zadać pytanie o samopoczucie rozmówcy i sam na takie pytanie odpowiedzieć.

1.2 Uczeń rozumie pytania dotyczące imienia i nazwiska, wieku, pochodzenia, potrafi sam je zadać oraz wziąć udział w bardzo krótkiej konwersacji mającej na celu przedstawienie się i nawiązanie nowych znajomości.

1.3 Uczeń rozumie pytania zawarte w kwestionariuszu osobowym (o imię i nazwisko, wiek, miejsce zamieszkania, kraj), potrafi sam je zadać i stworzyć swoje konto na stronie, np. biblioteki, podając bardzo podstawowe informacje o sobie.

1.4 Uczeń rozumie opis (profil) użytkownika językowego portalu społecznościowego i potrafi stworzyć podobny profil samodzielnie (podsumowanie wszystkich wcześniejszych treści w jednej wypowiedzi).

1.5 Uczeń rozumie kogoś bardzo krótko opowiadającego o swoich gustach i zainteresowaniach oraz jest w stanie bardzo krótko opowiedzieć o własnych gustach i zainteresowaniach.

1.6 Uczeń rozumie tygodniowy rozkład zajęć (napisany lub powiedziany po francusku) i potrafi wymienić kilka swoich aktywności w ciągu dnia i tygodnia.

1.7 Uczeń rozumie kogoś bardzo krótko opowiadającego o swoim zawodzie (np. jego wadach i zaletach) oraz potrafi podobnie wymienić wady i zalety wybranego zawodu, a także powiedzieć, kim chce zostać w przyszłości.

1.8 Uczeń rozumie bardzo krótkie opisy poszczególnych posiłków w ciągu dnia i potrafi powiedzieć, co je na śniadanie, obiad i kolację.

1.9 Uczeń rozumie bardzo prosty przepis kulinarny i potrafi napisać bardzo prosty przepis wybranej przez siebie potrawy.

2. „Dans la ville”

2.1 Uczeń rozumie plan miasta oraz potrafi, używając pełnego zdania, wskazać dworzec, hotel, pocztę, park.

2.2 Uczeń rozumie kogoś, kto bardzo krótko opowiada, co jest w jego miejscowości, i potrafi samodzielnie wymienić miejsca w swojej okolicy.

2.3 Uczeń rozumie kogoś, kto bardzo krótko opowiada o swoim ulubionym miejscu, potrafi odpowiedzieć na pytanie o ulubione miejsce i bardzo krótko uzasadnić swój wybór.

2.4 Uczeń rozumie i potrafi zadać bardzo proste pytanie o drogę oraz rozumie i potrafi udzielić bardzo prostych instrukcji dotyczących dojścia do określonego miejsca w mieście.

2.5 Uczeń potrafi umówić się na spotkanie ze znajomym: rozumie i samodzielnie zadaje pytanie o wolny termin, ustala czas, miejsce i cel spotkania (np. pójście do kina), jest w stanie rozpoznać bardzo proste skróty używane w sms-ach i aplikacjach przez francuskich nastolatków.

2.6 Uczeń rozumie i potrafi odpowiednio zareagować na bardzo proste zaproszenie mailowe (np. na urodziny), a także napisać podobne zaproszenie, określając czas, datę, miejsce, okazję spotkania, planowane aktywności czy liczbę osób.

3. „Le temps libre”

3.1 Uczeń rozumie bardzo proste pytanie o hobby i potrafi wymienić kilka aktywności, które wykonuje w czasie wolnym (powtórzenie wcześniej przyswojonych struktur i poszerzenie już znanego słownictwa związanego z aktywnościami w czasie wolnym).

3.2 Uczeń rozumie kogoś bardzo prosto opowiadającego o swoich zainteresowaniach i potrafi samodzielnie bardzo prosto opowiedzieć o własnym hobby: na czym polega, dlaczego jest interesujące i kiedy w tygodniu poświęca mu czas.

3.3 Uczeń rozumie opis poszczególnych pór roku i jest w stanie bardzo krótko opisać swoją ulubioną porę, uzasadniając, dlaczego ją lubi.

3.4 Uczeń rozumie kogoś, kto opowiada bardzo prosto o swoich planach na wakacje/ferie zimowe i potrafi samemu odpowiedzieć bardzo krótko na pytanie o podobne plany.

3.5 Uczeń rozumie opis miejsca i jest w stanie bardzo krótko opisać miejsce, w którym był lub gdzie chciałby pojechać.

3.6 Uczeń rozumie bardzo krótką kartkę z podróży i potrafi napisać własną, zawierając w niej informacje o pogodzie, aktywnościach, swoje wrażenia i wszelkie niezbędne formy grzecznościowe.

3.7 Uczeń rozumie bardzo prostą wypowiedź zawierającą rady dotyczące wakacji i zachęcającą do odwiedzenia określonego miejsca oraz jest w stanie ułożyć podobną wypowiedź.

3.8 Uczeń rozumie kogoś, kto bardzo prosto opowiada, jak spędził wakacje, i jest w stanie samodzielnie opowiedzieć lub napisać kilka swoich wakacyjnych wspomnień (używając czasu przeszłego złożonego).

4. „Ma personnalité”

4.1 Uczeń rozumie bardzo prostą wypowiedź na temat czyjejś ulubionej muzyki/piosenki/książki/gry oraz potrafi samodzielnie odpowiedzieć na pytanie o ulubioną książkę/muzykę/piosenkę/grę i bardzo krótko uzasadnić swój wybór.

4.2 Uczeń rozumie bardzo krótki opis cech fizycznych postaci i jest w stanie sam taki opis stworzyć.

4.3 Uczeń jest w stanie wymienić wybrane części ciała.

4.4 Uczeń rozumie bardzo prosty opis cech osobowości postaci i jest w stanie stworzyć podobny.

4.5 Uczeń rozumie bardzo krótki opis na temat znanej postaci (np. bardzo krótki artykuł na Wikipedii) oraz jest w stanie samodzielnie przedstawić swojego idola (np. muzyka, aktora lub blogera), zawierając w swoim opisie informacje dotyczące zawodu.

4.6 Uczeń rozumie bardzo prosty opis czyjegoś ubioru i jest w stanie samodzielnie go opisać w bardzo prosty sposób.

4.7 Uczeń rozumie bardzo prostą wypowiedź złożoną z rad dotyczących stroju (np. fragment bloga modowego) i jest w stanie samodzielnie udzielić podobnych rad, używając trybu rozkazującego.

4.8 Uczeń rozumie bardzo prostą opinię wyrażoną na wybrany temat (np. najnowszej mody) i jest w stanie wyrazić swoją opinię.

4.9 Uczeń rozumie bardzo krótki tekst na temat wybranego przez niego tematu i jest w stanie go zreferować, używając bardzo prostych środków językowych.

5. „Vers les autres”

5.1 Uczeń rozumie bardzo prosty opis rodziny i sam potrafi opisać swoją rodzinę, tj. jej członków i relacje między nimi.

5.2 Uczeń rozumie bardzo prostą wiadomość dotyczącą ważnego dla kogoś wydarzenia i potrafi odpowiednio zareagować (np. wyrażając gratulacje, kondolencje, radość).

5.3 Uczeń potrafi przekazać bardzo krótką informację dotyczącą ważnego wydarzenia w swoim życiu lub życiu swojej rodziny (np. zdania egzaminu), wyrażając emocje związane z tym wydarzeniem.

5.4 Uczeń rozumie bardzo krótkie wypowiedzi dotyczące czyichś emocji lub fizycznego samopoczucia i sam jest w stanie podzielić się podobnymi informacjami.

5.5 Uczeń rozumie bardzo krótki opis poszczególnych świąt oraz jest w stanie stworzyć podobny opis, zawierając w nim informacje o dacie święta, przedmiocie świętowania, sposobie obchodzenia.

5.6 Uczeń potrafi opowiedzieć o swoim ulubionym święcie: kiedy się odbywa, jak je obchodzi, dlaczego jest dla niego ważne.

5.7 Uczeń rozumie listę najważniejszych zasad współżycia społecznego ujętych w formę trybu rozkazującego lub nakazów, zakazów i zaleceń oraz jest w stanie samodzielnie ułożyć podobną listę w odniesieniu do zasad współżycia w Internecie.

6. „Le monde d’aujourd’hui”

6.1 Uczeń rozumie bardzo krótki artykuł dotyczący możliwych funkcji Internetu i jest w stanie samodzielnie wypowiedzieć się na temat tego, do czego służy mu Internet.

6.2 Uczeń rozumie bardzo proste zdania dotyczące czynności na portalu społecznościowym i potrafi samodzielnie używać podobnych zdań.

6.3 Uczeń rozumie francuskojęzyczną prostą aplikację służącą zamawianiu posiłków i jest w stanie samodzielnie skorzystać z podobnej aplikacji.

6.4 Uczeń rozumie podstawowe nazwy poszczególnych lokali gastronomicznych i potraw oraz potrafi zamówić posiłek w restauracji.

6.5 Uczeń rozumie nazwy niektórych produktów codziennego użytku i potrafi zrobić zakupy, np. w sklepie lub przez francuskojęzyczną stronę internetową.

6.6 Uczeń rozumie bardzo prosty opis produktu i jest w stanie samodzielnie stworzyć podobny opis.

6.7 Uczeń rozumie bardzo prosty opis klimatu i jest w stanie samodzielnie opisać klimat wybranego miejsca.

6.8 Uczeń rozumie bardzo prostą wypowiedź dotyczącą zmian klimatycznych i jest w stanie wymienić kilka zagrożeń z nimi związanych.

V. METODY, TECHNIKI I FORMY PRACY

V.1 Metody nauczania i pracy

W programie sugeruje się stosowanie różnorodnych metod, technik i form pracy/nauczania, które powinny uwzględniać zaistniałą sytuację dydaktyczną, wiek, zainteresowania oraz wymagania młodzieży, w tym także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wymienione poniżej metody przyczyniają się do kształtowania kompetencji kluczowych oraz umożliwiają nauczycielom stosowanie nowatorskich oraz sprawdzonych technik, z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Podejście zadaniowe: metoda projektów i metoda Counselling Language Learning (CLL)

Zgodnie z ministerialnymi wytycznymi program zakłada stosowanie metody projektów- „formy uczącej czynności”, w celu aktywizacji uczniów. Doskonali ona kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji- młodzież ma za zadanie gromadzenie i przetwarzanie informacji, aby zaplanować i zrealizować poszczególne etapy projektu. Jest to metoda, która bardziej odpowiada zadaniom życia codziennego ze względu na jej interdyscyplinarność. Dobór tematyki projektów do zainteresowań uczniów angażuje ich do wzmożonej pracy i przez to nauka staje się bardziej efektywna (kompetencja w zakresie przedsiębiorczości) (Niemiec-Knaś, 2011: 46). Forma projektowa ćwiczy umiejętności prezentacji efektów swojej pracy, które są niezbędne na rynku pracy, wyrażania swojego zdania i uzasadniania swoich wyborów, a także działania zespołowe. Przykładowe projekty do zrealizowania:

- dwuletni projekt, który polega na prowadzeniu mikrobloga w języku francuskim w formie systematycznego aktualizowania go o wpisy nawiązujące do tematyki zajęć ze szczególnym uwzględnieniem elementów interkulturowych (np. przedstawienie stereotypów o Francuzach, porównania wybranych elementów kulturowych, symboli Francji, prezentacja krajów frankofońskich), forma bloga uwzględnia także kształcenie wchodzenia w interakcje z innymi uczniami / użytkownikami platformy blogowej w postaci komentarzy;
- roczny projekt, którego celem jest stworzenie przy wykorzystaniu darmowej aplikacji, np. TinyCards, pakietu fiszek ze słownictwem związanym z tematyką zajęć i zarazem mieszczącym się w kręgu zainteresowań ucznia (np. ulubiony sport, gra komputerowa); zakłada on także prezentację przygotowanego słownictwa i wspólne wybranie przez uczniów za pomocą głosowania trzech najciekawszych obszarów tematycznych, aby wspólnie je rozszerzyć w podziale na grupy.

Metoda Counselling Language Learning uzupełnia metodę projektową, akcentując odpowiedzialność uczących się za własną naukę (Komorowska, 2005: 25). Współtworzenie materiałów dydaktycznych przez uczniów kształtuje kompetencję kluczową w zakresie uczenia się.

Podejście komunikacyjne

Metoda komunikacyjna stanowi połączenie metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych, skupiając się na użyteczności przyswajanego języka w codziennych sytuacjach. Ćwiczenia dialogowe, odgrywanie ról w parach/grupach pozwalają na sprawne nabywanie umiejętności efektywnego porozumiewania się w języku obcym (Komorowska, 2005: 27), zarówno formułowanie wypowiedzi ustnych / pisemnych, jak i uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych, co wiąże się między innymi z umiejętnością opanowywania stresu towarzyszącego takim sytuacjom.

Metoda reagowania całym ciałem (TPR - Total Physical Response)

Metoda reagowania całym ciałem przydaje się w pracy z uczniami z nadpobudliwością psychoruchową- angażowanie uczniów do wielozmysłowych zadań ułatwia skupienie uwagi. Stosowana jest w celu zastąpienia języka ojczystego podczas lekcji języka obcego, polega na zastępowaniu tłumaczenia znaczeń poszczególnych poleceń ich ruchową prezentacją.

Metoda kognitywna

Najskuteczniejszą metodą wprowadzania zagadnień gramatycznych jest metoda kognitywna. Zgromadzenie przez uczniów reguł językowych umożliwia im tworzenie nieskończonej liczby zdań.

Nowe metody i modele kształcenia

Indywidualizację i uatrakcyjnienie akwizycji języka obcego umożliwiają metody wykorzystujące nowe technologie, takie jak e-learning i m-learning. Zastosowanie formy edukacji na odległość- wirtualne klasy, platformy edukacyjne umożliwiają praktykę zagadnień ćwiczonych na zajęciach przede wszystkim w formie ustnej. Powszechność urządzeń mobilnych (np. smartfon, tablet) sprzyja wykorzystaniu ich do autoedukacji o dowolnej porze w dowolnym miejscu, również w klasie. Idea BYOD (*Bring Your Own Device*, Przynies własny sprzęt do szkoły) umożliwia przyzwyczajanie uczniów do stosowania nowych technologii w nauce języków obcych w czasie wolnym w formie zabawy, dlatego program zakłada wykorzystanie edurozrywki (*edutainment*) i grywalizacji (*gamification*), które ponadto wzmacniają motywację i kreatywność oraz pogłębiają integrację grupy i zaangażowanie uczestników w realizowane zadania.

Otwarte zasoby edukacyjne (edukacja otwarta) to bezpłatne platformy edukacyjne, które udostępniają materiały, rozszerzają tradycyjne metody i techniki pracy zarówno na lekcjach, jak i w domu. W związku z powyższymi deklaracjami autorzy programu wykorzystują edukację hybrydową (*blended learning*) - połączenie elementów tradycyjnego nauczania z edukacją zdalną, czego przykładem jest *m.in.* „nadzorowane samokształcenie”. Interwałowe uczenie się, oparte na psychologicznej teorii procesu zapominania, bazuje na naprzemienności skupienia i przerw - zmiana aktywności, pozytywnie wpływa na zapamiętywanie, co stanowi kwintesencję planowego powtarzania wspomaganego komputerowo (*time-spaced learning*).

Metody pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinni przede wszystkim mieć możliwość dłuższego czasu pracy, a materiał do opanowania podzielony na małe partie (za wyjątkiem uczniów zdolnych). Należy również zwracać szczególną uwagę na pomoc w podnoszeniu samooceny (wzmacnianie poczucia własnej wartości i budowanie pozytywnego obrazu samego siebie) oraz poczucie bezpieczeństwa i pełnego udziału w życiu klasy i szkoły.

Uczniowie z dysleksją osiągają zazwyczaj lepsze wyniki dzięki zastosowaniu metod oddziałujących jednocześnie na wiele zmysłów (np. symultaniczne słuchanie tekstu i jego czytanie, obrazowanie zasad gramatycznych czy kojarzenie słownictwa z realnymi przedmiotami), interaktywnych (np. dopasowywanie obrazków do usłyszaną informacji, rozpoznawanie przedmiotów za pomocą dotyku, wymyślanie i opisywanie historyjek za pomocą ilustracji, praca zespołowa, projektowa) oraz wykorzystaniu nowych technologii (syntezatory mowy, automatyczne sprawdzanie pisowni itp.) (Reid, 2005: 37; Zawadzka-Bartnik, 2010: 225). Potwierdzono skuteczność stosowania 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 należy proponować ćwiczenia i zadania ułatwiające skupienie uwagi przez dłuższy czas – umożliwiają to między innymi środki multimedialne. Skutecznymi środkami dydaktycznymi są przedmioty do bezpośredniego poznania, należy unikać stosowania wyłącznie mowy lub tekstu. Polecenia nauczyciela powinny przyjmować formę oddziałującą na kilka zmysłów jednocześnie (obrazkowo-słowne, multimedialne) (Olechowska, 2016: 86).

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową mogą liczyć na dopasowanie podręczników, zeszytów, kart pracy i innych materiałów dydaktycznych do ich potrzeb. Sugerowane jest ograniczenie odpowiedzi ustnych w przypadku uczniów z zaburzeniami mowy oraz minimalizowanie konieczności pamięciowego opanowania

materiału, zamiast tego zaleca się doskonalenie sprawnego wyszukiwania informacji (np. w Internecie, katalogach bibliotecznych) w celu rozwiązania zadania (Olechowska, 2016: 94-95).

Uczniowie z uszkodzeniem słuchu wymagają wspomagania procesu edukacyjnego środkami wzrokowymi i wzrokowo-słuchowymi. Zaleca się używanie materiałów, które umożliwiają wielozmysłowe, bezpośrednie poznawanie otaczającej rzeczywistości. (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 alfabecie brajlowskim (Olechowska, 2016: 115-116).

W pracy z uczniem szczególnie zdolnym warto wykorzystywać w zadaniach wyznaczanych uczniowi elementy zaskoczenia, kontrowersji, atrakcyjności problemu i zadawać takiej osobie zadania wymagające samodzielnego wyszukiwania informacji w celu ich rozwiązania, a następnie umożliwić mu 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 komunikacją alternatywną (np. systemem obrazkowym), ograniczyć do minimum konieczność głośnego wypowiedzania się, przygotowywać krótkie notatki z lekcji, nie wprowadzać naraz zbyt wielu pojęć naraz, każde dokładnie omówić i wielokrotnie powtórzyć (Olechowska, 2016: 196).

V.2 Formy pracy

- indywidualna
- w parach
- w grupach
- projektowa

V.3 Techniki pracy

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

VI. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Według Rozporządzenia 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”.

W celu realizacji zaleceń ustawowych program zakłada wykorzystanie oceniania kształtującego- „interaktywnej współpracy między uczniem a nauczycielem” (Kruszyńska, 2016: 109), którego celem jest kontrola nauczyciela (metod nauczania) oraz uczniów (sposobów uczenia się i postępów). Polega ona na sukcesywnym przekazywaniu uczniom informacji o celach wykonywanych przez nich zadań, a także stosunkowo częste, ale krótkie ewaluacje formy przekazywania (ocenia uczeń) i stopnia przyswojenia (ocenia nauczyciel) materiału. Takie działania sprzyjają efektywności procesu nauczania i uczenia się.

„Kiedy praktyka dotycząca oceniania kształtującego jest zintegrowana z działaniami, jakie każdego dnia i w każdej chwili podejmują w klasie nauczyciele, możliwe jest znaczące zwiększenie osiągnięć uczniów- w granicach 70-80% wzrostu tempa uczenia się- nawet jeśli wyniki mierzone są za pomocą opracowanych zewnętrznie, standaryzowanych testów” (Hattie, 2015: 230).

Jedną z najprostszych form takiej ewaluacji jest stosowanie kolorowych karteczek na lekcji, tzw. metodników (np. czerwona- nie podobało się, żółta- może być i zielona- podobało mi się), które unoszone w górę przez każdego ucznia po wykonaniu ćwiczenia dają nauczycielowi natychmiastową informację zwrotną o trudności i atrakcyjności konkretnych zadań.

Stosując ocenianie kształtujące, należy określić z uczniami cele uczenia się i kryteria sukcesu, organizować podczas lekcji dyskusje o metodach i technikach pracy własnej oraz wskazywać podopiecznym, jakie poczynili postępy w nauce i nad czym powinni dalej pracować (Kruszyńska, 2016: 112).

Zadaniem nauczyciela jest również obserwacja pracy uczniów. Regularne dokonywanie analizy i interpretacji wyników przebiegu procesu akwizycji języka umożliwia bieżące informowanie młodzieży o skuteczności podjętych przez nich działań. Krótkie i częste sprawdziany w połączeniu z okresowymi kontrolami (pisemnymi oraz ustnymi) diagnozują stopień opanowania materiału oraz przyzwyczajają uczniów do systematycznej pracy- pełnią funkcję wychowawczą. Dodatkowo okresowa ocena opisowa uświadamia młodzieży ich mocne i słabe strony oraz wskazuje proponowane formy dalszej pracy.

Program zakłada także samoocenę uczniów poprzez przygotowanie i aktualizowanie portfolio językowego i autobiografii spotkań interkulturowych oraz wypełnianie uczniowskiej karty samooceny. Dokonanie wyboru najlepszych

prac do portfolio uzmysławia uczniom i ich rodzicom osiągnięty poziom znajomości języka, motywuje i wypracowuje potrzebę uczenia się przez całe życie (lifelong learning). Krytyczna analiza spotkań z przedstawicielami innych kultur podsumowuje przydatność posiadanej wiedzy i umiejętności, obranej postawy i towarzyszących emocji oraz nasuwa refleksję nad punktem widzenia drugiego uczestnika spotkania - uwrażliwienie, praca nad umiejętnością obserwacji, komentowania i świadomości kulturowej (Bandura, 2009: 187).

Uczniowska karta samooceny skłania do autorefleksji i uczy autoewaluacji. Przykładem takiej karty może być odpowiedź na kilka pytań po wykonanym zadaniu lub sprawdzanie: „co zrobiłem dobrze?”, „co powinienem dopracować?”, „nad czym mogę sam pracować?” oraz „do wytłumaczenia których zagadnień potrzebuję pomocy kolegi/koleżanki, a do których niezbędna jest pomoc nauczyciela?”.

W zależności od grupy uczniowskiej, jej zgrania, wzbogacającą formą ewaluacji może stać się również ocena koleżeńska. Wymaga ona instrukcji ze strony nauczyciela i jego kontroli, ale również może przyczynić się do poprawy relacji między uczniami. Wzajemne sprawdzanie pracy czy klasówki kształci odpowiedzialność.

Do oceniania uczniów można wykorzystywać także nowe technologie, czego przykładem jest stosowanie bezpłatnej aplikacji Plickers (Kruszyńska, 2016: 116). Wymaga ona jednego urządzenia: tabletu lub smartfona. Nauczyciel tworzy profil klasy na stronie internetowej (www.plickers.com), drukuje uczniom przypisane do nich kody wielokrotnego użytku, a następnie tworzy test. Każde pytanie powinno zostać wyświetlone lub zapisane na tablicy, a następnie uczniowie wybierają odpowiedź, ustawiając otrzymany kod tą odpowiedzią do góry, którą wybierają. Nauczyciel skanuje wszystkie odpowiedzi, po czym otrzymuje od razu wynik poszczególnych uczniów i statystyki dotyczące całej klasy, co ułatwia zaplanowanie kolejnych etapów nauczania- uczenia się, jak i indywidualizację tego procesu.

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.

W przypadku uczniów z dysleksją ocena powinna skupiać się na przede wszystkim walorach merytorycznych pracy pisemnej, zdecydowanie mniejszy wpływ na końcową ocenę powinny mieć błędy ortograficzne i interpunkcyjne. Uczniom o takich specjalnych potrzebach edukacyjnych należy za każdym razem wskazywać jego mocne i słabe strony. Korzystniejszą formą sprawdzenia opanowania materiału dla dyslektyków jest odpowiedź ustna, z wyjątkiem osób, u których taka forma wywołuje dodatkowy stres. Uczniowie dyslektyczni lepiej radzą sobie z praktycznym stosowaniem zasad niż ich formułowaniem. Pewne ułatwienia, takie jak dostosowanie rodzaju i wielkości czcionki oraz zastosowanie kolorów, ułatwiają dyslektykom osiągnięcie lepszego wyniku (Rokicka, 2016: 225).

W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym w edukacji włączającej zaleca się stosowanie przede wszystkim okresowej oceny opisowej, w której wyszczególnione są opanowane umiejętności – mocne i słabe strony ucznia wraz z sugerowanymi formami dalszego ich rozwoju.

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.

Jeśli chodzi o uczniów z dysleksją, zalecane jest ocenianie w pierwszej kolejności odpowiedzi ustnych, prace pisemne zaś należy oceniać wyłącznie na podstawie samej treści, struktury kompozycyjnej, poprawności gramatycznej i włożonego przez ucznia wysiłku, a nie poziomu graficznego i poprawności ortograficznej. W tym wypadku również lepiej sprawdza się ocena opisowa (Zawadzka-Bartnik, 2010: 223).

Dla ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim niezwykle ważne jest systematyczne ocenianie efektów uczenia się, ponieważ jest to środek do pozytywnego wzmacniania jego osiągnięć. Nauczyciel w celu osiągnięcia lepszego rezultatu powinien różnicować formy kontroli postępów, skuteczne są zwłaszcza formy zabawowe w postaci konkursów czy gier dydaktycznych. Ewaluacja powinna zawsze 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 nawet posiada szczególne uzdolnienia w ramach interesujących go przedmiotów (Rafał-Łuniewska, b.d.: 30).

Nauczyciel pracujący z uczniem niewidomym lub słabowidzącym oraz niesłyszącym i słabosłyszącym przy ocenianiu jego pracy powinien dostrzegać przede wszystkim wysiłek ucznia, a nie wyłącznie efekt końcowy. Należy mieć na względzie, że taki uczeń potrzebuje zdecydowanie więcej czasu niż jego rówieśnicy na przygotowanie się, dlatego zaleca się, aby miał możliwość zaliczania materiału partiami oraz miał wydłużony czas prac pisemnych (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010: 26-30).

Podobnie rzecz ma się z uczniami z autyzmem: należy nagradzać ich za każdą dobrze wykonaną część zadania. Sprawdzanie wiadomości powinno być dostosowane do możliwości komunikacyjnych oraz specyfiki funkcjonowania danego ucznia. Przy dłuższych wypowiedziach ustnych (jako problematycznych) zaleca się zadawanie pytań dodatkowych. Sugeruje się w związku z tym sprawdziany informacji w formie pisemnej oraz testy. Uczeń z autyzmem potrzebuje więcej czasu na przetworzenie komunikatu, zrozumienie pytania lub polecenia, a także na właściwą reakcję na nie (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010: 31-32).

Dla uczniów niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym istotnym elementem oceniania jest powiadomienie o sprawdzianie, z dokładnym określeniem terminu, zakresu i formy (Olechowska, 2016: 130).

Program zakłada także sporadyczną ocenę pracy nauczyciela przez uczniów w formie anonimowej ankiety. Umożliwia ona dopasowanie atrakcyjnych i skutecznych metod i technik pracy do potrzeb grupy.

VII. EWALUACJA PROGRAMU NAUCZANIA

„Nie ma idealnego programu nauczania. Zadaniem nauczycieli, dyrektora szkoły jest podjęcie takich działań, aby w szkole realizowano program jak najlepszy, czyli taki, który będzie realizował określone cele istotne dla nauczycieli, uczniów, wzmocni proces kształcenia, pozwoli na wyzwalamie samodzielności myślenia uczniów, umożliwi realizację wszystkich zapisów podstawy programowej, wskaże, jak się uczyć i wykorzystywać wiedzę, przyczyni się w istotny sposób do wszechstronnego rozwoju uczniów” (Galant, 2012: 91).

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenie, autorzy programu wskazują na konieczność przeprowadzania wieloaspektowej, a więc najbardziej obiektywnej formy ewaluacji. Sugerowany jest model triangulacyjny.

Perspektywa nauczycieli sprzyja wskazaniu mocnych i słabych stron programu nauczania oraz stosowanych metod. Wymaga zarówno okresowych kontroli nabytych kompetencji przez uczniów w postaci pisemnej i ustnej, jak i ewaluacji formatywnej oraz sumatywnej- oceny treści i metod nauczania w postaci ankiet po realizacji konkretnych partii materiału, które prowadzą do decyzji podsumowującej, a następnie kontynuację bądź zaprzestanie stosowania danego programu (Komorowska, 1995: 47). Ponadto przydatna staje się autoobserwacja i autoanaliza, na przykład w postaci nagrania lekcji, oceny zajęć tuż po ich przeprowadzeniu z wykorzystaniem arkusza samooceny (Komorowska, 2005: 202), który powinien obejmować kilka zagadnień: sposoby realizacji zadań dydaktycznych (np. jakie stosuję techniki nauczania?), refleksji nad teoriami nauczania (np. kiedy i w jaki sposób poprawiać błędy językowe?), aspekty emocjonalne zawodu (np. czy sprawiedliwie oceniam uczniów?) oraz diagnozowanie trudności (np. czy odpowiednio przygotowuję się do lekcji?) (Wysocka za Wajdą, 2009: 77).

Perspektywę uczniów można poznać przy zastosowaniu sukcesywnego kwestionariusza ankiety oceny działań nauczyciela. Młodzież miałaby okazję wyrazić swoje opinie na tematy: czy podobała im się dana lekcja, czy interesuje ich dany materiał, co stwarza im problemy, czy chcieliby zmian dotyczących rodzaju ćwiczeń, liczby zadań, tempa nauki itp.

Jeszcze inną perspektywę przyjmują pozostali nauczyciele. Obserwacje koleżeńskie poszczególnych obszarów pracy pedagogicznej pozytywnie wpływają na stosowany warsztat pracy, wzbogacając go doświadczeniami innych nauczycieli (Strzemieczny, Dobrzyńska i Kołodziejczyk, b.d.).

Także rodzice, jako „pierwsi nauczyciele” (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców), w ramach obowiązku włączania się w życie szkół ich dzieci mogliby wyrazić swoją opinię o stosowanym programie nauczania, czy to podczas rozmów z nauczycielami, czy anonimowej ankiety. Obserwacje rodziców stanowią subiektywne, ale zarazem wieloletnie źródło informacji o rozwoju uczniów, które może przyczynić się do sprawniejszego doboru adekwatnych metod i technik nauczania / uczenia się.

VIII. BIBLIOGRAFIA

- Bandura, E. (2009). Lekcje wspierające rozwój kompetencji interkulturowej (na przykładzie wyższych klas szkoły podstawowej, [w:] Komorowska, H. (Eds.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (179-191). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Bogdanowicz, M. (1994). O dysleksji. Lublin: Wydawnictwo Linea.
- Brzyszczyk, E. (2017). Cyfrowi tubylcy i cyfrowi imigranci we współczesnej szkole. Kompetencje medialne nauczycieli – teoria, rozwój, implikacje. *Rynek - Społeczeństwo - Kultura*, nr 1 (22).
- 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.
- 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.
- Galant, A. (2012). Ewaluacja programu nauczania, [w:] Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja (83-91). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Hattie, J. (2015) Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Karolczuk, A., Śmigiel, M. (2018). Filary edukacji językowej: refleksyjny nauczyciel, komunikacja, mediacja, kreatywność. O konferencji „Kształcenie językowe wobec wyzwań zmieniającej się szkoły”. *Języki Obce w szkole* nr 2/2018, s. 68-70.
- Komorowska, H. (1995). Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krakowiak, K. (Eds.) (2017). *Diagnoza 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.
- Kruszyńska, A. (2016). Ocenianie kształtujące na lekcjach języka hiszpańskiego w polskim gimnazjum, [w:] Gabryś-Barker, D., Kalamarz, R. (Eds.) *Ocenianie i pomiar biegłości językowej. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne* (109-118). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- 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.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2010). *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik. Warszawa: Fundacja Fundusz Współpracy.
- 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.
- 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.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (b.d.). *Reforma edukacji 2017. Zmiany w kształceniu ogólnym, specjalnym i zawodowym oraz w obszarze wychowania i profilaktyki*. Ośrodek Rozwoju Edukacji <<https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/ore-reforma-edukacji-2017.-prezentacja-ogolna.-stan-prawny-na-01.06.2017.pdf>> [dostęp 11 lipca 2019 r.].
- Pitler, H., Hubbell, E., Kuhn, M. (2015). *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Portal Oświatowy (2017). *Warunki i sposób realizacji podstawy programowej*. Portal Oświatowy <<https://www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/warunki-i-sposob-realizacji-podstawy-programowej-14046.html>> [dostęp 11 lipca 2019 r.].

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.].

Rokicka, A. (2016). *Ocenianie uczniów z dysleksją w kontekście nauki języków obcych*, [w:] Gabryś-Barker, D., Kalamarz, R. (Eds.) Ocenianie i pomiar biegłości językowej. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne (219-232). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

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).

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.

Strzemieczny, J., Dobrzyńska, M., Kołodziejczyk, T. (b.d.). Obserwacja koleżeńska. Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://as.ceo.org.pl/sites/as.ceo.org.pl/files/20._obserwacja_kolezenska.pdf> [dostęp 14 lipca 2019 r.].

Swat-Pawlicka, M. (2018). Wpływ przestrzeni na filozofię uczenia. *Dyrektor szkoły*, (1/2018).

VanWinkle R., David W., Skubinna T., i Larwood L. (2002). Active Teaching- Active Learning. Teaching Techniques and Tools. Oregon: OSU Extension.

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.

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;

Mgr Katarzyna Wierzbicka-Ziembicka, nauczycielka języka francuskiego z czteroletnim stażem pracy i tłumaczka. Pracowała m.in. w I Społecznym Liceum Ogólnokształcącym „Bednarska” oraz Wielokulturowym Liceum Humanistycznym im. Jacka Kuronia. Trenerka kompetencji językowych. Obecnie tłumaczka z języka francuskiego w Krajowej Radzie Notarialnej. Autorka wykorzystywanych w swojej pracy programów nauczania języka francuskiego i materiałów dydaktycznych.