



MÓJ MAŁY
FRANCUSKI ŚWIAT

KATARZYNA
SOBAŃSKA

Program nauczania do języka francuskiego w szkole podstawowej dla I etapu edukacyjnego

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

dr Beata Rola

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

1. WSTĘP - OGÓLNE ZAŁOŻENIA PROGRAMU.....	4
2. CELE OGÓLNE PROGRAMU	8
3. TREŚCI NAUACZANIA	11
4. ORGANIZACJA WARUNKÓW I SPOSÓB REALIZACJI KSZTAŁCENIA.....	17
5. METODY I TECHNIKI PRACY	19
6. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW	35
7. EWALUACJA PROGRAMU	45
BIBLIOGRAFIA	46

1. WSTĘP - OGÓLNE ZAŁOŻENIA PROGRAMU

Przedstawiony poniżej program nauczania języka francuskiego w edukacji wczesnoszkolnej odnosi się do podstawy programowej tego etapu edukacyjnego w szkole podstawowej i zakłada, iż po ukończeniu klasy trzeciej, pracując dwie lekcje w tygodniu przez trzy lata, uczniowie będą porozumiewali się w języku francuskim na poziomie A1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

W sytuacji gdy dzieci z różnych środowisk rozpoczynają naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej zadaniem nauczyciela jest jak najszybciej rozpoznać ich możliwości, potencjał oraz inne uwarunkowania, które mają wpływ na efektywny rozwój uczniów. Wszakże nawet sposób komunikacji : ten werbalny lub niewerbalny ma wpływ na jakość procesu nauki i uczenia się. Z tego względu, nauczyciel realizujący ten program będzie korzystał z wiedzy i umiejętności jakie wniosły do pedagogiki implikacje teorii Johna Bowlby'ego (Delaney, 2009 :101). Ten angielski psychiatra dowiódł, iż istnieją cztery style przywiązania dziecko- rodzic, które determinują sposób funkcjonowania potomka nawet już w dorosłym życiu. Teoria tego angielskiego psychiatry mówi o tym, iż wczesne relacje dzieci z rodzicami i opiekunami wpływają na kontakty z ludźmi w późniejszym życiu oraz na ich funkcjonowanie społeczne. Mając to na uwadze nauczyciel powinien umieć rozpoznawać symptomy zachowań charakterystycznych dla danego stylu, aby dzięki temu sprawniej zarządzać procesem uczenia się i nauczania przez trzy lata wspólnej pracy. Rozpoznanie stylu przywiązania to klucz do wiedzy na temat sposobu wewnętrznego widzenia siebie przez ucznia, jego świata oraz najbliższego otoczenia- również szkoły, nauczycieli oraz kolegów z klasy. Oto krótka charakterystyka czterech stylów przywiązania opisanych przez Johna Bowlby'ego (tamże):

Styl bezpieczny- dzieci z takim stylem doświadczały ciepła oraz bliskości ze strony rodziców. Nie boją się bliskich relacji w późniejszych związkach. Potrafią zaufać dorosłym oraz z nimi współpracować. Osoby te są otwarte na nowe relacje (tamże 104).

Styl lękowo- ambiwalentny- osoby reprezentujące ten styl mają w pamięci bardzo często okres dzieciństwa jako całkowitą nieumiejętność przewidzenia zachowania rodzica. Mogły czuć się to kochane to odrzucane. Zmienność nastrojów ich rodziców spowodowała rozregulowanie emocjonalne dzieci i głęboko wpłynęło na ich zachowanie. W komunikacji z innymi tacy ludzie zachowują się jak zagubieni podróżnicy, którzy nie znają kierunku swojej podróży. Postrzegają oni relacje międzyludzkie jako iluzję która im zagraża (tamże 105).

Styl lękowo-unikający- osoby z takim stylem wspominają najczęściej rodziców jako zmiennych emocjonalnie i nieprzewidywalnych. Najprawdopodobniej dorośli

sami mieli kłopoty ze swoimi emocjami. W kolejnych etapach rozwoju dzieci uważały, że bliskość zagraża im i że tworzy w nich niebezpieczną zależność. Zatem stale byli emocjonalnie rozdarci (tamże 106). Jako dorośli nie potrafili nawiązać satysfakcjonujących pozytywnych relacji z drugą osobą.

Styl zdeorganizowany- całkowity brak pozytywnych relacji z rodzicami powoduje u dzieci przeniesienie zużycia swojej energii na samodestrukcję lub silną agresję w kierunku innych osób. Wiąże się to z ogromnym wewnętrznym bólem dziecka, które nie ma do kogo się przywiązać.

Teoria Johna Bowlby'ego zachęcała do poszukiwań nie tylko psychoterapeutów. Zainspirowała również pedagogów. Na jej podstawie Delaney (tamże) przedstawiła schemat typowych zachowań uczniów reprezentujących cztery style przywiązania. W konsekwencji wpłynęło to także na opracowanie strategii działań, jakie może podjąć nauczyciel, aby nastawić pozytywnie ucznia do zmiany zachowań. Spowoduje to efektywniejszy proces uczenia się. Uczeń zwiększy zaufanie do nauczycieli, którzy są przedstawicielami świata dorosłych oraz stanie się bardziej komunikatywny- będzie potrafił przekazywać swoje potrzeby i prośby bez agresji.

Według Delaney (tamże 109) uczniowie reprezentujący styl bezpieczny umieją pracować indywidualnie, podejmują ryzyko i proszą o pomoc. Poczekają również na nauczyciela kiedy ten jest zajęty innymi uczniami oraz zazwyczaj reagują uprzejmie względem kolegów i nauczycieli. Nauczyciel widzi więc balans pomiędzy koncentracją na zadaniu, a komunikacją z nim. Inne zachowania zauważy nauczyciel w drugiej grupie. Dzieci pochodzące często z domów, w których panuje agresja bądź uzależnienia reprezentują styl lękowo-ambiwalentny. Komunikacja z osobami dorosłymi jest przez nich odbierana jako sytuacja nieprzewidywalna (tamże 107). Z tego względu rozmawiając z nauczycielami -reprezentantami świata dorosłych reagują złością i nerwowością. Dzieci te w szkole najczęściej są bardzo niespokojne oraz całkowicie zależne od nauczyciela. Nie potrafią zająć się samodzielnie zadaniem, stale potrzebują wsparcia. Sygnalizują swoją obecność, na przykład poprzez wdawanie się w dyskusje po to, aby nauczyciel o nich pamiętał.

Natomiast dzieci z charakterystycznymi cechami stylu lękowo- unikającego wiedzą, iż za każdym razem, kiedy próbują się przywiązać do osoby dorosłej, zostają odrzucane (tamże 108). Wybudowały więc w sobie zachowanie typu Odrzuć Cię zanim ty to zrobisz. Często będąc w szkole okazują nauczycielowi obojętność oraz wydają się nie akceptować pomocy z zewnątrz. Co więcej, tworzą wizję siebie jako osób niegotowych do zaangażowania się w rozmowy. Nie lubią też, kiedy nauczyciel stoi w bliskiej do nich odległości. Rzadko komunikują się z innymi, ponieważ zmusza to do jakiegoś rodzaju kreatywności, a nie są jednak do tego

przygotowani. Po wykonaniu jakiejś pracy najczęściej gniotą ją, aby nauczyciel nie zdążył odnieść się do ich dokonań.

Dzieci reprezentujące styl zdeorganizowany najczęściej pochodzą z zaniedbanych domów, gdzie dominuje przemoc i uzależnienia. To, co jest dla nich charakterystyczne, to częsta agresja oraz brak konsekwencji w działaniach. Dzieci te lubią kontrolować innych i wymierzać im kary. W szkole potrafią bardzo szybko zmienić swoje zachowanie oraz znieważać kolegów oraz nauczyciela.

Podstawowa wiedza nauczyciela o procesach, jakie zachodzą w tworzeniu relacji rodzic-dziecko oraz konsekwencjach tych relacji na późniejszy sposób komunikowania się dzieci z osobami dorosłymi wniesie ogromną wartość w budowaniu pozytywnych relacji z uczniami oraz będzie miała wpływ na efektywność przebiegu procesu uczenia się.

Będzie ona także wzbogacała wiedzę nauczyciela dotyczącą znanej teorii uczenia się-konstruktywizmu. Cyt. Podstawę teoretyczną w konstruktywistycznej perspektywie uczenia się tworzą prace J. Piageta, L. Wygotskiego, J. S. Brunera (Zdanowicz-Kucharczyk). Piaget twierdził, że wiedza jest aktywnie tworzona przez uczącą się osobę, a nie po prostu pasywnie odbierana z otoczenia. Wygotski podkreślał wartość społeczną i kulturową uczenia się. Bruner wskazywał natomiast, iż uczenie się jest realnym uczestnictwem w tworzeniu społecznego świata, a nie stanowi tylko funkcji pasywnej (tamże). Refleksyjny nauczyciel wyniesie z tej wiedzy informację, iż istotnym jest, aby z jednej strony inspirował dzieci do nowych odkryć, a z drugiej akceptował ich autonomię i inicjatywność w procesie uczenia się. Powinien zatem tworzyć bezpieczną atmosferę, w której dzieci będą chętnie zadawały pytania oraz tworzyły działania, które mogłyby na nie udzielić odpowiedzi. Dzięki takiej pracy dzieci będą chętniej przyjmować odpowiedzialność za swoją naukę oraz tworzyć własne hipotezy związane z badanymi właśnie zagadnieniami. Będą także mieli możliwość konfrontowania ich z opiniami innych kolegów (tamże).

Kolejnym założeniem naukowym, na którym oparty jest niniejszy program jest neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi. Szkoła przyjazna mózgowi to taka szkoła, w której nie niszczy się ciekawości poznawczej uczniów (Żylińska, 2013 : 85). Tworzy ona także przejrzyste sytuacje dydaktyczne nakierowujące uczniów na działania. Jednakże ciekawość poznawcza i zabawa są tu traktowane jako formy przygotowujące do życia, a nie tylko przyjemny sposób spędzania czasu (tamże 240). Według autorki czerpanie radości z uczenia się to oznaka dobrze zorganizowanego procesu edukacyjnego. Podkreśla, iż cyt. maluchy przeżywają stan zachwyty od dwudziestu do pięćdziesięciu razy w ciągu dnia i za każdym razem w ich mózgowiach uwalniane są neuroprzekaźniki będące odżywką do tworzenia nowych połączeń neuronalnych. Dzięki temu dzieci nie tylko szybko się uczą, ale i są

szczęśliwe (tamże 56). Kaczmarzyk wskazuje dodatkowo kolejny element wiedzy o działaniu mózgu (2018 : 69), którego nauczyciel powinien być świadomy. Chodzi o układ nagrody, który obejmuje całe grupy neuroprzekaźników. Aby umożliwić przeskakiwanie pobudzenia neuronu na neuron używa on dopaminy nazywanej potocznie przekaźnikiem przyjemności. A przecież z punktu widzenia każdego człowieka, a w szczególności dziecka, jeśli pewne doświadczenia są przyjemne, to naturalnym jest, że chce się je powtarzać. Pozytywna reakcja tego układu doprowadza zatem do sytuacji, w której uczniowie motywują się do zapamiętania tego, co go wywołało oraz do ponownych poszukiwań porównywalnych bodźców i doznań w przyszłości (tamże). Kluczem do entuzjazmu jest tu wartość. Rasfeld i Breidenbach podkreślają również (2015: 106), że ludzie uczą się tylko tego, co ich interesuje i co ma dla nich znaczenie. Cyt. dlatego do rozpalenia zapatu potrzeba zadań, przy rozwiązywaniu których można się rozwijać oraz przynależeć do wspólnoty. Posiadając podstawy wiedzy z zakresu neurodydaktyki, nauczyciel może ją wykorzystywać w celu podtrzymywania jak najdłużej ciekawości poznawczej, rozniecania chęci do działania, eksperymentowania, obserwowania i wyciągania wniosków z zaistniałych procesów. Dzięki temu dzieci będą rozwijały umiejętności społeczne, obywatelskie, matematyczne oraz przedsiębiorcze. Funkcjonowanie we wspólnocie da im radość oraz nauczy efektywnej pracy w grupie. A jest to przecież obecnie niezbędne na rynku pracy.

Dodatkowo nauczyciel powinien pamiętać, iż każde dziecko ma w sobie inny unikalny potencjał, który należy rozwijać. W osiągnięciu tego celu będzie pomocna ostatnia teoria naukowa, na której oparty jest ten program- teoria wielorakich inteligencji Howarda Gardnera (Taraszkiewicz i Rose, 2006 : 4). Według autora tej teorii cyt. inteligencje są potencjałami – przypuszczalnie neurologicznymi – które można aktywować w zależności od wartości występujących w danej kulturze, szansach dostępnych w danej kulturze oraz poszczególnych decyzjach podejmowanych przez poszczególne osoby oraz/i ich rodziny, nauczycieli oraz otoczenie. Autor tej teorii wymienia osiem typów inteligencji: logiczno-matematyczna, językowa, przyrodnicza, muzyczna, przestrzenna, cielesno-kinestetyczna, interpersonalna oraz intrapersonalna i przedstawia charakterystyczne komponenty każdej z nich. Refleksyjny nauczyciel powinien zatem być świadomy, że dzięki obserwacji dzieci w działaniu na początku ich wspólnej pracy będzie mógł odkryć ich dominujące rodzaje inteligencji, a dzięki odpowiednio dobranym technikom pracy będzie mógł pomóc uczniom uczyć się w oparciu o ich mocne strony- czyli tak, jak lubią. Będzie mógł także dawać im szanse na niwelowanie ich słabych stron. Wszystkie te działania powinny wynikać z przeświadczenia, iż cyt. jeśli dzieci nie są w stanie uczyć się w sposób, w jaki są nauczone, wtedy nauczyciel powinien uczyć je we właściwy dla tych dzieci sposób (tamże).

Nauczyciel języka francuskiego- ten dochodzący lub ten będący jednocześnie nauczycielem edukacji zintegrowanej- będzie czerpał z tych teorii naukowych. Dzięki nim w miarę szybko odnajdzie mocne strony dziecka oraz zwiększy szansę na rozwój jego potencjału. Wykorzystując odpowiednie techniki, podtrzyma i roznieci energię wynikającą ze zjawiska ciekawości poznawczej.

To właśnie zagadnienie powinno stać się jednym z priorytetów nauczyciela. W przełomowym okresie przejścia z przedszkola do szkoły podstawowej zauważalna jest bowiem blokada językowa dzieci. Jest to często konsekwencja sytuacji, w której nauczyciel języka obcego w przedszkolu motywuje dzieci do mówienia, przy czym nie jest dla niego najważniejsza poprawność językowa. W szkole natomiast nauczyciel często kładzie nacisk na poprawność językową (Kotarba-Kańczugowska Marta, 2013 :18). Poprawiane dziecko po kilkunastu próbach zniechęca się, a w końcu przestaje cokolwiek mówić. Świadomy tego nauczyciel powinien zatem dać dzieciom prawo do popełniania błędów. Tylko w ten sposób dzieci oswoją się z danymi zjawiskami językowymi (tamże 20). Akceptowanie niepełnych czy nawet czasem błędnych wypowiedzi przy równoczesnym dostarczaniu wielu poprawnych wzorców językowych spowoduje, że dzieci przyswoją sobie w końcu system obcego dla nich języka i będą chętnie używały języka francuskiego. Należy także zwrócić uwagę na fakt, iż może zaistnieć taka sytuacja- dzieci uczyły się w przedszkolu języka innego niż francuski. Znaczący to, że potrzebują więcej czasu na oswojenie się z drugim już w ich życiu systemem języka obcego i to nauczyciel powinien zadbać o łagodne przejście z jednego systemu do drugiego. Autor programu zakłada, że przedstawiona powyżej wiedza z zakresu założeń teoretyczno- naukowych pomoże nauczycielowi tego dokonać.

2. CELE OGÓLNE PROGRAMU

Cele ogólne programu odnoszą się do celi kształcenia ogólnego, celi językowych, rozwijania ciekawości poznawczej dzieci oraz rozwijania kompetencji kluczowych.

2.1. NADRZĘDNE CELE EDUKACJI

Realizując niniejszy program, nauczyciel jako pracownik szkoły podstawowej jest zobowiązany do realizacji celów kształcenia ogólnego (podstawa programowa) w szkole podstawowej oraz celów zawartych w programie profilaktyczno-wychowawczym danej szkoły. Jednakże w związku z funkcjonującą ideą edukacji

włączającej powinien również mieć świadomość konieczności pewnej elastyczności w podejściu do nauczania w zakresie treści programowych w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Bogucka 2010). Konsekwencją takich działań będzie zatem umiejętność dostosowywania celów do potencjału dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W związku z powyższym nauczyciel powinien tak organizować naukę, aby łagodnie wprowadzać wszystkie dzieci, niezależnie od ich możliwości w świat wiedzy, przygotowywać je do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażać do samorozwoju i integralnego rozwoju poznawczego, fizycznego, emocjonalnego, poznawczego i społecznego. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, iż cele ogólne zakładają działania nakierowane między innymi na:

- rozwijanie się wszechstronnie ucznia poprzez pobudzenie ciekawości poznawczej,
- zmotywowanie ucznia do organizacji własnego warsztatu nauki i świadomego uczenia się,
- rozwijanie otwartości wobec świata i innych ludzi oraz uczestnictwo w życiu społecznym,
- rozumienie swoich emocji i panowanie nad nimi,
- rozwijanie poczucia tożsamości indywidualnej, lokalnej, narodowej oraz kulturalnej,
- poszerzanie wiedzy i umiejętności, dzięki którym uczeń będzie potrafił wydajnie funkcjonować w zrozumiałym dla niego świecie.

Wszystkie te cele powinny być realizowane w oparciu o głęboką wiedzę nauczyciela na temat uczniów- ich indywidualnych potencjałów oraz deficytów.

2.2. SZCZEGÓŁOWE CELE JĘZYKOWE

Cele językowe programu są celami podstawy programowej dla edukacji językowej - języka obcego nowożytnego, a w tym przypadku języka francuskiego. Są one spójne i integrowane z treściami zawartymi w pozostałych edukacjach etapu edukacji wczesnoszkolnej, to jest edukacjami : językową, matematyczną, społeczną, przyrodniczą, plastyczną, techniczną, informatyczną, muzyczną i wychowaniem fizycznym. Cyt. Ma to na celu wyzwalanie w dziecku wieloaspektowej aktywności poznawczej. Poprzez tak zróżnicowaną aktywność uczeń szerzej poznaje świat, ma możliwość harmonijnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego (Pamuła, 2011: 39). Treści programu będą realizowane w zgodzie z zasadą stopniowania trudności, a ich nauczanie będzie miało charakter spiralny. Mogą one być jednakże modyfikowane na potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autor programu zakłada, że sprawności językowe będą rozwijane w miarę rozwoju dzieci, ich możliwości koncentracji oraz obserwowania procesów zachodzących wokół nich. W klasie pierwszej nauczyciel będzie rozwijał przede wszystkim sprawność słuchania ze zrozumieniem i reagowania niewerbalnego oraz

werbalnego na polecenia. W klasie drugiej, w miarę rozwoju poznawczego dziecka, nauczyciel będzie wprowadzał i rozwijał pozostałe sprawności językowe. Po klasie trzeciej zatem uczeń powinien rozwinąć wszystkie sprawności językowe na poziomie A1 opisanym w ESOKJ. Trzeba podkreślić, jednakże, że pisanie i czytanie będą u dzieci dość ograniczone, a umiejętności związane z mówieniem w języku francuskim nie będą miały jeszcze charakteru twórczego. Osiągnięty poziom sprawności językowych będzie stanowił bazę do twórczej nauki języka obcego na kolejnym etapie edukacyjnym szkoły podstawowej. Po klasie trzeciej uczeń powinien rozwinąć także umiejętności związane z uczeniem się. Wynika to także ze stopniowego i zrównoważonego rozwoju kompetencji kluczowych, na przykład tych społecznych, interpersonalnych, związanych z przedsiębiorczością oraz cyfrowych. Nauczyciel powinien również być świadomy faktu, iż realizacja szczegółowych celów językowych w trakcie trzyletniego cyklu nauczania będzie, w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i specyficznymi trudnościami, współgrała z osiągnięciem celów zawartych w Indywidualnych Programach Edukacyjno-Terapeutycznych oraz Planach Działań Wspierających. Takie działania pomogą dzieciom w zrównoważonym rozwoju w atmosferze poczucia bezpieczeństwa i zrozumienia.

2.3. ROZWIJANIE CIEKAWOŚCI POZNAWCZEJ

Kiedy w klasie „coś się dzieje”, uczeń jest zmotywowany do nauki. Program, który wykorzystuje techniki nauczania przyjazne dla mózgu, wiedzę na temat inteligencji wielorakich oraz indywidualnego podejścia do każdego ucznia ma na celu podtrzymanie i stałe motywowanie ucznia do tego, aby „chciało mu się chcieć”. Rozwijanie i podtrzymywanie ciekawości poznawczej jest zatem jednym z ważniejszych celów tego programu. Ciekawość poznawcza, chęć odkrywania nowych reguł pomoże dzieciom w pogłębianiu kreatywności oraz kompetencji kluczowych.

2.4. ROZWIJANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

Z uwagi na fakt, iż świat zmienia się w bardzo szybkim tempie zadaniem dorosłych jest wyposażyć dzieci w umiejętności, dzięki którym będą potrafiły prawidłowo reagować na zmiany i odnajdywać się w coraz to nowych sytuacjach. Warto zatem od początku edukacji nakierowywać je na aktywności, jakie wykorzystają później w dorosłym życiu.

Cele programu to również cele związane z rozwojem kompetencji kluczowych takich jak :

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
- kompetencje matematyczne, w zakresie nauk przyrodniczych oraz technologii i inżynierii,
- kompetencje cyfrowe,
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się,
- kompetencje obywatelskie,
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Refleksyjny nauczyciel języka francuskiego wykorzysta zalecenia Rady Europy z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie i tak przygotuje zajęcia, aby zawierały nie tylko treści językowe, ale także te dotyczące kompetencji potrzebnych do sprawnego funkcjonowania w życiu. Tak więc podczas lekcji języka francuskiego dzieci będą uczyły się przetwarzać podawane im informacje oraz tworzyć komunikaty na ich bazie. Będą oczywiście uczyły się języka francuskiego, a nabyta wiedza, umiejętności oraz strategie uczenia się języka obcego pozwolą w przyszłości na sprawne opanowanie kolejnych, co w epoce globalizacji jest bardzo ważnym czynnikiem osiągnięcia sukcesu w życiu zawodowym. W związku z integrowaniem treści edukacji matematycznej, przyrodniczej oraz technicznej z edukacją języka obcego nowożytnego naturalnym stanie się fakt, iż dzieci będą poszerzać kompetencje matematyczne oraz te z zakresu nauk przyrodniczych oraz technologii i inżynierii. Podczas realizacji zadań przy pomocy komputerów, telefonów, innych urządzeń oraz programów komputerowych i aplikacji będą rozwijać kompetencje cyfrowe, a poprzez funkcjonowanie w grupie podczas realizacji właściwie dobranych ćwiczeń edukacyjnych będą stopniowo rozwijać kompetencje osobiste, społeczne, obywatelskie oraz postawy przedsiębiorcze. Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej zostaną u nich poszerzone dzięki obcowaniu z dziełami literatury dziecięcej, na przykład bajek oraz wierszyków.

3. TREŚCI NAUCZANIA

Treści nauczania programu są w większości treściami podstawy programowej języka obcego nowożytnego w klasach I-III szkoły podstawowej. Zostały one jednak poszerzone o tematy, które wykraczają poza podstawę programową, a które autor uważa za istotne do realizacji.

3.1 TREŚCI NAUCZANIA SPÓJNE Z PODSTAWĄ PROGRAMOWĄ

- WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

I.a) Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków leksykalnych dotyczących jego samego i jego najbliższego otoczenia, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

1. ja i moi bliscy (rodzina, przyjaciele);
2. moje miejsce zamieszkania (mój dom, moja miejscowość);
3. moja szkoła (w klasie, w szkole);
4. popularne zawody;
5. mój dzień, moje zabawy;
6. jedzenie (owoce, warzywa, nabiał, produkty mączne, posiłki);
7. sklep (nazwy sklepów);
8. mój czas wolny i wakacje;
9. święta i tradycje, mój kraj;
10. sport (nazwy dyscyplin sportowych)
11. moje samopoczucie;
12. przyroda wokół mnie;
13. świat baśni i wyobraźni.

I.b) Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków gramatycznych pozwalających na realizację treści zawartych w punkcie I a). Struktury gramatyczne będą wprowadzane przez nauczyciela i przyswajane przez uczniów w formie gotowych zwrotów. Program nie przewiduje sytuacji, w której nauczyciel w sposób indukcyjny będzie tłumaczył używanie struktur. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie sytuacji edukacyjnych, podczas których uczniowie poprzez zabawę mają możliwość obserwowania i analizowania zależności jakie zachodzą w strukturach zdaniowych. Oto lista zagadnień gramatycznych, z jakimi uczniowie zapoznają się przez trzy lata:

Rzeczownik :

- o tej samej formie w obu liczbach,
- o liczbie mnogiej z zakończeniem -s, -aux np. des élèves, des journaux, forma nieregularna, np. des yeux
- o tej samej formie w obu rodzajach, np. un élève / une élève
- wyrażające rodzaj naturalny, np. un frère / une soeur
- o rodzaju żeńskim z zakończeniem -e, -trice, -euse, -enne np. une amie, une directrice, une chanteuse, une informaticienne

Rodzajnik :

- nieokreślony będący określnikiem nieokreśloności, np. Il regarde un oiseau.

- nieokreślony w liczbie pojedynczej będący wyznacznikiem ilości, np. Il a un livre. oraz w liczbie mnogiej.
- określony wyrażający posiadanie, np. Il a les cheveux noirs.
- określony wyrażający powtórzenia, np. Vous travaillez le samedi.
- określony przed nazwami geograficznymi, np. Ils visitent l'Allemagne.
- określony w datach np. le 6 octobre
- formy ściągnięte rodzajnika określonego z przyimkami à i de , np. Je vais au théâtre.
Je reviens du bureau.
- częściowy wyrażający części jakiejś całości, np. Vous prenez du fromage.
- częściowy z rzeczownikami niepoliczalnymi, np. Il y a de la neige.
- częściowy z czasownikiem faire np. Tu fais de la natation ?
- po przeczeniach, np. Nous n'avons pas de crayon. Nous n'aimons pas le thé.
- z czasownikiem être, np. Ce n'est pas un crayon.
- opuszczanie rodzajnika przed rzeczownikiem użytym w funkcji orzecznika, np. Adam est pilote.
- opuszczanie rodzajnika przed nazwami własnymi, nazwami dni tygodnia i miesięcy

Zaimek przymiotny:

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

Liczebnik:

- liczebniki główne

Przymiotnik:

- o tej samej formie w obu rodzajach
- rodzaj żeński przymiotników z zakończeniem -e, -euse, -trice, -che
- rodzaj żeński przymiotników z podwojoną spółgłoską, np. -elle
- liczba mnoga przymiotników z zakończeniem -s, -aux, -eaux, np. jolis, amicaux, beaux
- miejsce przymiotników w zdaniu: przymiotniki znajdujące się po rzeczowniku w sposób regularny, np. Elle porte une robe blanche. oraz przymiotniki znajdujące się regularnie przed rzeczownikiem, np. Il a une belle voiture.
- stopień wyższy i najwyższy przymiotnika.

Zaimek osobowy:

- nieakcentowany w funkcji podmiotu np. je, tu, il
- akcentowany : w funkcji podmiotu, w trybie rozkazującym, po avec, chez, devant

Zaimek rzeczowny pytający

np. Qui? Que? Quoi?

Zaimek zwrotny

np. me,te, se

Czasownik:

a) podział czasowników

- czasownik I, II i III grupy koniugacyjnej
- czasowniki être, avoir, aller, faire, pouvoir, savoir, vouloir
- czasowniki zwrotne
- czasowniki w zwrotach bezosobowych np. Il neige.

b) odmiana form osobowych czasownika :

- w trybie indicatif présent i futur proche
- w trybie impératif présent

c) bezokolicznik:

- Infinitif présent, np. Je veux voir ce film.

d) konstrukcje czasownikowe:

- czasowniki w zwrotach bezosobowych np. Il faut aller chez le docteur.

Przysłówek:

- przysłówki z końcówką-ment
- miejsce przysłówka w zdaniu

Przymyki i wyrażenia przymkowe:

- określające miejsce, np. à Paris, en Pologne, chez elle, sous, sur, dans, à gauche (de)

Spójniki :

- spójniki np. et, mais

Wykrzyknik :

- Super! Bien! Et oui!

Składnia:

a) zdania proste

- zdania oznajmujące
- zdania pytające przez intonację
- zdania pytające przez Est-ce que ...?

- zdanie przeczące z użyciem ne....pas
- zdanie rozkazujące
- konstrukcje prezentujące np. Voici Pierre. Voilà Anne.
- konstrukcje bezosobowe np. Il y a du miel.

II. Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne, artykułowane wyraźnie i powoli, w standardowej odmianie języka:

1. reaguje na polecenia;
2. rozumie sens krótkich wypowiedzi, opowiadań, bajek i historyjek oraz prostych piosenek i wierszyków, szczególnie gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami, dodatkowymi dźwiękami;
3. znajduje w wypowiedzi określone informacje;

III. Uczeń rozumie wyrazy oraz jedno- lub kilkuzdaniowe, bardzo proste wypowiedzi pisemne (np historyjki obrazkowe z tekstem, opowiadania):

1. rozumie ogólny sens tekstu, szczególnie, gdy jest wspierany obrazem lub dźwiękiem;
2. znajduje w wypowiedzi określone informacje.

IV. W zakresie wypowiedzi ustnych uczeń:

1. powtarza wyrazy i proste zdania;
2. tworzy bardzo proste i krótkie wypowiedzi według wzoru, np. nazywa przedmioty z otoczenia i opisuje je, nazywa czynności;
3. recytuje wiersze, rymowanki, odgrywa dialogi, śpiewa piosenki – samodzielnie lub w grupie np. w realizacji małych form teatralnych;
4. używa poznanych wyrazów i zwrotów podczas zabawy

V. W zakresie wypowiedzi pisemnych uczeń:

1. przepisuje wyrazy i proste zdania;
2. pisze pojedyncze wyrazy i zwroty;
3. pisze bardzo proste i krótkie zdania według wzoru i samodzielnie

VI. W zakresie reagowania uczeń:

1. reaguje werbalnie i niewerbalnie na polecenia;
2. przedstawia siebie i inne osoby – mówi np. jak się nazywa, ile ma lat, skąd pochodzi, co potrafi robić;
3. zadaje pytania i udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów;
4. stosuje podstawowe zwroty grzecznościowe (np. wita się i żegna, dziękuje, prosi, przeprasza);
5. wyraża swoje upodobania.

VII. W zakresie przetwarzania tekstu uczeń nazywa w języku obcym nowożytnym np. osoby, zwierzęta, przedmioty, czynności – z najbliższego otoczenia oraz przedstawione w materiałach wizualnych i audiowizualnych.

VIII. Uczeń:

1. wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, warto nauczyć się ich języka;
2. posiada podstawowe informacje o krajach, w których ludzie posługują się danym językiem obcym.

IX. Uczeń potrafi określić, czego się nauczył, i wie, w jaki sposób może samodzielnie pracować nad językiem (np. przez oglądanie bajek w języku obcym nowożytnym, korzystanie ze słowników obrazkowych i gier edukacyjnych).

X. Uczeń współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki.

XI Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. ze słowników obrazkowych, książeczek), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.

3.2. TREŚCI WYKRACZAJĄCE POZA PODSTAWĘ PROGRAMOWĄ

Autor programu przewiduje poszerzenie zakresu słownictwa (poniższa punktacja jest zgodna z numeracją treści w podstawie programowej) w działach tematycznych takich jak :

2. moje miejsce zamieszkania (moja gmina, mój region);
7. sklep (Czy te rzeczy są mi potrzebne? Ile mogę zaoszczędzić nie kupując tych towarów?);
11. moje samopoczucie (Znam reguły, działam według nich i ma to wpływ na moje dobre samopoczucie);
12. przyroda wokół mnie (elementy ekologii, sprzątanie po sobie, dbanie o przyrodę, nieużywanie jednorazowych sztuczków plastikowych).

Poprzez poszerzenia słownictwa w wyżej wymienionym zakresie, nauczyciel będzie kształtował wśród uczniów odpowiednio kompetencje społeczne i obywatelskie. Zachęci do postawy lokalnego patriotyzmu charakteryzującego się dumą z dziedzictwa regionalnego i znajomością historii miejsca, w którym żyją uczniowie. Wskaże jak ważna jest rola regionów dla sprawnego funkcjonowania całego kraju. Nauczyciel będzie rozwijał także kompetencje uczenia się przez całe życie oraz te związane z przedsiębiorczością. Podda pod refleksję ważność dbania o swoje

emocje oraz funkcjonowania według reguł, co wpłynie na dobrostan emocjonalny całej grupy- klasy uczniów. Odniesie się również do dość powszechnie królującego konsumpcjonizmu, na przykład dzięki poszerzaniu działu tematycznego sklep. Poprzez pracę nad tą tematyką nauczyciel zachęci do rozważnego posługiwania się pieniędzmi oraz pogłębi kompetencje matematyczne uczniów. Będzie również rozwijał kompetencje matematyczne związane z naukami przyrodniczymi odwołującymi się do odpowiedzialności za miejsce zamieszkania oraz całą planetę. Autor proponuje zachować chronologię tematyczną układu treści z podstawy programowej na tyle, na ile będzie to spójne z pozostałymi działaniami nauczyciela prowadzącego klasę.

4. ORGANIZACJA WARUNKÓW I SPOSÓB REALIZACJI KSZTAŁCENIA

Program *Mój mały francuski świat* może być realizowany przez nauczyciela edukacji zintegrowanej posiadającego również kwalifikacje do nauczania języka francuskiego na tym etapie edukacyjnym bądź dochodzącego nauczyciela tego języka obcego. Taka niejednorodność ma wpływ na organizację warunków i sposób realizacji kształcenia. Nauczyciel, który jest także wychowawcą może organizować sobie pracę w taki sposób, aby w planie tygodniowym zajęcia z języka francuskiego odbywały się w systemie lekcyjnym półgodzinnym- czyli cztery razy w tygodniu. Inne warunki pracy mają natomiast miejsce kiedy nauczycielem języka obcego jest dochodzący nauczyciel. W tej sytuacji, nauczyciel z uwagi na organizację pracy szkoły jest zobligowany do sztywnego planu lekcji i realizuje dwie lekcje czterdziesto- pięciominutowe w tygodniu. Ze względu na te ograniczenia powinien być on świadomy konieczności stosowania różnorodnych technik łączących nauczanie umiejętności językowych z edukacją przyrodniczą, muzyczną, matematyczną i pozostałymi oraz dodatkowo ćwiczeń energetyzujących grupę. Z uwagi na powyższe sytuacje, prezentowane wraz z programem scenariusze przedstawiają zajęcia 25-, 30- lub 45-minutowe. Oczywiście program zakłada, iż każdy nauczyciel będzie również realizował mini projekty- wydarzenia edukacyjne, których czas będzie każdorazowo dostosowywany do możliwości i potrzeb uczniów. Takie sytuacje także mają wpływ na funkcjonowanie dzieci. W pierwszej sytuacji nauka języka francuskiego może być postrzegana bardziej holistycznie : To normalne, że nasza pani uczy nas języka polskiego, robi z nami ciekawe obserwacje i doświadczenia,, a za chwilę mówi do nas w innym języku. My możemy też o coś ją zapytać w języku francuskim, na przykład kiedy idziemy do szatni. W drugim przypadku inny nauczyciel jest trochę postrzegany jako ten, który uczy tylko języka obcego.

Większość lekcji języka francuskiego będzie odbywać się w klasopracowni, w której dzieci pracują zazwyczaj ze swoim wychowawcą- nauczycielem edukacji zintegrowanej. Istotnym jest, aby organizacja przestrzeni w sali pozwalała na przeprowadzanie zajęć ruchowych. Dlatego też należy wyodrębnić strefę bez ławek. Sala powinna być wyposażona w komputer ze stałym łączem internetowym, rzutnik multimedialny, głośniki oraz miejsce gdzie nauczyciel może swobodnie złożyć pomoce dydaktyczne potrzebne do przeprowadzenia lekcji, na przykład pacynki oraz gry dydaktyczne. Istotnym jest również, aby w sali znalazł się kącik czytelniczy ze słownikami obrazkowymi oraz znanymi bajkami w języku francuskim. Nie należy również zapominać o wartości nauczania peryferyjnego. Nauczyciel zatem powinien przygotować na ścianie sali lekcyjnej miejsce, gdzie będą wisiały aktualne pomoce dydaktyczne oraz prace uczniów. Taka aranżacja sali ułatwi z całą pewnością dostosowywanie przekazu wiedzy i umiejętności do indywidualnych stylów uczenia się dzieci.

Warto jednakże, aby lekcje języka francuskiego nie odbywały się tylko i wyłącznie w sali lekcyjnej. Nauczyciel powinien prowadzić co jakiś czas zajęcia, na przykład w sali gimnastycznej, na szkolnym podwórzu lub podczas spaceru po swojej miejscowości. Pozwoli to dzieciom zrozumieć, że mogą posługiwać się tym językiem obcym w każdym miejscu, w którym obecnie przebywają.

Często z racji niewielkiej ilości godzin do dyspozycji potrzebuje więcej czasu na poznanie dzieci oraz dokonanie analizy ich mocnych i słabych stron. Dlatego też autor programu widzi konieczność ścisłej współpracy nauczyciela języka obcego z nauczycielem edukacji zintegrowanej. Jest on przecież ogromną bazą wiedzy o samych uczniach : o stanie faktycznym ich gotowości szkolnej oraz o realizowanych właśnie treściach na poszczególnych edukacjach. Należy także pochylić się nad tematem współpracy nauczyciela dochodzącego z wychowawcą w kontekście realizacji projektów łączących różne edukacje, współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów oraz z uwagi na powszechność edukacji włączającej. Zgodnie z Prawem Oświatowym (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016r, Art 1. pkt 5-6) wszyscy uczniowie, w tym niepełnosprawni, niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym mają możliwość uczęszczania do wszystkich typów szkół, a te są zobligowane do dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów. Szkoły mają także zapewnić możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Punkty 7 i 8 wymienionego dokumentu odwołują się również do możliwości zindywidualizowanego procesu kształcenia przez uczniów niepełnosprawnych oraz do umożliwiania realizowania indywidualnych programów nauczania przez uczniów zdolnych. Może mieć zatem miejsce taka sytuacja, iż w przeciętnej klasie znajdują się uczniowie o bardzo różnorodnych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciel dochodzący powinien więc czerpać od wychowawcy- czyli

nauczyciela lepiej znającego dzieci, informacje o nich. Każdy nauczyciel powinien rozumieć, że aby proces włączania uczniów niepełnosprawnych był efektywnym, program nauczania powinien być wspólny dla wszystkich uczniów i jednocześnie elastycznie dopasowywany do specyficznych potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów (Szumski, 2011:16-17). Powinien także pamiętać, iż aby zadbać o efekt swojej pracy musi na bieżąco, zależnie od spektrum uczniów, z którymi pracuje poszerzać wiedzę na temat cech charakterystycznych dysfunkcji, sposobów dostosowywania do niej treści oraz narzędzi ewaluacji osiągnięć. Koniecznym jest także współpracować z pedagogiem szkolnym, innymi specjalistami pracującymi z danym uczniem, na przykład z logopedą i w miarę potrzeb współdziałać także ze specjalistycznymi placówkami zewnętrznymi.

Z uwagi, iż realizowane treści na zajęciach języka obcego powinny być spójne z treściami innej edukacji, ważne jest, aby nauczyciel uczący języka francuskiego się z nimi zapoznał i przygotowując scenariusze lekcji przeplatał elementy w nich zawarte. Również istotnym jest, aby stosował on techniki pracy, które będą odpowiednie do poziomu rozwoju dzieci oraz, aby tworzył sytuacje edukacyjne dzięki którym uczniowie będą mogli poznawać swoje pasje i zainteresowania. Nauczyciel powinien również korzystać z autentycznych materiałów źródłowych (na przykład bajki, zdjęcia, nagrania audio) i wykorzystywać również język francuski jako język komunikacji podczas zajęć. Pracując z dziećmi młodszymi, nauczyciel powinien także pamiętać o współpracy z rodzicami. To oni pomagając dzieciom w domu mają wpływ na rozwijanie samodzielności swoich pociech. To oni posiadają ogromną o nich wiedzę. To im na bieżąco należy przekazywać wyniki nieformalnych diagnoz o postępach dzieci w nauce.

Kształcenie zatem będzie realizowane w taki sposób, aby rozwijało wśród uczniów odpowiedzialność za ich proces uczenia się, rozbudowywało w nich chęć działań, wdrażało do samooceny oraz kształciło i wzmacniało umiejętności kluczowe. Należy pamiętać, iż szkoła ma obowiązek zapewnić kontynuację nauki języka w klasach IV-VIII. Nawet jeśli jest to język rzadziej nauczany.

5. METODY I TECHNIKI PRACY

Wybrane metody i techniki pracy mają za zadanie jak najlepiej odpowiedzieć na potrzeby rozwojowe dzieci oraz umożliwić realizację założonych celów edukacyjnych i wychowawczych. Istotnym podkreślenia jest fakt, że nauczyciel realizujący ten program będzie poszerzał gamę technik wraz z rozwojem biologicznym, fizycznym, motorycznym, emocjonalnym, społecznym

oraz poznawczym dzieci. Zatem w klasie pierwszej będzie głównie stosował metody TPR oraz podejście narracyjne. Inne techniki będą towarzyszyły uczniom w miarę nabywania przez nich sprawności językowych takich jak pisanie i czytanie oraz nabywania kompetencji społecznych potrzebnych do pracy bardziej złożonymi metodami, na przykład metodą projektu czy stacji uczenia się.

Istotnym zatem będzie stworzenie przez nauczyciela takich warunków, które pozwolą uczniom na harmonijny rozwój w wyżej wymienionych obszarach rozwoju oraz na spiralne nabywanie umiejętności językowych przy jednoczesnej integracji treści z pozostałymi edukacjami. Pierwszym warunkiem, jaki nauczyciel musi spełnić to zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa dzieci. Aby mogły się rozwijać, muszą czuć się dobrze w swojej grupie rówieśniczej i rozumieć zasady społeczne funkcjonujące w zespole klasowym. Co więcej, jako, że dzieci mają naturalną potrzebę ruchu, nauczyciel powinien tak dobrać techniki pracy, aby im to zapewnić. Koniecznym jest także, aby zajęcia odwoływały się do multinsensoryczności- będą więc wykorzystywały dźwięk, obraz a czasem smak. Pozwoli to na kształtowanie pozytywnego nastawienia do nauki języka francuskiego oraz otwartości i kreatywności dzieci. Te dwa ostatnie elementy będą także rozwijane dzięki wykorzystywaniu przez nauczyciela autentycznych materiałów źródłowych takich jak zdjęcia, filmy, bajki, nagrania audio lub książeczki tematyczne. Ich rola będzie nieoceniona- będą one dla dzieci wskazówką, iż warto uczyć się języka francuskiego ponieważ komunikują się nim ludzie w wielu miejscach świata. Jeśli te dziecięce hipotezy będą jeszcze wyjaśniane przez nauczyciela, który będzie na przykład wskazywał na mapie świata takie miejsca jak Francja, Belgia czy Maroko, dzieci będą widziały sens ich nauki.

Podjęcie komunikacyjne jest jedną z głównych metod pracy nad rozwijaniem języka obcego w tym programie. Z uwagi na fakt, iż skupia ona uwagę na skuteczność porozumiewania się w języku obcym, a rezygnuje z bezbłędnego opanowania systemu językowego (Komorowska, 2005 : 34), wydaje się właściwą metodą pracy do realizacji programu, którego zadaniem jest przygotowanie w przyszłości dzieci do właściwego funkcjonowania w dorosłym życiu i odnalezieniu się na rynku pracy. Podjęcie komunikacyjne zapewnia rozwijanie umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji oraz stanowi doskonałą bazę do rozwijania pozostałych, poza kompetencją porozumiewania się w języku obcym, kompetencji kluczowych. Wartością tej metody jest uczenie się przez doświadczenie : przez tworzenie symulacji dziecięcego świata- często świata zabawy do rozwijania chęci komunikowania się z innymi ludźmi. Na podstawie tej metody dzieci zobowiązane są do współpracy z rówieśnikami, rozwiązywania problemów matematycznych, technicznych, obserwacji przyrodniczych i naukowych. Popołniają błędy językowe, ale i na nich się uczą. Równomiernie rozwijają więc kompetencje kluczowe, po to, aby na wyższych

etapach edukacyjnych wykorzystać je do bardziej świadomego uczestnictwa w życiu dorosłych. Na kolejnych etapach bowiem uczniowie będą posiadali większą wiedzę ogólną, która pozwoli im zauważać zależności pomiędzy wykorzystaniem potencjału człowieka, a koniecznością dalszego rozwijania kompetencji kluczowych. Oczywiście zawsze przy świadomości, że każdy, ucząc się, popełnia błędy, że są one dozwolone i sprzyjają rozwojowi jednostki.

Metoda TPR (Total Physical Response) jest drugą metodą, która będzie obecna z uczniami od początku klasy pierwszej. Wychodzi ona naprzeciw uczniom o różnych preferencjach w uczeniu się: wizualnej, audytywnej, ale przede wszystkim kinestetycznej.

(Janicka 2014). Celem tej metody jest cyt. uruchomienie zarówno lewej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za język i mowę, jak i prawej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za ruch fizyczny (Komorowska, 2005 : 29). Istotnym jest fakt, iż korzystając z niej nauczyciel może pominąć język ojczysty- bowiem nadawanie znaczeń odbywa się poprzez odpowiednio dobrane obrazki lub demonstrowanie. Nauczyciel często wykorzystuje tryb rozkazujący, aby uczniowie wykonywali jego polecenia. Dzieci odpowiadają na nie całym ciałem. Czasem nauczyciel prosi o cyt. pokazanie jakiejś czynności lub wyrażenie ciałem jakiegoś zjawiska czy postaci (np. wykonującej określony zawód) lub zwierzęcia. (Brzozowska 2013 : 124). Oryginalnością metody TPR jest fakt, iż nauczyciel może nawiązać do prawie każdego możliwego tematu. Oto przykłady jej zastosowania :

- 1, Nauczyciel wydaje polecenia w klasie, na przykład: Ouvre la porte! Ferme le livre!
2. Nauczyciel wydaje polecenia o naśladownictwo, na przykład: pokaż, jak czytasz książkę, jak pijesz zimną wodę, jak grasz w piłkę etc.
3. Nauczyciel prosi ucznia o pokazanie, czy mu coś się podoba czy nie, na przykład przez kiwanie głową lub przeczące kręcenie głową.
4. Nauczyciel prosi, na przykład : cyt. Jeśli osoba Y jest wyższa od osoby Z, to podnieście lewe ręce w górę; jeśli to krzesło jest większe niż tamto, tupnijcie dwa razy. Zatem dzięki tej metodzie można sprawdzać również znajomość rozumienia struktur gramatycznych (tamże 127).

Podejście narracyjne (storytelling) ma na celu stosowanie w nauczaniu języka obcego tekstów narracyjnych takich jak bajki, historyjki czy legendy. Ten materiał językowy w sposób naturalny pozwala na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu (Gładysz, 2011:5). Z uwagi na fakt, iż rozwój kompetencji językowej powinien rozpocząć się od rozwoju sprawności receptywnych, co pozwoli stworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową (Iluk 2006:61 i in.), teksty narracyjne są odpowiednią metodą pracy dla uczniów pierwszego etapu edukacyjnego. Nauczyciel powinien jednakże pamiętać, że praca z tekstem narracyjnym składa się z trzech części : wprowadzenia

tekstu narracyjnego, narracji tekstu i jego wizualizacji, utrwaleniu treści tekstu oraz jego elementów językowych (Bacia-Sowa 2017). Zatem w pierwszej części pracy nauczyciel wprowadza do historyjki jej główne postacie, na przykład używając w tym celu maskotek. Prezentuje znaczenie słów-kluczy, które są niezbędne do zrozumienia historyjki. Cyt. Ważnym elementem tej fazy jest utrwalenie prezentowanego słownictwa. Dopiero wówczas można rozpocząć opowiadanie historyjki (tamże 111). Kiedy nauczyciel opowiada bajkę, jednocześnie wizualizuje jej treść. Po zakończeniu opowiadania wykonuje szereg ćwiczeń, które pomagają w utrwaleniu treści historyjki oraz jej elementów językowych. Może na przykład poprosić dzieci, aby ułożyły obrazki w kolejności wydarzeń w historyjce, a po chwili opowiada bajkę jeszcze raz i wykonuje czynności służące utrwaleniu jej treści oraz słownictwa. Dzięki tekstom narracyjnym uczniowie rozwijają także motywację do nauki języka obcego, kreatywność, fantazję oraz wyobraźnię. Nieoceniona jest także wartość terapeutyczna bajek (tamże 110).

Metoda projektu pozwoli uczniom nie tylko na poszerzenie i ugruntowanie umiejętności językowych, ale również da przestrzeń na uczenie się pracy w grupie. Na początku drogi edukacyjnej uczniowie potrzebują wsparcia ze strony nauczyciela, gdyż dopiero uczą się samodzielności. Dzięki stworzonej przez projekt przestrzeni edukacyjnej dzieci mają również możliwość rozwijania kreatywności, otwartości, umiejętności społecznych, takich jak na przykład przyjmowanie odpowiedzialności za swoją część pracy (Niemięć- Knaś, 2011).

Metoda stacji uczenia się pozwala wykorzystać różnorodne zadania, wspiera rozwój odpowiedzialności za naukę oraz rozwój samooceny ucznia. Z całą pewnością motywuje do nauki języka francuskiego. Realizując stacje uczenia się, uczniowie powinni wykonywać poszczególne zadania w parach lub w kiluosobowych grupach. Sprawdzają, czy dobrze wykonali zadanie na tak zwanej wyspie odpowiedzi. To właśnie tam nauczyciel przygotował karty odpowiedzi. Dzięki takim działaniom dzieci uczą się pracować bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela. Uczą się także odpowiedzialności za swoją naukę oraz rozwijają kompetencje społeczne (Janicka, 2014 : 48). Możliwym jest wdrażać do pracy tą metodę etapami, na przykład na początku klasy III nauczyciel przygotowuje stacje uczenia się, które dzieci będą realizować przez około 15 minut.

Po miesiącu nauczyciel przygotowuje zadania, które trwać będą już dłużej. W drugiej połowie drugiego semestru zaproponuje pracę tą metodą podczas całej godziny lekcyjnej. Decyzję o czasie pracy stacjami uczenia się podejmuje nauczyciel zależnie od rozwoju poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego dzieci.

5.1. TECHNIKI ROZWIJANIA POSZCZEGÓLNYCH SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH

Z uwagi na zintegrowany charakter edukacji wczesnoszkolnej techniki rozwijające sprawności językowe są połączone z pozostałymi treściami i umiejętnościami wynikającymi z podstawy programowej dla tego etapu edukacyjnego. Nauczyciel może zatem integrować treści językowe z muzycznymi, kształcić umiejętności techniczne i matematyczne, integrować treści kulturowe oraz włączać wybrane elementy edukacji przyrodniczej.

5.1.1. Techniki pracy rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu

Umiejętność rozumienia ze słuchu jest w początkowym etapie nauki języka francuskiego umiejętnością najważniejszą. Na jej rozwijanie przeznaczona jest w toku nauki najwięcej czasu (Nicholls Katarzyna, 2009:10). Jako że cyt. cechą percepcji dziecięcej jest to, że dzieci zawsze rozumieją więcej, niż są w stanie powiedzieć (Komorowska, 1996 : 217) nauczyciel szanuje czas tak zwanego okresu ciszy. Sprawność słuchania oraz słuchania ze zrozumieniem będzie rozwijana poprzez pracę z technikami omówionymi poniżej.

1. Posłuchaj i nazwij. Nauczyciel włącza nagranie z różnymi dźwiękami, a zadaniem uczniów jest je wysłuchać i nazwać (Pamuła, 2011 : 73).
2. Dyskryminacja dźwięków. Nauczyciel włącza nagranie, a tym razem dzieci mają odnaleźć dźwięk niepasujący do pozostałych.
3. Posłuchaj i pokaż. Uczeń wyraża gestem lub mimiką to, co zrozumiał, na przykład kiedy jest mowa o maszerowaniu, pokazuje jak maszeruje, a unosi nogę, jeśli mowa jest o wsiadaniu do pociągu (Komorowska, 2005 : 181).
4. Posłuchaj i dobierz odpowiedni obrazek. Nauczyciel przedstawia uczniom kilka obrazków, a zadaniem ucznia jest, po wysłuchaniu nawet najkrótszej wypowiedzi słuchanej, wybrać ten obrazek, który jest najbardziej odpowiedni (tamże 180).
5. Posłuchaj i ułóż obrazki w odpowiedniej kolejności. Nauczyciel posiada obrazki, które reprezentują treść tekstu słuchanego. Uczeń układa je zgodnie z tym, co usłyszał.
6. Posłuchaj, policz i pokoloruj (Nicholls Katarzyna, 2009:10). Nauczyciel przygotowuje karty pracy, na których znajduje się kilka elementów. Uczeń koloruje tyle elementów ile usłyszał w nagraniu.

Nauczyciel przekazuje informację samodzielnie lub włącza tekst nagrania kilkakrotnie.

W zależności od stopnia złożoności zadania dzieci słuchają nagrania dwu- lub trzykrotnie. Za pierwszym razem zaznajamiają się z tekstem, za drugim razem wykonują zadanie, a za trzecim upewniają się, jaka jest poprawność jego wykonania.

5.1.2. Techniki pracy rozwijające słownictwo

Rozwijanie słownictwa odbywa się na trzech etapach : wprowadzenie odpowiednio dobranego słownictwa, jego automatyzowania, a na końcu jego utrwalenie. Istotnym jest aby, oprócz nauczania nowego słownictwa tak zwanego czynnego, uczeń miał możliwość przyswajania słownictwa biernego, które pojawia się na lekcjach w postaci sformułowań koniecznych do stworzenia sytuacji komunikacyjnej.

Nauczyciel wprowadza słownictwo przy pomocy następujących technik (Komorowska, 2015 : 155):

1. Przedstawia przedmiot (tak zwane realia) lub obrazek, wskazuje na nie i nazywa je.
2. Wizualizuje słowo przy pomocy gestu, zastosowania pantomimy lub mimiki.
3. Nauczyciel stosuje synonimy i/ lub antonimy w celu wyjaśnienia znaczenia wyrazu.
4. Proponuje techniki skojarzeniowe, na przykład skojarz ucznia z imieniem : rysować- Piotr (tamże 155).

Nowe słownictwo może zostać utrwalone dzięki kolejnym technikom.

1. Nauczyciel przygotowuje domino językowe. Pola zawierają odpowiednio obraz i wyraz.
2. Dzieci bawią w gry typu memory, również te na portalach edukacyjnych typu learning apps oraz Quizzlet. Istotnym jest wskazać tu uczniom, iż aplikacje edukacyjne wspomagają ich proces zapamiętywania i automatyzowania użycia słownictwa. Koniecznym jest jednak wskazywanie, iż w sytuacji, gdy na przykład jedno z dzieci nie ma telefonu z dostępem do Internetu, pozostali powinni rozumieć, jak się mają zachować. Należałoby wskazać konieczność udostępnienia telefonu koledze.
3. Nauczyciel prosi o imitowanie jego wypowiedzi. Uczniowie robią to najpierw chórem, następnie indywidualnie. Nauczyciel może bawić się tonem i barwą głosu.
4. Nauczyciel zapisuje na tablicy 10 wyrazów. Prosi uczniów o ich zapamiętanie. Po chwili ściera tablicę i pyta jakie wyrazy uczniowie zapamiętali. Jest to technika KIM (tamże).
5. Dzieci powtarzają słownictwo dzięki przygotowanym do tematu grom planszowym.
6. Nauczyciel wykorzystuje zabawy ruchowe, w których prezentuje słowa.

5.1.3. Techniki pracy rozwijające sprawność mówienia

Mówienie jest drugą sprawnością, której w edukacji wczesnoszkolnej poświęca się najwięcej czasu. Niniejszy program zakłada pamięciowe opanowanie słownictwa i wyrażeń związanych z omawianymi treściami oraz uwzględnia w celach naukę poprawnej wymowy oraz podstawowych funkcji komunikacyjnych zawartych w podstawie programowej dla tego etapu kształcenia. Nauczyciel korzysta z licznych technik (Nicholls, 2009:10).

1. Posłuchaj i powtórz (imitowanie). Nauczyciel mówi słowa, które powtarzane są przez dzieci.
2. Posłuchaj i zaśpiewaj. Nauczyciel śpiewa piosenkę i zachęca uczniów do dołączania się.
dzieci dołączają się zazwyczaj po osłuchaniu się z nią.
3. Posłuchaj i powiedz wierszyk. Nauczyciel mówi wierszyk lub włącza nagranie i zaprasza uczniów do włączania się.
4. Proste dialogi. Uczniowie tworzą bardzo proste dialogi na podstawie wzoru.
Wszystkie wyżej wymienione techniki mogą zostać zrealizowane przy pomocy metody TPR.
5. Odpowiedz i narysuj. Nauczyciel zadaje pytanie dzieciom. Prosi o odpowiedź i narysowanie symbolu odpowiedzi, na przykład: Tu préfères voyager comment? (Denisot, Coupet, 2013: 71)
6. Przyklej naklejkę i powiedz. Uczniowie dostają od nauczyciela materiały, które mogą wkleić do zeszytu i wypowiedzieć dane słowo (Denisot, Capouet i Eubelen, 2018b)
7. Edukacyjne gry planszowe. W trakcie zabawy uczniowie są niejako zmuszeni do wypowiedzi poprzez wcześniej sformułowane konkretne sytuacje zadaniowe, na przykład Quel animal tu aimes le plus?

Koniecznym jest także, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę jaki potencjał drzemie w piosenkach, rymowankach i wierszykach. Można je zaadaptować na wiele sposobów, na przykład cyt. zaśpiewać samemu, z kolegą czy koleżanką lub w grupie, cicho jak myszka lub głośno jak na występie przed publicznością; wykorzystać jako wyliczankę do różnych zabaw dziecięcych, opowiedzieć jak historyjkę lub wyrecytować jak wiersz; pokazać, wymyślając gesty do poszczególnych fraz (Konderak, 2015 : 57). Nauczyciel może także zaproponować przedstawienie, wykorzystując ilustracje do piosenki wykonane przez dzieci lub posługując się rekwizytami przygotowanymi przez nich na lekcjach

5.1.4. Techniki pracy rozwijające sprawność czytania

Nauczyciel rozwija sprawność czytania na dwóch poziomach. Na początku zapoznaje dzieci z graficznymi odpowiednikami słów, które już zostały opanowane ustnie. Dzięki temu przyzwyczajają się do faktu, iż w języku francuskim czytamy inaczej, niż w języku polskim. Powoli oswajają niejako graficzny zapis wyrazów. Na kolejnym poziomie dzieci stopniowo rozwijają umiejętność rozumienia tekstu, który przeczytały (Nicholls Katarzyna, 2009:10). Dziecko czyta za zrozumieniem najpierw pojedyncze wyrazy, a potem całe zdania. Wykonuje również zadania związane z rozwijaniem tej sprawności, na przykład wyszukuje w tekstach konkretne informacje. W celu rozwijania tej sprawności u młodszych uczniów nauczyciel może wykorzystywać kilka technik.

1. Przeczytaj i połącz. Uczeń ma za zadanie rozpoznać zapis graficzny wyrazu ze słowem.
2. Popatrz, przeczytaj i narysuj. Nauczyciel sprawdza zrozumienie wyrazów poprzez prośbę o narysowanie odpowiedniego przedmiotu.
3. Dzięki technice posłuchaj i przeczytaj, nauczyciel przyzwyczajają dzieci do odczytywania zapisów w języku francuskim.
4. Często obraz towarzyszący tekstom w postaci komiksu pomaga uczniom w zrozumieniu kontekstu. Technika popatrz, posłuchaj i przeczytaj łączy obraz z dźwiękiem.
5. Przeczytaj i pokoloruj. Uczeń ma za zadanie wykonać pracę plastyczną, która potwierdzi zrozumienie przeczytanego tekstu.

5.1.5. Techniki pracy rozwijające sprawność pisania

Na zajęciach nauczyciel rozwija także sprawność pisania. Powinien jednakże pamiętać, iż uczniowie klasy II nadal uczą się pisania w języku polskim (Nicholls, 2009:10). Musi zatem dostosować naukę sprawności pisania w języku francuskim do opanowania tej umiejętności w języku macierzystym. Pomoże mu w tym kilka technik.

1. Odwzoruj wyrazy, które nauczyciel napisał na przykład na tablicy.
2. Podpisz obrazki- symbole przedmiotów.
3. Stwórz węża literowego. Nauczyciel pisze wyraz na tablicy, a uczeń dopisuje wyraz, który zaczyna się na ostatnią literę wyrazu pierwszego (Komorowska, 2005 : 148).
4. Uzupełnij brakujące litery w wyrazie.
5. Ułóż wyraz z rozsypanych literek.
6. Napisz kilkuzdaniową wypowiedź na dany temat.

5.2. GRY I ZABAWY EDUKACYJNE

Dla nauczyciela języka obcego to, że dzieci biorą udział w zabawie ma na celu stworzenie atmosfery do rozwoju pewnych sprawności i pogłębianie tychże. Dla dziecka najważniejsze jest to, że będzie się bawił (Siek-Piskozub, 1995 : 30). Zabawa pozwala na cyt. spełnianie marzeń, pragnień, a także na opanowanie pewnych umiejętności w innych dziedzinach (Pamuła, 2011 : 89). Chodzi tu o wykonanie wcześniej założonego zadania. Oprócz zabaw w dydaktyce istnieje drugi termin: gra. Jest to odmiana zabawy polegająca na respektowaniu ustalonych ściśle reguł i wymagająca wysiłku myślowego. Istotnym jest, aby nauczyciel był świadomy istnienia podziału gier na gry dydaktyczne oraz symulacyjne. Cyt. Walor kształcący każdej gry dydaktycznej zależy od tego, jakim zadaniom kształcącym służy, jak te zadania odbijają się w samym działaniu zabawowym i jakie prawidła regulują te działania oraz od wyniku gry (Okoń, 2001 : 116). W grze symulacyjnej natomiast cyt. działanie skierowane jest na rozwiązanie problemu wziętego z rzeczywistości, lecz przedstawionego w jej modelu (tamże). W sytuacji języka francuskiego grami symulacyjnymi stać się zatem mogą mini-dialogi uczniowskie, na przykład w sklepie lub w mieście podczas pytania o drogę.

Gry i zabawy mają również duży potencjał wychowawczy i poznawczy. Udział w nich ułatwia z całą pewnością adaptację do nowych warunków oraz kształtuje myślenie, spostrzegawczość, koncentrację uwagi oraz pracę w grupie. W przypadku pierwszoklasistów wszystkie te umiejętności są bezcenne (Pamuła, 2011 : 89).

Gr, y jakie będzie stosował nauczyciel będą miały różne cele dydaktyczne (tamże 91). Do najważniejszych należą gry przyczyniające się zarówno do rozwoju indywidualnego, społecznego jak i twórczego. W pierwszej grupie znajdują się gry, które rozwijają umiejętność słuchania, koncentracji uwagi oraz wszelkie konkursy. Do drugiej grupy należą te, które mają na celu wzajemne poznawanie się, interakcję oraz rozwijające poczucie wzajemnego zaufania. W trzeciej grupie natomiast znajdują się gry rozwijające umiejętność improwizacji i ekspresji, te polegające na szukaniu i zgadywaniu oraz muzyczne gry planszowe.

Oto przykłady kilku gier.

Kot i marchewka- gra mająca na celu rozwój indywidualny poprzez pogłębianie umiejętności słuchania oraz koncentracji uwagi. Nauczyciel mówi zdania, które są albo prawdziwe albo fałszywe. Dzieci podskakują na jednej nodze, ale kiedy usłyszą, że nauczyciel mówi nieprawdę, to nieruchomieją. Oto przykładowe zdania nauczyciela : Le chat aime le poisson. Le chat n'aime pas le chocolat. Le chat n'aime pas le lait.

Jak się nazywasz? Podczas tej gry dzieci stoją w kole (tamże 92). Jedno dziecko (A) wybrane przez nauczyciela wyliczanką siada w środku koła. Nauczyciel zasłania mu chustką oczy. Wtedy dzieci siedzące w kole zamieniają się miejscami. Nauczyciel wybiera jedno z nich (B). Podchodzi ono do dziecka z chustką i zmieniając głos mówi : Bonjour! A pyta : Comment tu t'appelles? B odpowiada : Je m'appelle Giselle (Nicholas etc.). A stwierdza : Non, tu t'appelles... Jeśli dziecko odgadło, kto mu się przedstawił, następuje zmiana miejsc. Jeśli nie, ma szansę zgadnąć jeszcze raz.

Clown i lustro- dzieci śpiewają piosenkę i poruszają się wolno w kole. Jedno dziecko jest clownem, a drugi jego odbiciem w lustrze. Dzieci zmieniają sposób poruszania się. Za każdym razem robią to bardzo wolno.

W poszukiwaniu pary- ta gra także polega na szukaniu i zgadywaniu. Nauczyciel przekazuje dzieciom po jednej laminowanej karteczce z narysowanym zwierzątkiem. Uczniowie chodzą swobodnie po klasie i recytują wyliczankę. Na dany przez nauczyciela sygnał przestają śpiewać i głośno wymawiają nazwę swojego zwierzątka. Ich zadaniem jest połączyć się z innymi z tego samego gatunku (tamże 93). Gra znakomicie nadaje się również do automatyzowania słownictwa z innych omawianych właśnie tematyk.

Korzystanie przez nauczyciela z różnego typu gier i zabaw jest nieoceniona, ponieważ poszerza umiejętności dzieci w każdej sferze rozwoju.

5.3. DRAMA

Słowo drama pochodzi od greckiego drao - działam, usiłuję. W nauczaniu jest pewnego rodzaju procesem aktywizującym zarówno umysł, jak i emocje (Gałązka, 2018 :37). Unikalność tej formy polega na cyt. ożywianiu dyspozycji poznawczych człowieka, a zarazem wywoływaniu reakcji bezpośredniej. Uczestnicy dramy myślą i czują jednocześnie... Wiedza, którą uczeń zdobywa dzięki własnej aktywności poznawczej i twórczej ma charakter interdyscyplinarny. Co więcej, warto, aby nauczyciel podczas planowania zajęć miał świadomość, iż stosowanie tej techniki uruchamia u dzieci improwizację, inwencję oraz kreatywność. Pozwala również na obserwację zachowań każdego z nas i poszukiwanie zrozumienia skąd one właściwie się biorą (tamże 39). Pracując tą techniką, nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na pytania, czy aby działa zgodnie z zaleceniami ekspertów w dziedzinie dramy, na przykład Dorothy Heathcote. Poprawność i adekwatność swoich działań może sprawdzić poprzez pytania kontrolne, na przykład : Czy praca z dramą umacnia pewność siebie ucznia i motywuje go do działania? Czy tworzy ona dynamiczny dialog pomiędzy uczniem i nauczycielem pozwalając na zauważanie

powiązań społecznych? Czy uczniowie przyjmują na siebie odpowiedzialność za to, co robią i czy w tym procesie najważniejszy jest uczeń? Czy nauczyciel swobodnie odwraca role uczeń- nauczyciel tak, aby pokazać co uczniowie wiedzą oraz czego nie wiedzą? Czy taka działalność zachęca ucznia do analizowania rzeczywistości z innej perspektywy? Czy nauczyciel sonduje zainteresowanie uczniów? (tamże 40).

Zadania z użyciem techniki dramy mogą mieć wymiar krótkich ćwiczeń, mini spektakli teatralnych oraz dłuższych przedstawień. Mogą to być także spektakle teatru cieni. Wymaga to wcześniejszej praktyki, ale to forma bardzo lubiana przez dzieci (Kondrat, 2015 : 76).

5.4. TECHNIKI ZWIĄZANE Z INDYWIDUALNYMI POTRZEBAMI

PSYCHOFIZYCZNYMI UCZNIÓW

Szkoła XXI wieku to szkoła wspierająca każdego ucznia w jego indywidualnym rozwoju. Wiąże się to z koniecznością dostosowania metod pracy do jego możliwości psychofizycznych w myśl filozofii edukacji włączającej. Zatem profesjonalny nauczyciel powinien znać i stosować szeroki wachlarz technik i strategii pozwalających na indywidualizację procesu edukacyjnego uczniów charakteryzujących się różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Rozporządzenie dotyczące realizacji pomocy psychologiczno- pedagogicznej ściśle określa, iż nauczyciel powinien objąć opieką uczniów z niedostosowaniem społecznym, zagrożeniem niedostosowaniem społecznym, szczególnymi uzdolnieniami, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami komunikacji językowej, chorobami przewlekłymi, zaniedbaniami środowiskowymi oraz uczniów powracających z zagranicy. Nauczyciel jest zobligowany także otoczyć opieką wychowanków mających przeżycia traumatyczne. Istotnym jest, aby planując pracę z uczniami, brał on pod uwagę wytyczne wynikające z opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz z aktualnej sytuacji ucznia.

5.4.1. Praca z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym

Teoria Johna Bowlby'ego wraz z charakterystyką uczniów będących przedstawicielami wszystkich czterech stylów powiązań dzieci z rodzicami lub ich prawnymi opiekunami ma swoje implikacje w pedagogice. Z tej grupy tylko jedna, dotycząca dzieci o stylu bezpiecznym przywiązania, nie musi być tu omówiona. Pozostałe trzy grupy mają problemy z dostosowaniem się do środowiska szkolnego oraz do nauki. Taka sytuacja powoduje w konsekwencji zagrożenie niedostosowaniem społecznym.

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

Często nauczycielowi wydaje się, iż dzieci z tej grupy nie potrafią się uczyć i zdarza się, że chce wykonać za nich zadanie (Delaney, 2009 : 109.) Jednakże rolą nauczyciela jest jednak zrozumieć, skąd bierze się złość dzieci i tak nimi pokierować, aby się uspokoiły i potrafiły prawidłowo funkcjonować. Oto techniki pracy :

1. Kiedy uczniowie wykonują zadania, nauczyciel chodzi po klasie i sprawdza, jak pracują inni. Powinien on uświadomić uczniowi, że wkrótce do niego podejdzie ponownie. Jeśli jednakże nie wrócił, powinien wytłumaczyć dlaczego taka sytuacja miała miejsce.
2. Nauczyciel unika nadmiernej pomocy uczniowi (tamże 110). Ważnym jest, aby dziecko przeżyło pewne frustrujące sytuacje w celu rozwinięcia umiejętności rozwiązywania problemów. Informuje go jednak, iż rozumie, że praca bez pomocy nauczyciela może wydawać się na początku trudna.
3. Nauczyciel proponuje zadania, podkreślając przy tym czas na ich wykonanie. Pamiętaj również, aby stale zwiększać długość ich realizacji.

5.4.1.2. Techniki i strategie pracy z uczniami o stylu lękowo-unikającym

Uczeń stara się unikać kontaktu z nauczycielem. Zatem należy budować relacje interpersonalne w oparciu o zadania jakie są do wykonania. Podczas ich realizacji uczniom należy stworzyć poczucie, iż kontrolują sytuację, w jakiej się znajdują. Nauczyciel musi mieć świadomość, że uczniowie ci nie znoszą zadawania bezpośrednich pytań, gdyż jest to dla nich bolesne i frustrujące (tamże 115). Techniki pracy z tą grupą uczniów są następujące:

1. Nauczyciel buduje relacje zaufania podczas wykonywania zadania. Może na przykład komentować ich pracę. Jednakże świadomie dobiera słowa tak, aby działały motywująco, a nie zamykały uczniom chęć kontaktu z nauczycielem.
2. Nauczyciel proponuje prace rysunkowe, w których ważny jest efekt, a nie proces, na przykład broszura lub plakat. Ci uczniowie lubią widzieć, że cel został osiągnięty. Mogą pokazać swój produkt, nie angażując się zbytnio w relacje z innymi. Nauczyciel wykorzystuje sytuację i buduje relacje z uczniem, rozmawiając o produkcie finalnym.
3. Nauczyciel wykorzystuje metafory. Ćwiczenia, podczas wykonywania których uczniowie rysują, piszą lub słuchają historii, rozmawiają na temat filmu bądź książki są bardzo przydatne, ponieważ nauczyciel nie skupia się na pytaniach bezpośrednich. Nauczyciel może poprosić o scharakteryzowanie postaci lub skomentować rysunki (tamże 116).

4. Nauczyciel proponuje ćwiczenia, które służą selekcjonowaniu, organizowaniu, kategoryzacji oraz budowaniu i czyszczeniu. Budują one relacje i uspokajają.

5.4.1.3. Techniki i strategie pracy z uczniami o stylu zdeorganizowanym

Planowanie pracy z tymi uczniami jest trudne- nie wierzą oni, że ktokolwiek może o nich się martwić. Ich głowy wypełnia złość, co powoduje, że nie ma tam po prostu miejsca na budowanie jakichkolwiek więzi. Pracując z takimi uczniami nauczyciel musi być świadomy, że będzie doświadczał na sobie negatywnych emocji uczniów. Świadomy celu, do którego nauczyciel dąży, powinien potrafić odzyskiwać umiejętność logicznego myślenia i kierować dalszym procesem nauki. Oto kilka strategii pracy z tymi uczniami (tamże 122).

1. Nauczyciel działa według znanego wszystkim planu, bowiem uczniowie ci nie lubią zmian.
2. Jeśli zdarzają się zmiany w planie na dany dzień, nauczyciel wcześniej o tym informuje. Unika w ten sposób ataku agresji. Jeśli w ciągu dnia ma miejsce wiele zmian, przygotowuje miejsce, w którym uczeń może pracować z zaufanym dorosłym.
3. Nauczyciel ma w zapasie proste ćwiczenia, które w przypadku ewentualnej napaści złości uczeń będzie mógł wykonywać i uspokoić się.
4. Nauczyciel korzysta z ćwiczeń, które mają na celu selekcjonowanie, kategoryzację, kolorowanie i wypełnianie luk. Uczniowie reprezentujący ten styl lubią je, ponieważ w pewnym sensie sami muszą zostać odnalezieni lub odnaleźć siebie.

Istotnie ważnym jest, aby nauczyciel posiadał grupę wsparcia dla siebie osób dorosłych. Dobrze jest, aby po wyjściu z lekcji lub ze szkoły w ogóle móc opowiedzieć komuś zaufanemu jakim sytuacjom nauczyciel musiał stawić czoła.

5.4.2. Praca z uczniami z ADHD (zespołem nadpobudliwości psychoruchowej

z deficytem uwagi

Istotnym jest, aby nauczyciel, który pracuje z dziećmi miał świadomość, iż na ADHD składają się zwykle trzy elementy : deficyty uwagi, nadpobudliwość psychoruchowa oraz impulsywność w działaniu i myśleniu (Janiszewska, 2018). Uczniowie Ci charakteryzują się brakiem zdolności do skupiania uwagi, bardzo częstym przerywaniem wykonywanej czynności, słabą umiejętnością skupiania się przez dłuższy czas na zadaniu, przerywaniem czynności, zajmowaniem się czymś nowym, brakiem powściągu myślowego (czyli najpierw mówią czy piszą, a dopiero potem poprawiają się), zapominają przyborów szkolnych oraz prac domowych. Poza tym uczniowie ci popełniają liczne błędy przy przepisywaniu, które potem

mogą z łatwością poprawić. Dodatkowo małe dzieci charakteryzują się ogromną ruchliwością (tamże). Mając taką wiedzę, nauczyciel może wdrożyć następujące techniki i strategie pracy z uczniami z ADHD (Zawadzka- Bartnik, 2010: 239).

1. Nauczyciel wzmacnia ucznia pozytywnie, tłumacząc, że jego reakcje i zachowania nie wynikają z braku kultury, tylko z genetycznych uwarunkowań. Chwali za pozytywne działania.
2. Urozmaica lekcje, przeplata je tak, aby nie dopuścić do znudzenia dziecka i wyłączenia się z pracy. Jednocześnie dba o ograniczenie niepotrzebnych bodźców (tamże 240).
3. Nauczyciel stawia jasne wymagania i uzgadnia zasady funkcjonowania w klasie z uczniami. Podaje na przykład sygnał- palec na ustach znaczy: Teraz nie rozmawiasz. Wymaga także spełniania ustalonych wcześniej reguł.
4. Nauczyciel zadaje uczniowi pytania rozwijające samoświadomość, na przykład Czy rozumiesz z czego wynika niezadowolenie kolegi ?
5. Nauczyciel pracuje według niezmiennego i stałego trybu zajęć. Jeśli coś się zmienia należy ucznia o tym jak najszybciej powiadomić (tamże 241).
6. Stale współpracuje z rodzicami ucznia (tamże 242). Przekazuje informacje dotyczące zadań domowych, sprawdzianów oraz nakierowuje na informacje związane z organizacją przestrzeni do nauki. Oto dwa przykłady : biurko powinno być skierowane na pustą ścianę, a na czas nauki wszystkie sprzęty grające powinny zostać wyłączone.

5.4.3. Praca z uczniami z grupy ryzyka dysleksji

Wśród symptomów ryzyka dysleksji w okresie edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel może zauważyć te dotyczące zarówno motoryki małej jak i dużej (na przykład, uczeń jest niechętny do zabaw ruchowych, koordynacji wzrokowo- ruchowej (dziecko „brzydko” rysuje), zaburzeń funkcji językowych (na przykład uczeń ma kłopot w szybkim wymienianiu szeregu słów) oraz wzrokowych (trudności w wyodrębnianiu szczegółów). Nauczyciel zwróci również uwagę na trudności uczniów w orientacji w schemacie ciała i przestrzeni oraz z tymi związanymi z opanowaniem poprawnej pisowni (Wiśniewska). Jeśli uczeń posiada opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, dostosowuje techniki pracy do zaleceń zawartych w tym dokumencie.

Oto przykładowe techniki pracy z uczniem z grupy ryzyka dysleksji (Zawadzka- Bartnik, 2010 : 227):

1. Nauczyciel stosuje różnorodne ćwiczenia z uwagi na męczliwość dzieci.
2. Nauczyciel jasno formułuje cele, co przykuwa uwagę uczniów.
3. Wydaje krótkie polecenia i sprawdza ich zrozumienie.
4. Ćwiczy rozpoznawanie relacji głoska-litera.

5. Nauczyciel stosuje rozsypanki wyrazowe, domina wyrazowo- obrazkowe, czytanie z przesłoną ułatwiającą koncentrację na tekście.
6. Nauczyciel motywuje ucznia do poprawy pisma ręcznego.
7. Nauczyciel uczy korzystać z mnemotechnik, takich jak synonim- antonim, mapa myśli.

5.4.4. Praca z uczniami z zespołem Aspergera

Dzieci te charakteryzują się brakiem zrozumienia społecznego oraz ograniczoną umiejętnością prowadzenia rozmowy (Warot za Attwoodem, 2017 : 100). Nie potrafią nawiązywać kontaktu wzrokowego z rozmówcą. Ponadto mogą mieć cyt. ograniczoną umiejętność używania gestów, nietypową postawę ciała, ubogą mimikę twarzy lub nieprawidłową ekspresję. Uwielbiają kolekcjonować oraz interesują się konkretnym tylko tematem. Ta ostatnia z wymienionych cech może przejawiać się ogromną pasją do nauki języka obcego. Zatem nauczyciel powinien tę cechę wykorzystać by motywować go do dalszej pracy. Warot twierdzi, że cyt. u uczniów z zespołem Aspergera sprawności językowe, które nie sprawiają im kłopotów i przeważają w nauce języka angielskiego (Warot odwołuje się do nauczania właśnie tego języka obcego- przyp. autora) na pierwszym etapie edukacyjnym, to: rozumienie ze słuchu, odczytywanie wyrazów i prostych zdań oraz mówienie w zakresie powtarzania za wzorem oraz wypowiedziania wyuczonych słów lub zwrotów. Najwięcej trudności przysparza uczniom proces pisania, a nie zapamiętywania pisowni wyrazów (tamże 102). Nauczyciel może zatem oczekiwać podobnych zachowań w nauce języka francuskiego.

Istotnym więc jest, aby nauczyciel, pracując z uczniem z zespołem Aspergera, włączył do swojego repertuaru działań odpowiednie strategie i techniki (tamże 103). Oto przykłady:

1. Nauczyciel zapewnia uczniowi odpowiednie miejsce w klasie. Powinno ono być umiejscowione z daleka od okna- bez intensywnego światła, jednakże blisko nauczyciela i w pierwszej ławce. Dzięki temu dziecko nie jest narażone na niepotrzebne bodźce.
2. Nauczyciel działa według znanego wszystkim planu, bowiem uczniowie ci nie lubią zmian.
Jeśli zdarzają się zmiany w planie na dany dzień, nauczyciel wcześniej o tym informuje.
3. Nauczyciel określa czas trwania aktywności, na przykład poprzez wymienienie liczby zadań lub przy pomocy umówionego sygnału. Może to być wskazanie na palcach.

4. Nauczyciel stosuje różnego rodzaju wizualizacje podczas zajęć, na przykład karty obrazkowe. Ułatwia to przyswajanie nowych treści i koncentrację uwagi.
5. Nauczyciel udziela głośno wskazówki i wyjaśnienia. Robi to prostymi i krótkimi zdaniami, które są zrozumiałe dla ucznia.
6. Ma przygotowane dodatkowe zadania dla dziecka na wypadek, gdyby skończył pracę wcześniej, niż pozostali uczniowie.
7. Nauczyciel powtarza nowe słownictwo z wykorzystaniem tablicy multimedialnej oraz oryginalnych nagrań w języku obcym, na przykład bajek.

5.4.5. Praca z uczniami zdolnymi

Dociekliwi, twórczy oraz skłonni do wyzwania są zazwyczaj zdolni uczniowie. Dzieci te są również chętne do podejmowania ryzyka związanego z produkcją językową. Oto techniki jakie nauczyciel powinien wykorzystać do pracy z tą grupą uczniów (Sobańska- Jędrzych, Karpeta-Peć i Tarenc, 2013 :41).

1. Nauczyciel zachęca do uczestnictwa w konkursach, na przykład na najciekawsze przedstawienie piosenki.
2. Nauczyciel proponuje ćwiczenia rozwijające kreatywność i umiejętności rozwiązywania problemów. Nie zasypuje ucznia dodatkowymi wieloma zadaniami.
3. Nauczyciel angażuje uczniów do przygotowywania i prezentowania prac twórczych (inscenizacji, bajek, tworzenia słowniczków, plakatów, kart obrazkowo-wyrazowych, materiałów służących jako pomoc dydaktyczna do pracy na lekcjach).
4. Nauczyciel angażuje ucznia do współprowadzenia lekcji.
5. Nauczyciel tak organizuje naukę, aby uczeń mógł wykorzystywać wiele zmysłów.

Regularne stosowanie metod i technik, zarówno tych dotyczących sprawności językowych, jak i tych związanych z dostosowaniem do indywidualnych potrzeb uczniów, ma ogromny wpływ na rozwijanie kompetencji kluczowych. Dzieci, śpiewając i realizując mini przedstawienia z elementami dramy, nie uczą się tylko języka obcego- uczą się także współbrzmieć jako grupa. Dzieci z grupy zagrożonych niedostosowaniem społecznym zaczynają funkcjonować w zespole klasowym, a uczniowie z ADHD zaczynają rozumieć, iż ich zachowanie może przeszkadzać innym. Rozwijają zatem kompetencje społeczne. Poszerzając informacje na temat Francji i jej symboli, w tym na przykład hymnu, uzmysławiają sobie fakt, iż wysłuchiwać go należy w pozycji stojącej. Rozmawiając o pracy i zawodach rodziców mogą usłyszeć, iż każdy pracujący powinien odprowadzać podatki. Rozwijają poprzez takie działania kompetencje obywatelskie. Realizując zadania językowe z wykorzystaniem aplikacji edukacyjnych rozwijają kompetencje cyfrowe. Słuchając poleceń nauczyciela w języku francuskim i wykonując według nich narzędzia do produkcji baniek mydlanych, rozwijają kompetencje techniczne i matematyczne. Zatem nauczyciel

powinien mieć świadomość, że nie uczy tylko języka obcego. Przygotowuje on powoli dzieci do funkcjonowania w świecie dorosłych, którymi za kilka lat się staną. Właśnie dzięki takim działaniom uczniowie nabiorą wiary w swoje możliwości i będą gotowi do podejmowania wyzwań.

5.5. FORMY PRACY

Uczniowie, którzy mają szansę do jak najczęstszego praktykowania wypowiedzi oraz do swobodnej komunikacji z pozostałymi członkami grupy mogą efektywnie rozwijać sprawności językowe. Z uwagi jednak na to, iż dzieci charakteryzuje potrzeba sterowania własną aktywnością i podejmują działania tylko wtedy, gdy czują się bezpieczne (Komorowska, 2005 : 42) istotnym jest, aby na tym etapie edukacji uwzględnić priorytet poprawności, na przykład poprzez odwzorowywanie nowego słownictwa pod względem fonetycznym oraz dzielenie się nowo nabytą wiedzą z kolegami pod czujnym okiem nauczyciela. Dlatego też pamiętać należy, iż największą efektywność w pierwszym roku nauki odniesie nauczyciel pracując z całą klasą.

Praca z całą klasą jest zatem najlepszą formą na początku, szczególnie przy nauczaniu nowego słownictwa (powtarzanie chóralne i grupowe), aktywnościami związanymi z dźwiękiem, obrazem i ruchem czy też słuchaniu ze zrozumieniem, na przykład bajek i krótkich opowiadań czytanych przez nauczyciela i wspieranych obrazami. Rola pracy w grupach oraz pracy w parach (otwartych lub zamkniętych) wzrasta z każdym semestrem funkcjonowania dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Wzrasta bowiem samodzielność uczniów. Dzieci lubią przedstawiać mini- dialogi w parach lub wykonywać mini-projekty plastyczno-językowe w grupach. W klasie III zaczynają również pracować metodą stacji uczenia się. Dzięki tym formom mają szansę rozwijać umiejętności uczenia się od innych oraz kompetencje społeczne. Warto, aby uczniowie od początku uczyli się pracy w parach i grupach z różnymi dziećmi, nie tylko z tymi, z którymi lubią się najbardziej. Pomoże zatem technika losowania wykonana przez nauczyciela drogami tradycyjnymi, na przykład cukierki lub karteczki w kilku kolorach, platformy internetowe *wheeldecide.com* lub *https://wordwall.net*. Z uwagi na kształcenie kompetencji związanej z samodzielnym uczeniem się dużą rolę ma również praca indywidualna, dzięki której dziecko uczy się koncentracji na zadaniu, dbałości o szczegóły oraz korzystania z różnych źródeł (podręcznik, ćwiczenia, encyklopedie tematyczne, bajki itd.)

6. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Dzięki odpowiednim narzędziom ocena przedstawia zarówno progres umiejętności stricte językowych, jak i tych związanych ze zmianami postaw i zachowań. Ocena szkolna wystawiana przez nauczyciela to ocena formatywna i sumatywna. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest to ocena opisowa.

Koniecznym jest rozmawiać z uczniami o ocenianiu jako o procesie przyrostu ich wiedzy. Dzieci bardzo emocjonalnie podchodzą do oceniania ich umiejętności. Nauczyciel powinien zatem precyzyjnie wskazywać zarówno dzieciom jak i ich rodzicom lub opiekunom prawnym jakie są oczekiwania w stosunku do uczniów na danym etapie. Dzięki temu ocenianie będzie miało zawsze charakter wspierający i motywujący.

6.1. OCENA FORMATYWNA

Ocena formatywna powinna być dokonywana regularnie i zawsze przedstawiana zgodnie z filozofią oceniania kształtującego. Ocena to przecież informacja o postępach ucznia i wskazanie drogi jaką ma dalej iść w celu osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Dokonywana przez nauczyciela jest, zależnie od sytuacji, nieformalna lub formalna. Istotnym jest, aby na samym początku nauki, w klasie I, przeważało ocenianie nieformalne dokonywane na podstawie obserwacji aktywności językowych dzieci. Ocena powinna uwzględniać możliwości dziecka, brać pod uwagę wkład pracy (Rau i Chodoń, 1999 : 11). Oto przykładowa karta oceny opisowej, którą nauczyciel może przygotować dla każdego ucznia.

Imię i nazwisko ucznia :.....
.....

Mówienie	Osiągnięcia		Wysiłek, jaki wkłada dziecko					
Uczeń Z	B	W	D	P	N	D	S	M
Powtarza za wzorem								
Odpowiada na pytania								
Tworzy samodzielnie wypowiedzi								

Odgrywa scenki

skala osiągnięć : Z-znakomicie, B- bardzo dobrze, W-wystarczająco, D-daje radę P- próbuje, N- nie potrafi

skala wysiłku ze strony ucznia : D- duży, Ś- średni, M-mały

Jest to przykład karty zaprezentowany przez Pamulę (2011:103) autorstwa E.Dzierżawskiej, I. Kubrakiewicz i M. Szpotowicz .

6.1.1. Ocenianie umiejętności językowych

Ocenianie umiejętności językowych dokonuje się przy użyciu technik charakterystycznych dla ich nauczania i uczenia się tej grupy wiekowej. Jako że podstawową zasadą wczesnego nauczania języków obcych jest cyt. nadrzędność sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój sprawności prowadzenia rozmowy (Marta Kotarba-Kańczugowska, 2013: 20) podczas procesu oceniania nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na te sprawności językowe. Inne oczywiście nie mogą być całkowicie odrzucane. Poniżej przedstawiono przykładowe techniki oceniania sprawności językowych. Przy ocenie wymowy, rytmu i intonacji (Komorowska, 2007 : 44), nauczyciel wykorzysta techniki typu „ dwa kolory- trzy kartki”, „skaczący pajacyk” podczas jednoczesnej kontroli w grupie, a technikę „podaj dwa numery” lub „ o który obrazek chodzi” podczas kontroli indywidualnej (tamże 45). Wszystkie te opisane sposoby są charakterystyczne dla dzieci, które jeszcze nie piszą i nie czytają. Sprawdzając znajomość środków językowych, nauczyciel wykorzysta techniki : „co tu widać”, „opisz różnice”, „co tu się dzieje” lub odgrywanie ról. Istotnym jest, aby nauczyciel miał świadomość, iż można korzystać z testów różnicujących stopień trudności zadań. Nauczyciel realizujący ten program znajdzie przykłady zadań tego typu pod adresem <file:///C:/Users/asus/Downloads/pakiet-metodyczny-1.pdf> (Janicka, 2014: 70). Sprawdzając umiejętności słuchania ze zrozumieniem ważne jest, aby nauczyciel zastosował inne techniki dla dzieci jeszcze niepiszących, a inne dla tych, które już pisać potrafią. Dla grupy pierwszej nauczyciel wykorzysta techniki takie jak „pokaż, o który obrazek chodzi”, „ słuchaj i pokaż”, „słuchaj i narysuj”, prawda/ fałsz (Komorowska, 2007: 94). Dla grupy drugiej nauczyciel wykorzysta techniki: „ zaznacz na podanej liście, co usłyszałeś:”, „wybierz najlepszą odpowiedź”, „uzupełnij tabelkę” (tamże 95). Sprawdzanie umiejętności czytania odbędzie się poprzez zastosowanie technik takich jak „dobierz podpis do obrazka”, „czytaj i dorysuj”, „czytaj i koloruj”, „uszereguj obrazki zgodnie z tekstem” (tamże 121). Natomiast sprawdzanie umiejętności dotyczących sprawności pisania odbędzie się za pomocą technik : „ wstaw odpowiednie litery”, „ wstaw wyrazy w miejsce rysunku”, historyjki obrazkowej lub pytań i odpowiedzi (tamże 134).

6.1.2. Ocenianie bez użycia testów

Program ten zakłada również stosowanie oceniania alternatywnego, czyli tak zwanego oceniania bez testów. Związane jest ono z wykonaniem konkretnych zadań ucznia oraz dotyczy jego obserwowalnych zachowań oraz produktów jego pracy (Komorowska, 2007: 155). Ocenianie alternatywne wiąże się dla ucznia ze zbieraniem prac, uczeniem się refleksji nad efektami swojej pracy oraz sposobem działania w przyszłości. Dla nauczyciela jest zapraszaniem ucznia do samooceny oraz częstym wskazywaniem zależności procesu nauczania z rezultatami pracy ucznia. Na tym etapie edukacyjnym nauczyciel może oceniać bez użycia testów na przykład pracę projektową ucznia. Oceniając takie prace, nauczyciel powinien zastosować odpowiednie kryteria - na przykład powinien zwrócić uwagę na logiczną strukturę projektu oraz jego spójność, bogactwo użytego słownictwa, poprawność i bogactwo struktur gramatycznych oraz wykorzystanie różnorodnych form plastycznych i technicznych. Wykorzystywanie oceniania alternatywnego jest pożądane podczas realizacji programu *Mój mały francuski świat*. Działania takie pogłębiają rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów. Podczas realizacji projektów uczniowie chętnie komunikują się w grupie, stają się bardziej otwarci na nowe wyzwania oraz informacje kulturowe. Jest to zatem przygotowanie do prawidłowego funkcjonowania na rynku pracy w przyszłości.

6.1.3. Informacja o uczeniu się

Warto nakierowywać uczniów na działania związane z coraz efektywniejszym uczeniem się.

Istotnym zatem jest regularne przekazywane informacji, czy uczeń potrafi się skupić na zadaniu oraz co ma robić, jeśli ma z tym problemy. Czasem należy zaproponować rodzicom badanie dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Być może jego problemy w nauce wynikają ze specyficznych lub specjalnych trudności w uczeniu. Według Różyckiej (2010 : 223) przykładem takiej współpracy z rodzicami jest przekazywanie przez nauczyciela informacji o niezręczności ruchowej całego ciała dziecka (w tym niechęci do zabaw ruchowych) oraz manualnej (na przykład zaburzonej szybkości ruchów dłoni i palców lub niewłaściwej koordynacji wzrokowo - ruchowej). Takie zaburzenia towarzyszą często dysleksji i choć na początkowym etapie nauki szkolnej mówi się o ryzyku dysleksji warto, aby rodzice zadbali o przeprowadzenie profesjonalnych badań w tym kierunku. Dopiero właściwa opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej pozwoli na odpowiednią indywidualizację procesu uczenia się i nauczania. Co więcej, diagnoza będzie miała realny wpływ na ocenianie ucznia - nauczyciel będzie musiał dostosować sposób oceniania dziecka ze względu na posiadane przez niego deficyty.

6.1.4. Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Prawidłowa obserwacja, diagnoza i w końcu orzeczenie lub opinia psychologiczno-pedagogiczna wskaże nauczycielowi informację, jakich technik ma użyć, aby uczeń mógł opanować cele programowe (na przykład techniki pracy z uczniem dyslektycznym). Istotnym jest jednakże, aby nauczyciel języka obcego potrafił efektywnie wykorzystać opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Kluczowym elementem jest rozumienie terminologii najczęściej występującego słownictwa w tym dokumencie, takiej jak : lateralizacja, funkcje psychomotoryczne, spostrzegawczość wzrokowa, analizator słuchowy. Z tego względu warto poprosić o pomoc szkolnego pedagoga, który opracowałby słowniczek najużyteczniejszych terminów. Nie jest możliwym dokonanie analizy wszystkich deficytów i przekazanie nauczycielom wskazówek dotyczących pracy z dziećmi i ich oceny. Jednakże autor programu proponuje zapoznać się z przykładową analizą opinii dotyczącej 9-letniej dziewczynki zdiagnozowanej w grupie ryzyka zespołu dyslektycznego. Zawiera ona informacje o dziecku, wskazania do pracy dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oraz opracowane przez autora wskazówki do pracy z dzieckiem oraz do jego oceny podczas zajęć języka obcego.

Informacja z opinii nr 1: Występują zaburzenia w zakresie orientacji wzrokowo-przestrzennej. Na poziomie deficytu funkcji kształtuje się natomiast pamięć wzrokowa.

Zlecane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej : Niezbędne jest objęcie dziewczynki zajęciami korekcyjno-kompensacyjnymi celem rozwijania pamięci wzrokowej i orientacji przestrzennej”.

Przykładowe działania nauczyciela języka francuskiego : Nauczyciel wykorzystuje na zajęciach techniki, które nie tylko rozwijają dziecko językowo, ale także usprawniają zaburzone umiejętności. Może zatem wykorzystywać techniki typu : spójrz na obrazek; Spójrz na kolejny obrazek i odpowiedz, czego tu brakuje. Gdzie to było na poprzednim obrazku? Znajdź różnice na obrazku. Gra pamięć, memory. Techniki te mogą być wykorzystane również do oceny wzrostu umiejętności w zaburzonych sferach.

Informacja z opinii nr 2 Analiza wytworów pisemnych, wykonanych w różnych warunkach, domowych, szkolnych, a także w poradni pozwoliły stwierdzić, że poziom graficzny pisma jest nieco zakłócony. Aktualnie zapis jest jeszcze w miarę czytelny. Kanciasty i ostry kształt liter świadczy o dużym napięciu ręki i pozwala sądzić, że wymuszone przyspieszenie tempa pisania w późniejszych latach może spowodować zaburzenie grafii i czytelności zapisu.

Zlecane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej : wydłużenie czasu na pisanie z uwagi na męczliwość ręki.

Przykładowe działania nauczyciela języka francuskiego : Nauczyciel wykorzystuje techniki mające na celu rozluźnienie mięśni nadgarstka, na przykład rzucanie i łapanie piłeczki podczas powtarzania słówek w języku francuskim, ćwiczenia grafomotoryczne usprawniające rękę piszącą, ćwiczenia z zakresu kinezylogii edukacyjnej Denissona (Chrolenko i Wiśniewska, 2006 :6). W informacji zwrotnej dotyczącej grafii nauczyciel podkreśla starania dziecka oraz wydłuży mu czas na przepisanie słówek.

Informacja z opinii nr 3 Czytanie przebiega w zwolnionym tempie, a jego przyśpieszenie powoduje zakłócenia w płynności i czytelności zapisów. Zaburzenie techniki czytania wpływa na obniżenie zapamiętywania treści, jej właściwego rozumienia i interpretacji.

Zlecane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej : Koniecznie należy rozwijać czytelnictwo dziewczynki, rozwijać technikę czytania.

Przykładowe działania nauczyciela języka francuskiego : Z uwagi na fakt, iż zapis w podstawie programowej dotyczący rozumienia wypowiedzi pisemnej mówi o rozumieniu ogólnego sensu historyjek obrazkowych z tekstem i opowiadań, nauczyciel może zaproponować rodzicom wypożyczenie książeczek w języku francuskim lub wskazać bajki i filmy animowane z napisami w języku obcym. Wsparcie tekstu obrazem pomoże dziewczynce w zrozumieniu treści, a możliwość zatrzymania filmu obniży stres związany z szybkim tempem nauki. Dodatkowo forma bajki sprawia, iż dziecko będzie zainteresowane treścią. Takie pomoce dydaktyczne można z łatwością znaleźć na portalach internetowych. Nauczyciel może później poprosić dziecko o ogólne informacje dotyczące bajki, którą czytało oraz wzmocnić i pochwalić za wkładaną pracę nad rozwojem języka.

Przykłady te wskazują, iż jest możliwym skutecznie wykorzystywać opinię, aby dostosowywać warunki nauki i oceny dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Oczywiście zdarza się sytuacja, iż pozostałe dzieci czują, że nauczyciel poświęca więcej uwagi jednemu tylko uczniowi. Koniecznym jest wtedy, aby dorosły akcentował fakt, że każdy jest inny, a nauczyciel w miarę potrzeb pomaga również innym dzieciom. Podkreśla także, iż każdy uczeń ma swoje mocne i słabe strony i że jest to naturalne zjawisko. Powinien on zresztą bazować na mocnych stronach każdego ucznia- pojawiają się także sytuacje, w których już w opinii zaleceniem jest kompensowanie deficytów mocnymi stronami ucznia. Oto przykład z opinii 9-letniego chłopca również zdiagnozowanego w grupie ryzyka dyslektycznego.

Informacja z opinii nr 4 : Występuje ponad 1,5-roczone opóźnienie w zakresie sprawności grafomotorycznej (obniżone tempo). Diagnoza sprzed 2 lat(w klasie pierwszej szkoły podstawowej) również wykazywała obniżoną sprawność manualną, trudności w odwzorowywaniu szlaczków.

Zlecane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej: kompensowanie deficytów mocnymi stronami (wysoki potencjał intelektualny, w tym myślenie logiczne, rozumowanie sytuacyjne i zasób słownictwa, pozytywne aspekty osobowości)
 Przykładowe działania nauczyciela języka francuskiego: Warto, aby nauczyciel chwalił ucznia tak często jak tylko się da. Wskazywał, iż bardzo dobrze radzi sobie z reagowaniem językowym, zna odpowiednie słownictwo i pięknie współdziała z kolegami. Przygotowuje jednakże ćwiczenia usprawniające grafomotorykę.

Przekuta na konkretne dostosowania wiedza, na przykład na zadania usprawniające deficyty uczniów, ma szansę sprawić, iż dzieci nie tylko będą lepiej funkcjonować na lekcji języka obcego w ogóle, ale także będą poprawiać swoje umiejętności psychomotoryczne. Ich wkład pracy powinien znaleźć odzwierciedlenie również w przekazywanej formatywnej informacji zwrotnej oraz w ocenie opisowej.

6.2. SAMOOCENA UCZNIOWSKA

Uczenie się będzie efektywne, jeśli dziecko będzie miało świadomość, co już umie oraz czego jeszcze ma się nauczyć. Zatem istotnym jest, aby nauczyciel poświęcał czas na rozmowę z dziećmi na ten temat oraz wskazywał techniki uczenia się. Dzięki takiemu wdrażaniu do bardzo ważnej kompetencji- kompetencji uczenia się przez całe życie, uczniowie mogą stać się bardziej refleksyjni, stawać się bardziej świadomymi swoich mocnych i słabych stron, pogłębiać wiarę we własne możliwości oraz motywować się do dalszej pracy. Właśnie poprzez takie działania młodzi obywatele mogą przygotowywać się do funkcjonowania w dorosłym życiu- przede wszystkim do pracy. Oto przykładowe techniki związane z nauczaniem samooceny uczniowskiej :

1. Technika TAK-NIE. Nauczyciel prosi o podniesienie ręki osoby, które nie mają żadnych wątpliwości, że rozumieją co do tej pory zostało zrobione. Będzie wtedy mógł kontynuować dalsze bardziej skomplikowane działania (Sterna, 2006 : 142).
2. Technika karteczek w trzech kolorach (zielony, pomarańczowy i czerwony). Uczniowie mają w piórniku lub za okładką zeszytu „ na stałe” zestaw trzech karteczek. Nauczyciel prosi uczniów o podniesienie zielonej karteczki jeśli rozumieją wszystko z omawianego materiału, pomarańczową jeśli czują, że z pewnymi rzeczami sobie nie radzą, a czerwoną kartkę podnoszą ci uczniowie, którzy czują się zagubieni i nie potrafią wykonać dotychczasowych zadań. Trochę zmienioną formą techniki trzech karteczek jest technika świateł drogowych. Zazwyczaj pod koniec lekcji uczniowie przyklejają karteczki samoprzylepne do kartonowego znaku świateł drogowych. Na karteczkach zapisują elementy, które już umieją i wszystkie rozumieją, umieją trochę, a niektórych słów nie

- pamiętają lub nie umieją wcale i chcieliby je jeszcze przećwiczyć (Gębka-Suska, 2018 : 34).
3. Technika ta jest nazywana techniką małych kroków. Nauczyciel dzieli cel lekcji na cele cząstkowe. Po zapoznaniu się z odpowiednimi treściami i nabyciu odpowiednich umiejętności nauczyciel sprawdza, czy uczniowie je osiągnęli. Może poprosić uczniów o podniesienie ręki, czy zgadzają się, że ten cel został przez nich zrealizowany (Sterna, 206 : 143).
 4. Technika biletów wyjściowych polega na tym, iż nauczyciel prosi na koniec lekcji o informacje dotyczące czego się dziś uczeń nauczył, a co ewentualnie chciałby jeszcze powtórzyć. Karteczki ze swoimi refleksjami są wrzucane przed wyjściem na przerwę do torebki, którą można zaczepić na klamce (Gębka-Suska, 2018 : 35). Z uwagi na to, że sprawne pisanie pojawia się stosunkowo późno, nauczyciel może pomóc dzieciom, czytając zawartość karteczki, a uczniowie wpisują tylko pojedyncze wyrazy lub ewentualnie w klasie pierwszej rysują piktogramy.

6.3. OCENIANIE SUMATYWNE

Ocenianie sumatywne ma miejsce na koniec każdego semestru i dotyczy postępów w zakresie wiedzy i umiejętności uzyskanych przez ucznia, wykorzystania własnych możliwości z uwzględnieniem czynników psychofizycznych, środowiskowych i rodzinnych, aktywności podczas zajęć lekcyjnych oraz zachowania, które jest integralną częścią oceny opisowej (Moskal). Zatem w procesie ustalania całkowitej oceny opisowej ze względów oczywistych powinni brać udział zarówno nauczyciel edukacji zintegrowanej, jak i dochodzący nauczyciel języka francuskiego. Z uwagi na charakterystykę tego programu przykładowy raport cząstkowy przygotowywany przez nauczyciela języka francuskiego powinien zawierać odniesienia do opanowania przez uczniów poszczególnych celi językowych oraz postaw w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych. W klasie I szczególnie ważną informacją będzie ta dotycząca umiejętności uczenia się, to jest uczenia się w zespole, w parach oraz indywidualnie. Dzięki prawidłowo zaprojektowanemu raportowi umiejętności ucznia wszyscy zainteresowani procesem edukacyjnym (uczeń, rodzice, nauczyciel) otrzymają szczegółowe informacje, które można potem wykorzystać w dalszej nauce. Oto przykład zaadoptowany na potrzeby niniejszego programu (Bogucka Mariola, 2017 : 34).

Przykład raportu umiejętności ucznia- ocena opisowa

Imię i nazwisko ucznia.....

Klasa.....

I. Umiejętności językowe ucznia

1) znajomość słów i struktur

.....

2) słuchanie ze zrozumieniem

.....

3) wypowiedzi

.....

4) reagowanie

.....

5) czytanie

.....

6) pisanie

.....

II. Kompetencje kluczowe

.....

Nauczyciel znajdzie tu również przykłady zapisów w poszczególnych kategoriach. Warto, aby do nich dodawał wyrażenia, które uwypuklą stopień uzyskanych umiejętności na przykład : doskonale, pięknie, dobrze, starannie, samodzielnie, chętnie, na swoje możliwości, pod kierunkiem nauczyciela.

Znajomość słów i struktur językowych. Uczeń:

- zna słownictwo wprowadzane na lekcjach i je stosuje;
- rozumie znaczenie podstawowych struktur gramatycznych oraz poprawnie je stosuje.

Słuchanie. Uczeń:

- rozumie polecenia nauczyciela;
- rozumie ogólny sens historyjek i scenek wspieranych obrazem lub dźwiękiem;
- znajduje proste informacje zawarte w wysłuchanych tekstach.

Czytanie. Uczeń:

- rozumie wyrazy oraz krótkie proste zdania;
- rozumie ogólny sens tekstów wspieranych obrazem;
- odnajduje szczegółowe informacje w tekście.

Wypowiedzi. Uczeń:

- powtarza wyrazy i proste zdania;
- tworzy proste zdania według wzoru, na przykład potrafi...;
- recytuje wiersze oraz rymowanki;
- śpiewa piosenki oraz odgrywa dialogi;
- uczestniczy w małych formach teatralnych.

Reagowanie. Uczeń:

- reaguje na polecenia nauczyciela;
- przedstawia siebie i innych;
- zadaje pytania dotyczące (...) i potrafi udzielić na nie odpowiedzi;
- potrafi witać się, żegnać, dziękować, prosić, przepraszać;
- potrafi wyrazić, co lubi.

Pisanie. Uczeń:

- przepisuje wyrazy;
- przepisuje zdania;
- samodzielnie pisze poznane wyrazy;
- samodzielnie pisze proste zdania na omawiane tematy.

Osiągnięte cele w zakresie kompetencji kluczowych

1. Uczeń posiada kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji. Uczeń:

- jest kreatywny podczas tworzenia nowych treści, na przykład tworzenia nowego zakończenia bajki;
- efektywnie komunikuje się z kolegami.

2. Uczeń posiada kompetencje matematyczne oraz cyfrowe. Uczeń:

- wykorzystuje umiejętności matematyczne w zakresie liczebników 1-100 : liczy przedmioty, podaje ceny;
- posługuje się komputerem lub telefonem podczas wykonywania zadań językowych;
- korzysta z udostępnionych mu portali edukacyjnych;
- korzysta z cyfrowych słowników obrazkowych.

3. Uczeń posiada kompetencje osobiste, społeczne i uczenia się. Uczeń:

- wyraża swoje potrzeby i emocje;
- rozumie uczucia przeżywane przez inne osoby;
- jest aktywny na zajęciach;
- dokonuje samooceny swojej pracy;
- korzysta z informacji zwrotnej;
- wymienia sposoby pracy nad językiem francuskim;

- współpracuje z kolegami podczas zajęć w grupie;
 - współpracuje z kolegą w parze.
4. Uczeń posiada kompetencje obywatelskie. Uczeń:
- zna symbole Francji;
 - rozumie znaczenie symbolów narodowych.
5. Uczeń jest przedsiębiorczy i kreatywny w swoim działaniu. Uczeń:
- tworzy prace plastyczne, teatralne i artystyczne, wyszukując nowych dla niego rozwiązań.
6. Uczeń jest wrażliwy na kulturę, posiada świadomość i ekspresją kulturową. Uczeń:
- wymienia nazwy symboli związanych z kulturą Francji i wybranych krajów francuskojęzycznych;
 - zna tradycje świąt obchodzonych we Francji.

Przedstawiony raport może być modyfikowany i doprecyzowywany w zależności od realizowanych treści w poszczególnych klasach.

7. EWALUACJA PROGRAMU

Dochodzący nauczyciel języka francuskiego bądź nauczyciel edukacji zintegrowanej uczący również tego języka obcego ma na pewno świadomość, iż w ciągu trzech lat wdrażania programu będzie stopniowo monitorował realizację celów programowych oraz badał, jaki wpływ na efekty osiągnięć uczniowskich ma dobór odpowiednich technik i metod pracy. Zapewne ułatwi mu to zlokalizowanie zmian, jakie zachodzą podczas realizacji programu i właściwie zareaguje na nie. Natomiast po zakończeniu trzyletniej pracy z dziećmi nauczyciel dokona ewaluacji podsumowującej cały proces edukacyjny, w tym rezultatów osiągniętych dzięki pracy z tym programem. Nauczyciel zweryfikuje stopień realizacji celów programu oraz słuszności podejmowanych działań. Przedmiotem ewaluacji będą tu następujące zagadnienia:

1. stopień realizacji celi ogólnych oraz szczegółowych,
2. skuteczność nabywania i rozwijania kompetencji kluczowych na lekcjach języka obcego,
3. skuteczność zastosowanych metod i technik pracy z uczniami, w tym z uczniami ze specjalnymi i specyficznymi problemami edukacyjnymi.

Klasyczny model ewaluacyjny to narzędzie, które będzie stosowane w celu zbadania osiągnięć uczniów w stosunku do zamierzonych i opisanych w programie językowych celów nauczania (Szczepańska, 2001: 168). Wielu badaczy podkreśla, iż zaletą tej

metody ewaluacji jest praktyczny pomiar poziomu umiejętności uczniów (Galant, 2012 : 89). Zatem nauczyciel realizujący program weźmie pod uwagę ich oceny opisowe wynikające z raportu oraz wraz z nauczycielem edukacji zintegrowanej, jeśli taki jest przypadek, odniesie się do poziomu realizacji pozostałych edukacji nauczania zintegrowanego. Ważnym byłoby, aby analiza po trzech latach wynikała z dokonywanych corocznie refleksji i badań.

Model triangulacyjny to narzędzie, którym nauczyciel się posłuży w celu zbadania przyrostu kompetencji kluczowych uczniów dzięki realizacji tego programu (Komorowska, 1999: 101). Jego zaletą jest fakt, iż bada on program z punktu widzenia różnych użytkowników, to jest samych dzieci, rodziców, nauczyciela realizującego program lub też dyrektora placówki oświatowej. Główne działania nauczyciela skupiają się na gromadzeniu danych za pomocą kwestionariuszy i ankiet, swobodnych wywiadów oraz obserwacji (tamże). Wartością tego narzędzia jest możliwość ujawnienia różnicy odczuć i ocen związanych z pokładanymi oczekiwaniami w stosunku do realizacji celów programu. Jak podkreśla autor (Galant, 2012 : 90) narzędzie to pomaga uzyskiwać wielowymiarowy oraz obiektywny opis zjawiska, w tym przypadku przyrostu kompetencji kluczowych dzieci.

Model SWOT jest popularnym narzędziem ewaluacji, które nauczyciel wykorzysta do zbadania, czy prawidłowo stosował metody i techniki pracy z uczniami, w tym również z uczniami ze specjalnymi i specyficznymi problemami edukacyjnymi. Ta technika analityczna polega na podziale zebranych danych na cztery grupy i będzie stanowiła dokładny opis i ocenę zjawisk jakie mają miejsce podczas pracy (Komorowska, 1999 : 96). Analiza zostanie poprowadzona w według czterech działań : mocne punkty metod i technik, ich słabe punkty, szanse, jakie daje uczniom realizacja programu tymi właśnie technikami oraz opis zagrożeń, jakie pojawiają się podczas używania właśnie tych narzędzi nauczania i uczenia się (tamże 97). Te cztery grupy wyznaczą kryteria, na podstawie których nauczyciel będzie w stanie dokonać analizy prawidłowości doboru technik oraz odpowiedzieć na pytanie, czy znajduje się jeszcze jakiś czynnik, który warto wziąć pod uwagę w planowaniu dalszej pracy z tym programem.

BIBLIOGRAFIA

Bacia-Sowa Katarzyna (2017) Wyniki badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego na wczesnym etapie nauczania języka obcego, Języki Obce w Szkole Nr 1

Brzozowska Paulina (2013:124) Metoda Total Physical Response w praktyce szkolnej, Języki Obce w Szkole Nr 2

Chauvel Catherine (2003) Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej, CODN w Warszawie

Delaney Marie (2009) Teaching the Unteachable, Worth Publishing

Deniset Hugues, Capouet Marianne (2013) Les LOUSTICS 1, Cahier d'activités, wydawnictwo Hachette Français Langue Étrangère

Deniset Hugues, Capouet Marianne i Eubelen Brigitte (2018a) Les PETITS Loustics 1, Cahier d'activités, wydawnictwo Hachette Français Langue Étrangère

Deniset Hugues, Capouet Marianne i Eubelen Brigitte (2018b) Les PETITS Loustics 2, Cahier d'activités, wydawnictwo Hachette Français Langue Étrangère

Galant Anna (2012) Ewaluacja programu nauczania [w:] Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie- wybór- ewaluacja, ORE

Gałązka Alicja, Gębka- Suska Anna, Suska Czesław (2018) Teoria w Pigułce, Zestaw nr 1, zeszyt nr 1, ORE

Gębka-Suska Anna (2018)Teoria w pigułce Zestaw nr 3 Zeszyt nr 1, Ośrodek Rozwoju Edukacji

Gładysz, Jolanta (2011) Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych, Języki Obce w Szkole, nr 1, 10-14.

Gruszczyk- Kołczyńska (2010) Model diagnozy i wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki [w] Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe CZĘŚĆ 1, Ministerstwo Edukacji Narodowej

Iluk Jan (2006) Jak uczyć małe dzieci języków obcych? Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa

Janicka Monika (2014) Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego, ORE

- Kaczmarzyk Marek (2018) Szkoła neuronów, wydawnictwo Dobra Literatura
- Komorowska Hanna (1996) Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy, Języki Obce w Szkole, nr 3
- Komorowska Hanna (1999) O programach prawie wszystko, WSiP, Warszawa
- Komorowska Hanna (2005), Metodyka nauczania języków obcych, Fraszka Edukacyjna, Warszawa
- Komorowska Hanna (2007) Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego, Fraszka Edukacyjna, Warszawa
- Kondrat Dorota (2015) Metody pracy z dziećmi w przedszkolu, Języki obce w szkole nr 1
- Konderak Tatiana (2015) Jak (różnie) maluchy i starszaki uczą się i bawią na zajęciach językowych, Języki Obce w Szkole nr 1
- Król-Gierat Werona (2019) Zabawy stymulujące uczniów z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego na lekcjach języka obcego, Języki Obce w Szkole nr 1.
- Kotarba-Kańczugowska Marta (2013) Dynamika wczesnej nauki języków obcych czyli o tym, co się dzieje na styku przedszkola ze szkołą podstawową, Języki Obce w Szkole nr 1
- Kozłowska- Brzoza Alicja (2009) Gry i zabawy matematyczne dla uczniów szkoły podstawowej, Wydawnictwo Nowik SP.j.
- Nicholls Katarzyna (2009), Hello, Książka dla nauczyciela, PWN
- Niemiec-Knaś Małgorzata (2011) Metoda projektów w nauczaniu języków obcych, Oficyna wydawnicza Impuls Kraków
- Okoń Wincenty (2001) Nowy Słownik pedagogiczny PWN Warszawa
- Pamuła Małgorzata (2011) Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym, Fraszka Edukacyjna
- Rasfeld Margaret, Breidenbach Stephan (2015) Budząca się szkoła, wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk

Rau Krystyna i Chodoń Irena (1999) Ocenianie opisowe a rozwój dziecka, G&P

Reilly Vanessa i Ward Sheily M. (1997) Very Young Learners, wydawnictwo Oxford

Robert Jean-Pierre, Rosen Evelyne i Reinhardt Claus (2015) Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique, wydawnictwo Hachette

Różyńska Małgorzata (2010) Rozpoznanie i wspomaganie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisanie (przedszkole, klasy I-III) [w] Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe CZĘŚĆ 1, Ministerstwo Edukacji Narodowej

Siek- Piskozub Teresa (1995) Gry i zabawy w procesie glotodydaktycznym, wydawnictwo naukowe UAM, Poznań

Sobańska-Jędrych Joanna, Karpeta-Peć Beata i Torenc Marta (2013) Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa

Sterna Maria (2006) Ocenianie kształtujące w praktyce, Centrum Edukacji Obywatelskiej

Szczepańska Mariola (2001) Program autorski- warto spróbować, Image, Słupsk

Szumski, Grzegorz (2011) Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.) Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, Wyższa Szkoła Humanitas, Oficyna Wydawnicza Humanitas w Sosnowcu

Taraszkiewicz Małgorzata i Rose Colin (2006) Inteligencje Wielorakie w klasie, Seria: INSPIRACJE Jak uczyć uczniów uczenia się [w] TRENDY uczenie w XXI wieku. Internetowy magazyn CODN nr 4/8

Warot Kamila (2017) Sprawności językowe w nauczaniu języka obcego uczniów z zespołem Aspergera, Języki Obce w Szkole nr 2

Zawadzka-Bartnik Elżbieta (2010) Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami, Impuls, Kraków

Żylińska Marzena (2013) Neurodydaktyka, Nauczanie przyjazne mózgowi, wydawnictwo naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, 2013

NETOGRAFIA

Bugucka Mariola (2017) Program nauczania języka angielskiego https://www.pearson.pl/fileadmin/poland/english/products/files/Programy_nauczania/klasy_1_8_nowa_podstawa_2017/Program_nauczania_jezyka_angielskiego_dla_klas_1-3_zgodny_z_podstawa_programowa_z_14_lutego_2017.pdf {dostęp 10 marca 2019}

Bogucka Jadwiga (2010), Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa dla szkół, w: Szkoła równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej- budowanie systemu wsparcia i pomocy, Wrocław <http://www.pomagamydzieciom.info/25090,1.dhtml> {dostęp 4 sierpnia 2019}

Chrolenko Izabella i Wiśniewska Danuta(2006) Kinezyjologia edukacyjna jako metoda wspomagająca uczenie się, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego http://pepip.wckp.lodz.pl/sites/default/files/kinezyjologia_edukacyjna.pdf {dostęp 5 sierpnia 2019}

Huseinović Andrea Petrlik, Huseinović Kašmir (2008) Une histoire d'une souris appelée Hector, Kašmir Promet, Zagreb <http://www.childrenslibrary.org/icdl/>

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