



Katarzyna Sobańska

Program nauczania języka francuskiego w klasie wstępnej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego i technikum

W TYM ROKU OTWIERAMY SIĘ NA FRANCUSKOJĘZyczny ŚWIAT!



Katarzyna Sobańska

Program nauczania języka francuskiego w klasie wstępnej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego i technikum

W TYM ROKU OTWIERAMY SIĘ NA FRANCUSKOJĘZyczny ŚWIAT!

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2020

Konsultacja merytoryczna
Wydział Rozwoju Kompetencji Kluczowych
Elżbieta Witkowska
Anna Susek

Redakcja i korekta
Karolina Strugińska

Projekt okładki, layout
redakcja techniczna i skład
Wojciech Romerowicz

Fotografie: Elżbieta Gorazińska

Elementy graficzne: © missbobbitt/Bank zdjęć Photogenica,
© vectomart/Bank zdjęć Photogenica

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2020
Wydanie I

ISBN 978-83-66047-85-3

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji
Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekomercyjne (CC BY-NC)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/pl/>

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp.....	4
1. Ogólna charakterystyka programu.....	5
2. Cele ogólne i szczegółowe.....	10
2.1. Cele językowe.....	11
2.2. Cele szczegółowe w zakresie postaw i umiejętności	13
3. Treści nauczania.....	15
3.1. Treści nauczania wynikające z podstawy programowej.....	15
3.2. Treści wykraczające poza podstawę programową	19
4. Warunki i sposób realizacji kształcenia	21
5. Procedury osiągnięcia celów wychowania i kształcenia.....	22
5.1. Metody i techniki pracy.....	22
5.1.1. Techniki nauczania poszczególnych sprawności językowych.....	23
5.1.1.1. Techniki nauczania słownictwa.....	23
5.1.1.2. Techniki nauczania gramatyki.....	25
5.1.1.3. Techniki nauczania rozumienia ze słuchu	26
5.1.1.4. Techniki nauczania czytania ze zrozumieniem.....	27
5.1.1.5. Techniki nauczania mówienia.....	27
5.1.1.6. Techniki nauczania pisania.....	29
5.1.1.7. Techniki nauczania poprawnej wymowy i ortografii.....	30
5.1.2. Techniki łączące różne sprawności.....	31
5.1.2.1. Projekt językowy	32
5.1.2.2. Drama.....	34
5.1.2.3. Odwrócona lekcja.....	38
5.1.3. Materiały i środki dydaktyczne.....	39
5.1.3.1. Gry planszowe i karciane.....	39
5.1.3.2. Portale edukacyjne i ich narzędzia.....	40
5.1.3.3. Materiały autentyczne.....	44
5.1.4. Techniki pracy związane z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi uczniów.....	45
5.1.4.1. Techniki pracy z uczniami zdolnymi	45
5.1.4.2. Techniki pracy z uczniami z zespołem ADHD.....	46
5.1.4.3. Techniki pracy z uczniami z zespołem Aspergera.....	47
5.1.4.4. Techniki wspierające uczniów z dysleksją i innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....	48
5.2. Formy pracy	50
6. Ocenianie osiągnięć uczniów.....	50
6.1. Ocenianie kształtujące.....	51
6.2. Ocenianie umiejętności językowych.....	53
6.3. Ocenianie bez użycia testów	53
6.4. Przedmiotowe zasady oceniania.....	54
6.5. Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	56
7. Ewaluacja programu.....	57
Bibliografia.....	61
Netografia.....	65

Wstęp

Realizacja programu nauczania języka francuskiego w klasie wstępnej w oddziale dwujęzycznym w szkole ponadpodstawowej ma na celu umożliwienie nauki tego języka od podstaw absolwentom szkoły podstawowej, którzy uzyskali pozytywny wynik testu predyspozycji językowych przeprowadzonego w warunkach ustalonych przez radę pedagogiczną. W ciągu pierwszego roku nauki uczniowie poznają język francuski na takim poziomie, aby mogli kontynuować naukę w klasie pierwszej oddziału dwujęzycznego szkoły na III etapie edukacyjnym. Przepisy ustawy *Prawo Oświatowe* dotyczą liceów dwujęzycznych, liceów ogólnokształcących z oddziałami dwujęzycznymi, techników dwujęzycznych, techników z oddziałami dwujęzycznymi. Podkreślony tam zostaje fakt, iż po ukończeniu klasy wstępnej uczniowie kontynuują naukę w tej samej placówce (*Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku, Prawo Oświatowe, Dz.U. z 2017 r., poz. 59 oraz 949*).

O ile autorzy i prawodawca podstawy programowej języka obcego nowożytnego realizowanej na III etapie edukacyjnym nie przewidzieli istnienia klas wstępnych, to poziom językowy, jaki mają osiągnąć uczniowie, powinien wynikać z niżej przedstawionej analogii.

W oddziale dwujęzycznym w pierwszym roku nauki w szkole ponadpodstawowej (liceum lub technikum), w której funkcjonują takie oddziały, mogą spotkać się uczniowie, którzy ukończyli jedną z trzech ścieżek edukacyjnych: realizowali naukę **pierwszego języka** w oddziale dwujęzycznym szkoły podstawowej i osiągnęli poziom językowy A2+/B1 w skali Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) po 570 godzinach nauki, realizowali naukę **drugiego języka** w oddziale dwujęzycznym szkoły podstawowej, osiągając czynny poziom językowy A1+ w skali ESOKJ po przepracowaniu 240 godzin nauki, lub uczęszczali do **klasy wstępnej** w szkole ponadpodstawowej, w której funkcjonują oddziały dwujęzyczne, dzięki czemu zrealizowali 540 godzin nauki.

Z powyższej analizy wynika, iż minimalny poziom językowy w skali ESOKJ, jaki powinni osiągnąć uczniowie w klasie wstępnej w systemie nauki wynikającej z ramowego planu nauczania realizowanego w ciągu osiemnastu godzin lekcyjnych tygodniowo, to A2/A2+. W grupie o dużych umiejętnościach językowych potwierdzonych testem predyspozycji językowych możliwe jest osiągnięcie poziomu A2+/B1.

1. Ogólna charakterystyka programu

Świat XXI wieku to przestrzeń funkcjonowania naprzemiennie w różnych kulturach, językach i systemach myślenia. To świat nowych technologii, zdobywania nowych doświadczeń z rozmaitych dziedzin, odkrywania potencjału ludzi w stale i bardzo szybko zmieniającej się rzeczywistości. To także świat relacji międzyludzkich, o które trzeba umieć dbać. Do takiego właśnie świata trzeba przygotować polską młodzież, aby potrafiła odnaleźć się w przyszłości na rynku pracy.

Konstruktywizm pedagogiczny jest jedną z teorii naukowych, na których oparto niniejszy program. Stanowi on połączenie konstruktywizmu poznawczego Jeana Piageta i społecznego Lwa S. Wygotskiego (Petlak, 2017: 121). Zakłada, iż poprzez stosowanie różnorodnych technik nauczania oraz intensywne i kreatywne myślenie uczniowie nauczą się rozwiązywać konkretne życiowe problemy. Podczas tych działań mogą oni także wykorzystywać swoje doświadczenia w tworzeniu niekonwencjonalnych rozwiązań. Petlak podkreśla, iż młodzi ludzie będą naturalnie aktywni na zajęciach, jeśli tylko poznają związki pomiędzy rzeczami i wydarzeniami, o których się uczą, a wszelkie nieprawdziwe wyobrażenia będą automatycznie oddalane tak szybko, jak zostaną zweryfikowane – „przez konfrontację w procesie poznania” (tamże: 121). Dzięki takiemu postrzeganiu nauczania nowe wiadomości staną się rezultatem działań młodych ludzi – ich pracy zgodnie z własnymi zdolnościami i pracy w grupach – a nie „narzędziami do dalszego uczenia się”. Taki sposób dochodzenia do celu spowoduje, że wiadomości zdobyte przez uczniów nie będą „statyczne”. Wychowankowie będą potrafili korzystać z nich w różnych życiowych sytuacjach.

Według Gałasia (2016: 10) „w aspekcie poznawczym współczesna myśl konstruktywistyczna jest zakorzeniona w pragmatyzmie Johna Deweya, który zakwestionował surową dyscyplinę panującą w szkole jako niesprzyjającą swobodnym poszukiwaniom uczniów i postulował uznanie użyteczności praktycznej za kryterium praktyki i weryfikacji teorii oraz zbliżenie nauki szkolnej do realnego życia”.

Zatem refleksyjny nauczyciel realizujący ten program, powinien mieć świadomość, że wiedza w tej teorii naukowej jest traktowana jako proces, w którym świat realny podlega nieustannym modyfikacjom, a sama czynność kształcenia się jest równoznaczna z rozwiązywaniem problemów. Według Gałasia (tamże) Dewey dopatrywał się w roli ucznia zadań badacza, a proces uczenia się widział jako czynne rekonstruowanie doświadczeń. Pozostawanie w tej roli przez młodych ludzi będzie miało ogromny wpływ na rozwijanie ich kompetencji kluczowych. Nauczą się bowiem stawiać pytania kluczowe dla rozwiązania problemu, szukać i selekcjonować najefektywniejsze możliwe opcje. Będą zmuszeni czasem skonfrontować się z niepewnością, zadbać o swój dobrostan fizyczny, psychiczny i duchowy, poszerzyć umiejętność pracy w grupie. Zrozumieją, iż dzięki pomocy kolegów, będą w stanie szybciej odnaleźć istotne dane dla rozwiązania

problemu. Nauczą się także przetwarzać i tworzyć nowe informacje. Aby osiągnąć stan, w którym uczniowie chcą kreatywnie myśleć i są do tego regularnie pobudzani, świadomy nauczyciel powinien pamiętać, iż jego zachowanie ma ogromny wpływ na to, w jaki sposób funkcjonują oni w klasie oraz w codziennym życiu.

Oto podstawowe zasady rozwijania kreatywności, jakich według amerykańskich psychologów Elisa Hennessy'ego oraz Tami Annable powinno się przestrzegać, prowadząc zajęcia (Szmidt, 1987: 265):

- Należy pamiętać, że uczniowie są bardziej twórczy, gdy robią to, co przynosi im radość.
- Nauczyciel nie powinien zbyt często chwalić uczniów. Wynika to z obserwacji, iż zamiast pochwał lepsza jest radość z dobrze wykonanej pracy.
- Należy unikać sytuacji sprzyjających rywalizacji uczniów.
- Istotne jest zmniejszenie znaczenia oceny pracy uczniów. W zamian nauczyciel powinien przekonać swoich wychowanków, aby rozwijali umiejętności poznawania swoich mocnych i słabych stron.
- Należy mobilizować uczniów do zwiększenia uważności i kontrolowania własnej pracy. Dobrze byłoby, aby jak najmniej polegali na obserwacji nauczyciela.
- Nauczyciel powinien dawać uczniom możliwość wyboru zadań oraz sposobu ich rozwiązywania.
- Należy dążyć do tego, aby temat wewnętrznej motywacji stał się myślą przewodnią dyskusji z uczniami. Nauczyciel powinien pomóc uczniom wskazywać i realizować ich osobisty interes oraz wyzbyć się rutyny zwracania uwagi wyłącznie na motywację zewnętrzną.
- Istotne jest, by pomóc uczniom w „kształtowaniu siebie”, to znaczy w zrozumieniu własnej wartości poprzez poznawanie swoich talentów i umiejętności. Takie działania pobudzą ich wewnętrzną motywację i kreatywność.
- Nauczyciel powinien, tak często jak to możliwe, zachęcać wychowanków do aktywności. Nie powinien pozwalać uczniom polegać jedynie na jego zaleceniach i uwagach. Należy rozbudzać zaufanie do własnego procesu uczenia się oraz do jego kontroli. W przyszłości pozwoli to uczniom stać się niezależnymi w nauce.
- Należy pozwalać uczniom na swobodną zabawę i eksperymentowanie z różnymi materiałami oraz na wykorzystywanie fantazji tak często, jak to jest możliwe.
- Nauczyciel powinien udowadniać uczniom w różnorodny sposób, iż ich kreatywność jest dla niego niezmiernie cenna oraz, że akceptuje działania, które z tej kreatywności wynikają.
- Istotne jest pokazywanie uczniom swoją nauczycielską postawą, że jest się wewnętrznie zmotywowanym człowiekiem odczuwającym radość, że może kreatywnie myśleć.

Ponadto nauczyciel powinien rozumieć, że praca zgodna z konstruktywistyczną koncepcją nauczania odbywa się w następującym ciągu aktywności (Petlak, 2017: 123):

„Obserwacja – analiza obserwacji – porównanie – dyskusja – synteza wyników – uogólnienie – aplikacja konstruktu – weryfikacja konstruktu”. Każdy punkt tego cyklu wymusza na uczniach określone działania dzięki odpowiedniemu doborowi metod i technik dokonywanemu przez nauczyciela. Odniesienia do motywacji wewnętrznej potęgują w uczniach chęć realizowania poszczególnych etapów.

Nawet w sytuacji, gdy nauczyciel języka francuskiego uczy swoich wychowanków zupełnie nowego dla nich języka obcego, realizując wyżej wymieniony cykl aktywności, powinien on czerpać z wiedzy i doświadczeń wyniesionych przez uczniów ze szkoły podstawowej, gdyż mieli tam już styczność z dwoma językami nowożytnymi – na przykład językiem angielskim i niemieckim. **Wielojęzyczność** jest jednym z zagadnień, na których opiera się niniejszy program. Dzięki wiedzy i umiejętnościom zdobytym już na drugim etapie edukacji, z pomocą nauczyciela rozumiejącego filozofię tego programu, uczniowie mają szansę stać się bardziej kreatywni. Dobrze przygotowany nauczyciel języka francuskiego udowodni młodym ludziom, iż nauka kolejnego języka obcego może okazać się łatwiejsza. Poprzez wcześniejsze spotkania z językami obcymi przekroczyli już oni bowiem „granice” własnego języka ojczystego (Murrmann, 2014b: 235), a dzięki częstemu odwoływaniu się na lekcjach języka francuskiego do pierwszego i drugiego języka obcego oraz wykorzystywaniu różnych mnemotechnik będą posiadać szeroki wachlarz narzędzi do uczenia się. Rozbudują więc kompetencję uczenia się przez całe życie, tak potrzebną w życiu zawodowym – trwającym przecież przez wiele lat. Istotne, aby nauczyciel wskazywał, jak ważna jest znajomość języków obcych w globalnym świecie XXI wieku, zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym.

Wielojęzyczność według Murrmann (tamże), w większym stopniu niż znajomość wyłącznie jednego języka obcego, pozwala na podnoszenie kompetencji zawodowych oraz efektywniejszą pracę, którą można rozumieć na przykład jako dostęp do większej liczby potencjalnych klientów. Z tego powodu nauczyciel powinien uświadamiać młodzieży, jakie realia i standardy obowiązują w świecie pracy XXI wieku, oraz wskazywać działania pomagające tym standardom sprostać. Może on przytaczać na przykład wypowiedzi ekspertów sugerujące, że w najbliższej przyszłości nastąpi marginalizacja osób, które nie potrafią komunikować się w innym języku niż ojczysty (Murrmann, 2014a: 226). Znajomość jednego języka obcego, najczęściej angielskiego, jest już traktowana przez pracodawców w Polsce jako standard – obok umiejętności obsługi komputera, komunikatywności i dobrej organizacji pracy (Murrmann, 2014b: 235). Aby marzyć o naprawdę ciekawej pracy, która jest dobrze płatna, należy te standardy spełniać, ale jednostki, które chcą zostać zauważone wśród setek innych kandydatów, powinny te standardy przewyższać. Dzięki takim informacjom nauczyciel wzbudzi motywację wewnętrzną uczniów do dalszego rozwoju językowego w trakcie kolejnych lat nauki w oddziale dwujęzycznym liceum lub technikum. Wskaże również, iż już fakt zakwalifikowania się jego wychowanków do klasy wstępnej świadczy dużym potencjale intelektualnym i językowym, będącym bazą do rozwoju ich poliglotyzmu. Przełoży się to w przyszłości na autentyczne przygotowanie

absolwentów klas dwujęzycznych do efektywnego funkcjonowania w życiu zawodowym w przestrzeni wielojęzycznej. Ważne jest również, aby nauczyciel upowszechniał wśród młodzieży świadomość, iż wielojęzyczność umożliwia zwielokrotniony dostęp do różnego typu danych oraz odgrywa ważną rolę w relacjach interpersonalnych oraz zawodowych. Dzięki uczeniu się języków obcych uczniowie nie tylko zdobywają kompetencje językowe. Nabywają również świadomości interkulturowej.

Jak twierdzi Howard Gardner (2009: 23), „edukacja nie może ograniczać się tylko do wiedzy naukowej. Dlaczego? Bo na postępowanie nauczyciela musi wpłynąć także immanentny system wartości”. To właśnie świadomość interkulturowa otwiera drzwi do innych niż nasz sposobów patrzenia na rzeczywistość, wskazuje na konieczność tolerancji wobec innych kultur oraz respektowania praw społecznych i obywatelskich ludzi wychowanych w innych kręgach kulturowych. Czerpanie z wielojęzyczności oraz posiadanie świadomości interkulturowej przekłada się więc na rozwijanie u uczniów kompetencji kluczowych, takich jak kompetencje osobiste, społeczne i obywatelskie. Będą one swoistym posagiem młodzieży – dadzą młodym szansę na przygotowanie się do funkcjonowania w zmieniającym się bardzo szybko świecie.

Inny koncept teoretyczno-naukowy, na którym oparty jest ten program, to teoria „**pięciu umysłów przyszłości**” Howarda Gardniera, mówiąca o wyposażeniu nowych pokoleń w odpowiednie umiejętności, dzięki którym młodzi ludzie będą mogli stawić czoła wszystkiemu, czego w przyszłości się spodziewają i czego nie są w stanie przewidzieć. Autor wskazuje, jak niezbędne jest rozwijanie tak zwanych umysłów: dyscyplinarnego, syntezującego, kreatywnego, respektującego i etycznego. W przeszłości nie stanowiły one tak ważnej roli, jaką stanowią będą w XXI wieku oraz w kolejnych epokach. Gardner podkreśla, że „w świecie zdominowanym przez hegemonię nauki i techniki, globalną transmisję mas informacji... oraz w coraz bliższych kontaktach między wszystkimi społeczeństwami największą szansę na sukces zapewni sobie ten, kto najlepiej opanuje ten kwintet umysłów” (2009: 159).

Nauczanie wszystkich tych sposobów myślenia powinno odbywać się w tym samym czasie, chociaż Gardner podkreśla, że na rozwijanie niektórych typów umysłów nauczyciel powinien kłaść większy nacisk w poszczególnych fazach rozwoju. Wskazuje na konieczność rozpoczęcia nauczania od **respektowania** innych: bez osiągnięcia tego celu edukacyjnego trudno osiągnąć inne. Zatem nauczyciel powinien upominać uczniów za zachowania, które charakteryzuje brak szacunku w stosunku do każdego członka społeczności szkolnej. W następnej kolejności nauczyciel powinien pochylić się nad **dyscyplinarnością**. Pojęcie to należy odczytywać jako zrozumienie filozofii danej dziedziny: nie wystarczy umieć liczyć – trzeba rozumieć, po co i dlaczego się to robi. Nie wystarczy zatem mówić w języku francuskim. Uczniowie powinni rozumieć kontekst swych wypowiedzi. Zwłaszcza kiedy posiadają wiedzę z zakresu wielu dyscyplin – a tak być powinno po ukończeniu szkoły podstawowej i klasy wstępnej – będą mogli

„dokonywać przemyślanych **syntez** – i w razie potrzeby przeprowadzać rozumowanie interdyscyplinarne” (tamże: 158). W przypadku specyfiki tej klasy – w duchu wielojęzyczności – wychowankowie będą mogli czerpać wiedzę i umiejętności z języków nauczanych na poprzednim etapie edukacyjnym oraz języka polskiego, matematyki, wychowania fizycznego oraz przedmiotów, których nie będą uczyć się w trybie zajęć obowiązkowych, ale wiedzę z ich zakresu będą czerpać podczas pracy takimi metodami jak na przykład projekt lub *webquest*.

Istotne jest również, aby nauczyciele języka francuskiego podczas realizacji działań projektowych współpracowali z nauczycielami geografii, biologii lub historii. Dzięki temu na lekcjach możliwe będzie autentyczne podejście interdyscyplinarne, co pozwoli uczniom rozwijać umiejętność syntezy oraz multiperspektywizmu. Z uwagi na to, iż „w szkole średniej młody człowiek nabiera umiejętności myślenia abstrakcyjnego i zdystansowanego oraz potrafi wyobrazić sobie swoje role zawodowe i obywatelskie”, nauczyciel powinien poruszać problemy **etyczne**. Gardner zwraca uwagę, iż czas nauczania konceptu **kreatywności** zależy od danego społeczeństwa oraz od kraju, w którym ma miejsce edukacja formalna. Autor tego programu jest zdania, iż dzięki wykorzystaniu przedstawionych w tej pracy metod nauczania możliwe jest rozwijanie kreatywności równoległe z dyscyplinarnością. Za Gardnerem należy jednak zwrócić uwagę na to, iż często „krytycyzm sabotuje kreatywność” (tamże: 91) zatem należy w szkole uczyć prawidłowego podejścia do krytycyzmu: wychowankowie powinni mieć szansę nabierania wprawy w wygłaszaniu i przyjmowaniu krytyki. Dzięki temu nabędą kompetencji w zakresie przetwarzania i tworzenia informacji, kompetencji społecznych oraz obywatelskich.

Nauczyciel ma obowiązek podchodzić do każdego ucznia indywidualnie, realizując zalecenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakresie edukacji włączającej, zgodnie z *Rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* oraz zgodnie z *Rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej*.

Nauczyciel, który będzie czerpał z kolejnej koncepcji naukowej, na której oparty jest ten program – **teorii inteligencji wielorakich** Howarda Gardniera – będzie w stanie sprostać wymaganiom opisanym w wyżej wymienionych rozporządzeniach. Autor tej teorii uważa inteligencję za „pewien potencjał biopsychiczny. Znaczy to, że wszystkie osobniki należące do danego gatunku mają potencjalnie możliwość wykorzystywania zbioru zdolności umysłowych typowych dla tego gatunku” (2002: 65). Te predyspozycje można aktywować w zależności od wartości występujących w danej społeczności, szans dostępnych w danej kulturze oraz decyzji podejmowanych przez poszczególne osoby oraz ich rodziny, nauczycieli oraz otoczenie (Taraszkiewicz i Rose, 2006: 4).

Gardner wymienia osiem typów inteligencji: logiczno-matematyczna, językowa, przyrodnicza, muzyczna, przestrzenna, cielesno-kinestetyczna, interpersonalna oraz intrapersonalna – i przedstawia charakterystyczne komponenty każdej z nich. Nauczyciel powinien zatem być świadomy, iż dzięki obserwacji młodych ludzi w działaniu, na początku ich wspólnej pracy, będzie mógł odkryć dominujące u nich rodzaje inteligencji, a dzięki odpowiednio dobranym technikom i metodom będzie mógł pomóc uczniom uczyć się w oparciu o ich mocne strony – czyli tak jak lubią. Da im zatem szansę na niwelowanie ich słabych stron. Wszystkie te działania powinny wynikać z przeświadczenia, iż jeśli dzieci „nie są w stanie uczyć się w sposób, w jaki są nauczane, wtedy nauczyciel powinien uczyć je we właściwy dla nich sposób” (tamże).

Nauczyciel realizujący ten program powinien rozumieć, iż rok szkolny w klasie wstępnej jest dla młodzieży wielkim wyzwaniem: uczniowie spędzają wiele godzin na lekcjach języka francuskiego, a jednocześnie potrzebują czasu na oswojenie się z trzecim już w ich życiu systemem języka obcego. Przy tak dużej intensywności kontaktu uczniów z językiem francuskim nauczyciel powinien zadbać o ich łagodne przejście z jednego do drugiego systemu. Autor programu zakłada, że przedstawiona powyżej wiedza z zakresu założeń teoretyczno-naukowych, to jest: konstruktywizmu pedagogicznego, wielojęzyczności, teorii pięciu umysłów oraz inteligencji wielorakich, pomoże nauczycielowi, sprawiając, że uczniowie będą przygotowani do efektywnego funkcjonowania w klasie pierwszej w oddziale dwujęzycznym. Poprzez prawidłowe dobieranie zadań do możliwości uczniów (oraz typów inteligencji, które u nich dominują), danie im szansy doświadczania sytuacji edukacyjnych oraz obserwowania reakcji (ich własnych oraz innych uczniów), udzielanie konstruktywnych informacji zwrotnych, a także umożliwienie im czerpania wiedzy na temat różnych systemów językowych – stworzone zostaną warunki do osiągnięcia przez uczniów poziomu językowego A2+/B1, czyli takiego, który pozwala na kontynuację nauki w klasie pierwszej oddziału dwujęzycznego w liceum lub technikum. By umożliwić osiągnięcie tego sukcesu wszystkim uczniom, istotna jest także współpraca nauczyciela z pedagogiem lub psychologiem szkolnym, który może pomóc w zrozumieniu zaleceń i opinii wydanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Dokumenty te są kopalnią wiedzy na temat możliwości psychofizycznych uczniów.

2. Cele ogólne i szczegółowe

Cele ogólne programu odnoszą się do celów kształcenia ogólnego i celów językowych zawartych w podstawie programowej dla szkoły podstawowej II.1 oraz II.1.DJ, dotyczą też rozwijania kompetencji kluczowych.

2.1. Cele językowe

- 1) W zakresie środków językowych cele są kompatybilne z treściami podstawy programowej II.1 oraz II.1.DJ – zostały omówione w podpunkcie **treści** (tamże). Uczniowie będą realizowali treści podstawy programowej języka obcego nowożytnego w szkole podstawowej w celu „nadrobienia zaległości” – wyrównania poziomu ich umiejętności w stosunku do kolegów, z którymi będą uczyć się w klasie pierwszej w oddziale dwujęzycznym, a którzy ukończyli szkołę podstawową w oddziale dwujęzycznym.
- 2) W zakresie rozumienia prostych, krótkich i spójnych wypowiedzi na przykład rozmów, komunikatów, ogłoszeń i instrukcji wypowiedzianych wyraźnie w standardowej odmianie języka uczeń:
 - reaguje na polecenia;
 - odnajduje w tekście główną informację;
 - odnajduje w tekście informacje szczegółowe;
 - określa intencje autora;
 - określa kontekst wypowiedzi (czas, miejsce, sytuację, uczestników);
 - odróżnia styl formalny od nieformalnego.
- 3) W zakresie rozumienia prostych wypowiedzi pisemnych, takich jak e-maile, sms-y, kartki pocztowe, napisy, ulotki, ogłoszenia, broszury, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, wpisy na forach i blogach, wywiady, teksty narracyjne i literackie uczeń:
 - określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu;
 - określa intencje autora/nadawcy tekstu;
 - określa kontekst wypowiedzi (nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, miejsce, czas, sytuację);
 - znajduje w tekście określone informacje;
 - rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu;
 - układa informacje w określonym porządku;
 - odróżnia styl formalny od nieformalnego.
- 4) W zakresie tworzenia, krótkich, prostych, spójnych wypowiedzi ustnych uczeń:
 - opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
 - opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
 - przedstawia fakty z teraźniejszości i przeszłości;
 - przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
 - opisuje upodobania;
 - wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób;
 - wyraża uczucia i emocje;
 - stosuje styl formalny lub nieformalny zależnie od sytuacji.
- 5) W zakresie tworzenia krótkich, prostych i spójnych wypowiedzi pisemnych, takich jak: wpis na blogu, notatka, SMS, wiadomość, historyjka, kartka pocztowa, e-mail, list prywatny, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia uczeń:

- opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
 - opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
 - przedstawia fakty z teraźniejszości i przeszłości;
 - przedstawia intencje, marzenia i plany na przyszłość;
 - opisuje upodobania;
 - wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób;
 - wyraża uczucia i emocje;
 - stosuje styl formalny lub nieformalny zależnie od sytuacji.
- 6) W zakresie reagowania ustnego w typowych sytuacjach uczeń:
- przedstawia siebie i innych;
 - nawiązuje kontakty towarzyskie, rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę oraz podtrzymuje ją w przypadku wystąpienia trudności w jej przebiegu (na przykład prosi o powtórzenie, wyjaśnienie czy sprecyzowanie, upewnia się, czy rozmówca zrozumiał wypowiedź);
 - uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
 - wyraża swoje opinie, pyta o opinie inne osoby, zgadza się lub nie z opiniami innych;
 - wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o nie inne osoby;
 - składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
 - zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
 - proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca, prowadzi proste negocjacje w życiu codziennym;
 - prosi o radę i udziela rad;
 - pyta o pozwolenie, udziela lub odmawia pozwolenia;
 - nakazuje i zakazuje;
 - wyraża prośbę, zgodę lub odmowę na prośbę;
 - wyraża uczucia takie jak radość, smutek;
 - stosuje zwroty i formy grzecznościowe.
- 7) W zakresie reagowania w formie pisemnej na typowe sytuacje uczeń:
- przedstawia siebie i innych;
 - nawiązuje kontakty towarzyskie, rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (na przykład na czacie);
 - uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (na przykład wypełnia ankietę lub formularz);
 - wyraża swoje opinie, pyta o opinie inne osoby, zgadza się lub nie z opiniami innych;
 - wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o nie inne osoby;
 - składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
 - zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
 - proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca, prowadzi proste negocjacje w życiu codziennym;

- prosi o radę i udziela rad;
 - pyta o pozwolenie, udziela lub odmawia pozwolenia;
 - ostrzega, nakazuje, zakazuje i instruuje;
 - wyraża prośbę, zgodę lub odmowę na prośbę;
 - wyraża uczucia i emocje takie jak radość i smutek;
 - stosuje zwroty i formy grzecznościowe.
- 8) W zakresie przetwarzania prostego tekstu pisanego lub ustnego uczeń:
- przekazuje w języku francuskim informacje zawarte w materiałach wizualnych (na przykład wykresy, mapy, symbole) i audiowizualnych (filmy, reklamy);
 - przekazuje w języku francuskim lub polskim informacje przekazane w języku francuskim;
 - przekazuje w języku francuskim informacje przekazane w języku polskim.
- 9) W zakresie kompetencji międzykulturowej uczeń:
- posiada podstawową wiedzę na temat krajów obszaru francuskojęzycznego oraz o swoim kraju z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;
 - posiada świadomość różnicy między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.
- 10) W zakresie umiejętności uczenia się uczeń:
- dokonuje samooceny oraz wykorzystuje różne techniki samodzielnej pracy nad językiem, w tym pracę ze słownikami tradycyjnymi i cyfrowymi, poprawianie błędów, stosowanie mnemotechnik;
 - współpracuje w grupie podczas lekcji oraz działań pozalekcyjnych, na przykład pracując metodą *webquest* lub realizując projekty;
 - korzysta z różnych źródeł informacji, w tym z encyklopedii i mediów;
 - ma opanowane na wysokim poziomie strategie kompensacyjne, na przykład domyślanie się znaczenia wyrazu, identyfikowania słów kluczy;
 - posiada świadomość językową związaną z podobieństwami i różnicami pomiędzy językami.

2.2. Cele szczegółowe w zakresie postaw i umiejętności

- 1) W zakresie kompetencji rozumienia i tworzenia informacji (Borgensztajn i in., 2018: 48) uczeń:
- identyfikuje, rozumie i interpretuje pojęcia dotyczące myśli uczuć i faktów;
 - wykorzystuje materiały cyfrowe, obrazy oraz dźwięki;
 - jest kreatywny podczas tworzenia nowych informacji;
 - komunikuje się z innymi osobami w sposób efektywny.
- 2) W zakresie wielojęzyczności uczeń:
- skutecznie porozumiewa się w języku obcym na poziomie A2+/B1;
 - rozumie różnorodne konteksty społeczne, historyczne i kulturowe.

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

- 3) W zakresie kompetencji matematycznych uczniów:
 - wykorzystuje matematyczne sposoby myślenia oraz prezentacji, na przykład wykresy i diagramy, do pracy nad językiem obcym;
 - stosuje myślenie matematyczne do rozwiązywania typowych problemów;
 - wyciąga wnioski oparte na dowodach oraz na podstawie obserwacji świata;
 - rozumie zmiany powodowane działalnością człowieka oraz swoją odpowiedzialność jako obywatela.
- 4) W zakresie umiejętności cyfrowych uczniów:
 - krytycznie i odpowiedzialnie korzysta z technologii cyfrowych;
 - efektywnie komunikuje się z innymi osobami oraz współpracuje z nimi, realizując zadania w przestrzeni wirtualnej;
 - tworzy treści cyfrowe;
 - zna i stosuje przepisy związane z własnością intelektualną;
 - zna i stosuje zasady związane z cyberbezpieczeństwem.
- 5) W zakresie kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się uczniów:
 - jest refleksyjny w procesie nauki oraz monitoruje przebieg procesu uczenia się;
 - efektywnie zarządza czasem oraz informacjami;
 - współpracuje w grupie;
 - zna i stosuje zasady związane z dbaniem o dobrostan emocjonalny, fizyczny i duchowy.
- 6) W zakresie kompetencji obywatelskich uczniów:
 - uczestniczy w życiu społecznym i obywatelskim stosownie do swego wieku.
- 7) W zakresie kompetencji przedsiębiorczości uczniów:
 - jest kreatywny i wytrwały w realizacji planów;
 - wykorzystuje szanse do osiągnięcia kolejnych etapów w rozwoju;
 - współpracuje w grupie w celu realizacji zadania;
 - wykazuje zaangażowanie w tworzenie projektów o wartościach edukacyjnych: społecznych, obywatelskich oraz kulturalnych;
 - planuje, monitoruje oraz dokonuje oceny swoich projektów.
- 8) W zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej uczniów:
 - szanuje przekazy kulturowe z obszarów innych społeczności cywilizacyjnych;
 - rozumie istotę innowacyjnych przekazów kulturowych;
 - angażuje się w rozwijanie swoich pomysłów oraz wiedzy na temat innych kultur.

3. Treści nauczania

Treści nauczania niniejszego programu podzielone zostały na dwie części: te wynikające z realizacji podstawy programowej oraz te, które są charakterystyczne tylko dla tego programu¹.

3.1. Treści nauczania wynikające z podstawy programowej

- I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków leksykalnych, ortograficznych oraz fonetycznych określonym dla podstawy programowej II.1 oraz poszerzonym o elementy z podstawy programowej II.1.DJ, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:
 - 1) człowiek (np. dane osobowe okresy życia, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania);
 - 2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe);
 - 3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne);
 - 4) praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, obowiązki, miejsca pracy, praca dorywcza, wybór zawodu);
 - 5) życie prywatne (np. rodzina i znajomi, przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy);
 - 6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, nawyki żywieniowe, lokale gastronomiczne);
 - 7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, wymiana i zwrot towaru, promocje, korzystanie z usług);
 - 8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, **krainy geograficzne Francji**, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie);
 - 9) kultura (np. dziedziny kultury, **ważne wydarzenia z historii Francji**, wielcy twórcy i ich dzieła, **wielcy twórcy francuskojęzyczni**, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);
 - 10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu);
 - 11) zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);
 - 12) nauka i technika (np. odkrycia naukowe, wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych);

¹ Elementy treści charakterystyczne tylko dla podstawy programowej II.1.DJ wskazano poprzez ich wytłuszczenie w tekście.

- 13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenie i ochrona środowiska naturalnego);
 - 14) życie społeczne (np. wydarzenia i zjawiska społeczne).
- II. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków gramatycznych, związanych z odmiennymi i nieodmiennymi częściami mowy, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie wyżej wymienionych tematów. Inspiracją do wyboru zasobów językowych był dla autora programu *Informator maturalny z języka francuskiego 2014/2015*. Zasoby te zostały jednakże dobrane odpowiednio do poziomu językowego A2 – zgodnie z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego*.

Rzeczowniki:

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

Rodzajniki:

- rodzajnik nieokreślony będący określnikiem nieokreśloności, np. *Il regarde un oiseau*.
- rodzajnik nieokreślony w liczbie pojedynczej będący wyznacznikiem ilości, np. *Il a un livre*; zmiana rodzajnika nieokreślonego na *de* przed rzeczownikiem w liczbie mnogiej poprzedzonym przymiotnikiem, np. *Elle a mangé de bonnes oranges*;
- rodzajnik określony będący wyznacznikiem określoności, np. *les clés de cette porte*;
- rodzajnik określony wyrażający posiadanie, np. *Il a les cheveux blonds*;
- rodzajnik określony wyrażający wartości ogólne, np. *L'argent ne fait pas le bonheur*;
- rodzajnik określony jako wyznacznik całości, np. *J'ai payé ces fruits 3 euro le kilo*.
- rodzajnik określony wyrażający powtórzenia, np. *Vous travaillez le vendredi*;
- rodzajnik określony przed nazwami geograficznymi, np. *Ils ont visité l'Allemagne*;
- rodzajnik określony w datach np. *le 16 mars*;
- formy ściągnięte rodzajnika określonego z przyimkami *à* i *de*, np. *Je vais au théâtre; Je reviens du bureau*;
- rodzajnik częściowy wyrażający części jakiejś całości, np. *Vous prenez du fromage*;

- rodzajnik częściowy z rzeczownikami abstrakcyjnymi, np. *Vous avez de la chance*;
- rodzajnik częściowy z rzeczownikami niepoliczalnymi, np. *Il y a de la neige*;
- rodzajnik częściowy z czasownikiem *faire* dla określenia czynności, np. *Tu fais de la natation ?*;
- rodzajniki po przeczeniach, np. *Nous n'avons pas de crayon. Nous n'aimons pas le thé*;
- rodzajniki z czasownikiem *être*, np. *Ce n'est pas un crayon*;
- opuszczanie rodzajnika po wyrażeniach ilości, np. *Nous avons beaucoup d'amis*;
- opuszczanie rodzajnika przed rzeczownikiem użytym w funkcji orzecznika, np. *Adam est pilote*;
- opuszczanie rodzajnika w konstrukcjach z niektórymi przymiskami, np. *Elle est venue en train*;
- opuszczanie rodzajnika w tytułach i ogłoszeniach, np. *offres /demandes/ ventes*;
- opuszczanie rodzajnika przed nazwami własnymi, nazwami dni tygodnia i miesięcy.

Zaimki przymiotne:

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

Liczebniki:

- liczebniki główne;
- liczebniki porządkowe.

Przymiotniki:

- przymiotniki o tej samej formie w obu rodzajach;
- przymiotniki o tej samej formie w obu liczbach np. *un homme heureux, des hommes heureux*;
- przymiotnik o podwójnej formie w rodzaju męskim, np. *beau/bel*;
- rodzaj żeński przymiotników z zakończeniem -e, -euse, -ve, -trice, -se, -ce, -gue, -che;
- rodzaj żeński przymiotników z podwojoną spółgłoską, np. -elle, -ette;
- rodzaj żeński przymiotników z pojawiającym się akcentem -ère;
- liczba mnoga przymiotników z zakończeniem -s, -aux, -eaux, np. *jolis, amicaux, beaux*;
- stopniowanie regularne i nieregularne przymiotników;
- miejsce przymiotników w zdaniu: przymiotniki występujące po rzeczownikach, np. *Elle porte une robe blanche*; przymiotniki znajdujące się przed rzeczownikami, np. *Il a une belle voiture*.

Zaimki rzeczowne:

- osobowy w funkcji podmiotu;
- osobowy w funkcji dopełnienia bliższego;
- osobowy w funkcji dopełnienia dalszego;
- przysłowny *en* i *y* w funkcji dopełnienia oraz okolicznika miejsca; miejsce pojedynczego zaimka w funkcji dopełnienia w zdaniu;
- osobowy akcentowany;
- względny prosty;
- zwrotny;
- nieokreślony np. *Tout va bien*;
- pytający o podmiot, orzecznik, dopełnienie bliższe i dalsze.

Czasowniki:

a) podział czasowników

- czasownik I, II grupy koniugacyjnej;
- czasownik III grupy koniugacyjnej np. *faire, savoir, mettre, connaître*;
- czasowniki *être, avoir, aller* i *venir* jako czasowniki posiłkowe;
- czasowniki zwrotne;
- czasowniki w zwrotach bezosobowych np. *Il neige*.

b) odmiana form osobowych czasownika:

- w trybie *indicatif présent, passé récent, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, futur proche, futur simple*;
- w trybie *impératif présent*;
- w trybie *conditionnel présent*.

c) imiesłów, bezokolicznik:

- uzgadnianie *participe passé* dla czasowników odmienianych z *être*, np. *Ils sont venus*;
- uzgadnianie *participe passé* z zaimkami dopełnienia bliższego, np. *Ces cartes, je les ai vues chez toi*;
- *gérondif*, np. *Il marche en pensant à sa mère*;
- *Infinitif présent*, np. *Je veux voir ce film*.

d) konstrukcje czasownikowe:

- czasowniki w zwrotach bezosobowych, np. *Il faut aller chez le docteur*;
- konstrukcje z orzecznikiem, np. *Tu sembles heureux*;
- konstrukcje z dopełnieniem bliższym;
- konstrukcje z dopełnieniem dalszym.

Przysłówki:

- przysłówki sposobu z zakończeniem *-ment*;
- przysłówki o formach nieregularnych, np. *Elle chante bien*;
- przysłówki czasu;
- przysłówki opinii, np. *Heureusement, ils ne sont pas en retard*;
- przysłówki miejsca;
- przysłówki twierdzenia i przeczenia;

- przysłówki natężenia np. *très*;
- przysłówki ilości np. *beaucoup*;
- przysłówki pytające;
- wyrażenia przysłówkowe, np. *Elles viennent d'habitude le samedi*;
- przysłówki porównania;
- stopniowanie przymiotników;
- miejsce przysłówka w zdaniu.

Przymyki:

- przyimek *à*;
- wyrażenia przyminkowe, np. *à gauche*.

Spójniki:

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

Wykrzykniki:

- *Super ! Bien ! Et oui !*

Składnia:

a) zdania proste

- zdania oznajmujące;
- zdania pytające przez intonację;
- zdania pytające przez *est-ce que*;
- zdania pytające z inwersją;
- zdania pytające z użyciem zaimków pytających i przysłówków;
- zdanie przeczące;
- zdanie rozkazujące;
- konstrukcje prezentujące np. *Voici Pierre. Voilà Eve*;
- konstrukcje bezosobowe np. *Il y a du miel*;
- dopowiedzenia, np. *Qui parle ? Moi*.

b) zdania złożone

- zdanie podrzędne okolicznikowe czasu, np. *Quand il pleut, je reste chez moi*;
- zdanie podrzędne okolicznikowe przyczyny, np. *Nous n'achetons pas cette voiture parce que nous n'avons pas d'argent*;
- zdanie podrzędne okolicznikowe warunku: *si + présent + présent/futur simple/impératif*
- oraz: *si + imparfait + conditionnel présent*;
- zdanie podrzędne względne, np. *J'aime les enfants qui travaillent*;
- zdanie w mowie zależnej w trybie *indicatif*, zdanie podrzędne w czasie teraźniejszym/przyszłym w trybie *indicatif*, np. *Vous avez dit qu'elle est malade*.

3.2. Treści wykraczające poza podstawę programową

Realizacja programu w klasie wstępnej ma stać się podwaliną do przygotowania młodzieży do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy w XXI wieku. Podwaliną, ponieważ

uczniowie będą jeszcze funkcjonować cztery lata w liceum ogólnokształcącym lub pięć w technikum i tam przekazane im zostaną dalsze ważne treści kształcenia. Współczesny świat zawodowy to przestrzeń, w której mówi się kilkoma językami i rozumie kulturę innych narodów, w której komunikacja interpersonalna oraz relacje są prawidłowe i opierają się na szacunku do drugiego człowieka, to także przestrzeń, w której ostatecznie ludzie chcą uczyć się od siebie. Większość tych kompetencji wiąże się z umiejętnością udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej, oddzielania interpretacji od faktów oraz ze zrozumieniem potrzeby rozwoju i uczenia się przez całe życie. Uważając wyżej wymienione zasoby za konieczne dla zadowalającego funkcjonowania we współczesnym świecie, autor niniejszego programu proponuje poszerzyć treści nauczania o następujące aspekty:

1. Człowiek (asertywność, komunikacja – udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej, oddzielanie interpretacji od faktów, znajomość siebie i dbanie o swój dobrostan).
2. Edukacja (inne filozofie uczenia się – 5 typów umysłu według Gardnera, style uczenia się, przejmowanie odpowiedzialności za uczenie się, autonomia w procesie uczenia się: Co to znaczy stawać się uczniem autonomicznym?).
3. Praca (możliwości, jakie daje znajomość języka francuskiego w życiu zawodowym, zakłady pracy w mojej okolicy i regionie, w których język francuski jest językiem komunikacji).
4. Życie społeczne (międzykulturowość na co dzień, zrozumienie innych kultur jako podstawa do funkcjonowania społecznego w świecie wielokulturowym).

Praca nauczyciela związana z pogłębianiem wiedzy i umiejętności w wyżej wymienionym zakresie powinna ułatwić rozwijanie uczniowskich kompetencji osobistych, takich jak otwartość i ciekawość kultur innych niż własna, gotowość do dalszego rozwoju oraz dbanie o swój dobrostan emocjonalny. W realizacji programu mogą pomóc inni członkowie rady pedagogicznej. Program ze względu na swój interdyscyplinarny charakter zakłada współpracę z wychowawcą, doradcą zawodowym oraz nauczycielami innych przedmiotów, którzy, pomimo iż nie będą realizować obowiązkowych zajęć edukacyjnych z uczniami w danym roku szkolnym, będą dzielić się swoją wiedzą podczas pracy nad projektami edukacyjnymi i podczas zajęć nieobowiązkowych. Pomoże to w tworzeniu efektywnych relacji z nauczycielami, z którymi uczniowie spotkają się zapewne na obowiązkowych lekcjach w klasie pierwszej liceum lub technikum.

Istotne jest, aby nauczyciel pracujący zgodnie z tym programem zachował chronologię tematyczną układu treści z podstawy programowej w wariantach II.1, II.1. DJ. Respektując jednakże autonomię pracy osoby, która wybrała ten program do realizacji, autor pozostawia każdemu nauczycielowi ostateczną decyzję o kolejności realizacji poszczególnych działów.

4. Warunki i sposób realizacji kształcenia

Uczniami klasy wstępnej mogą zostać absolwenci szkoły podstawowej, którzy uzyskali pozytywny wynik testu predyspozycji językowych przeprowadzonego w warunkach ustalonych przez radę pedagogiczną. Obecnie na rynku wydawniczym istnieje możliwość znalezienia gotowych zadań egzaminacyjnych, na przykład autorstwa Romana Kuliniaka (2013). Celem testu jest między innymi sprawdzenie wyczucia stylistycznego, zdolności odnajdywania podobieństw w językach obcych, wyciągania wniosków i samodzielności w odkrywaniu reguł rządzących językami. Ćwiczenia oparte na korpusach języków sztucznych oraz naturalnych, na przykład hiszpańskim, włoskim, czeskim, słowackim, węgierskim czy szwedzkim sprawdzają dedukcję językową potencjalnych kandydatów do klasy wstępnej.

Założyć można zatem, iż w klasie wstępnej uczyć się będzie młodzież wyselekcjonowania charakteryzująca się dużym potencjałem językowym. Grupę tę tworzyć będą nastolatki, którzy uczyli się już dwóch języków obcych w szkole podstawowej, dlatego nauczyciel będzie mógł wprowadzić podstawy języka francuskiego w oparciu o wiedzę i doświadczenia wychowanków związane z nauką języków obcych w ogóle.

Piotrowska-Skrzypek (2016: 80) za Illeris (2006: 226) twierdzi, iż „młodzi ludzie szukający własnej drogi chętnie dokonują samodzielnych wyborów, chcą mieć aktywny wpływ na proces kształcenia, poznawać sposoby dochodzenia do wiedzy oraz umiejętności, stosować teorię w praktyce, uczą się poprzez współpracę oraz próbują wyciągać wnioski z popełnionych błędów”. Zatem samo nauczanie w klasie wstępnej powinno charakteryzować **podejście przedsiębiorcze** (tamże). Według Cotton (1991), wykorzystując takie podejście, nauczyciel kładzie nacisk na zastosowanie teorii w praktyce oraz wykorzystuje zadania, które poszerzają wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin. Są zatem interdyscyplinarne. Będąc organizatorem procesu uczenia się, nauczyciel skupia się na procesie dochodzenia do wiedzy i monitoruje go, dając uczniom prawo do popełniania błędów i do ich poprawiania. Dzięki takiemu podejściu wychowankowie aktywnie biorą udział w procesie kształcenia, jednocześnie ucząc się współpracy.

W podejściu przedsiębiorczym nauczyciel stale się doskonali, pogłębia swą refleksję. Niezwykle ważne jest, aby uświadamiał sobie, jaką potęgę mają słowa, które wypowiada. W klasie wstępnej **nie powinien wystąpić** tak zwany **efekt hamowania społecznego** polegający na pobudzaniu młodzieży do niepotrzebnej rywalizacji. Nauczyciel może ją nieświadomie uruchomić poprzez nieprzemyślane wypowiedzi, takie jak np.: „Zobaczmy komu uda się rozwiązać zadanie najlepiej”; „Zastanawiam się, kto to napisze najszybciej”; „Najpiękniejsze prace zostaną wystawione na szkolnej tablicy ogłoszeń” (Petlak, 2017: 100). W takiej sytuacji wychowankowie stają się swoimi konkurentami. Kiedy jednak wypełniają w pośpiechu zadania, nie rozbudzają swej kreatywności lub po prostu gubią jej istotę. Zatem istotne jest, aby nauczyciela charakteryzowała wiedza z zakresu psychologii, świadomość wdrażania edukacji włączającej wraz

z konsekwencjami jej założeń oraz otwartość, która ułatwia rozwijanie kompetencji kluczowych, szczególnie tych związanych z kompetencjami osobistymi, społecznymi oraz w zakresie przedsiębiorczości.

Nauczyciel pamiętać musi również o właściwej aranżacji klasopracowni, która powinna stać się małym „francuskim światem”. Warto, aby nauczyciel prezentował wraz z uczniami ciekawe materiały dotyczące zarówno kultury francuskiej, jak i frankofońskiej, oraz aby zmieniał potrzebne do nauki materiały w przestrzeni sali lekcyjnej. Klasopracownia wyposażona w komputer z dostępem do internetu, rzutnik oraz słowniki daje szansę na efektywne wykorzystanie czasu pracy z uczniami.

Nauczyciel nie powinien jednakże ograniczać swych oddziaływań wyłącznie do zajęć w sali lekcyjnej. Mając do dyspozycji dużą liczbę godzin języka francuskiego, nauczyciel może również prowadzić ciekawe zajęcia na terenie miejscowości, w której znajduje się szkoła, oraz odwiedzać placówki, które na co dzień związane są z Francją oraz innymi krajami francuskojęzycznymi. Takie działania na pewno przyczynią się do rozwoju osobistych oraz społecznych kompetencji uczniów. W sytuacji gdy w klasie uczy się osoba mająca problemy z przemieszczaniem się, należy pamiętać, aby zorganizować zajęcia w sposób, który pozwoli jej na uczestnictwo. Nauczyciel klasy wstępnej musi być świadomy faktu, iż zajęcia nie ograniczają się tylko do 45 minut spędzonych w klasie. Aktualnie chociażby dzięki dostępowi do komunikatora w e-dzienniku kontakt z nauczycielem jest ułatwiony. Ponieważ przyjmuje on często rolę tutora, warto, aby był ze swoimi uczniami w kontakcie wirtualnym – szczególnie jeśli prowadzi z nimi projekt językowy.

5. Procedury osiągnięcia celów wychowania i kształcenia

5.1. Metody i techniki pracy

W niniejszym programie główną metodą pracy nad rozwijaniem umiejętności posługiwania się językiem francuskim jest **podejście komunikacyjne**. Jak podkreśla Komorowska (2005: 34), metoda ta skupia się przede wszystkim na skuteczności porozumiewania się w języku obcym, rezygnując z bezbłędnego opanowania systemu językowego. Takie podejście do nauczania z całą pewnością zapewni młodzieży przygotowanie do efektywnego komunikowania się z osobami francuskojęzycznymi oraz przyczyni się do jej produktywnego i skutecznego funkcjonowania w dorosłym życiu. Największym atutem podejścia komunikacyjnego jest nacisk położony na rozwijanie umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji, co stanowi podstawę do rozwijania pozostałych kompetencji kluczowych, niezwiązanych bezpośrednio z umiejętnością porozumiewania się w języku francuskim. We współczesnej wersji metoda ta posiada eklektyczny charakter, spajając metody konwencjonalne z niekonwencjonalnymi. Dzięki temu nauczyciel może

pracować również innymi metodami i technikami, które często są wykorzystywane w nauczaniu innych przedmiotów. Zatem metoda projektu, odwróconej lekcji czy drama także znajdują tu swoje miejsce.

5.1.1. Techniki nauczania poszczególnych sprawności językowych

Poniżej szczegółowo opisano techniki nauczania słownictwa, kształtowania świadomości podobieństw pomiędzy językami, uczenia gramatyki, rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, mówienia, pisanie oraz poprawnej wymowy i ortografii.

5.1.1.1. Techniki nauczania słownictwa

Nauczanie słownictwa odbywa się w trzech fazach: na pierwszym etapie nauczyciel wprowadza pojęcia z danej dziedziny, na kolejnym ugruntowuje ich znajomość, a w końcowej fazie powtarza i utrwała wcześniej opanowane przez uczniów słownictwo (Komorowska, 2015: 195). Wprowadzanie nowych słów może odbywać się poprzez zastosowanie następujących technik:

1. Nauczyciel przedstawia **przedmiot** lub **obrazek**, wskazuje na nie i nazywa je.
2. Za pomocą gestu, pantomimy lub mimiki nauczyciel **ilustruje słowo**.
3. W celu wyjaśnienia znaczenia wyrazu nauczyciel stosuje **synonimy** i/lub **antonimy**.
4. Nauczyciel stosuje **objaśnienia** sytuacyjne lub bardzo proste definicje.
5. W ostateczności nauczyciel używa polskiego **odpowiednika** wyrazu w języku francuskim lub wskazuje odpowiednik w innym języku obcym znanym uczniowi, na przykład w języku angielskim lub niemieckim.
6. Nauczyciel wykorzystuje **mnemotechniki**, na przykład „haki” pamięciowe, „pokój rzymski”, akronimy lub akrostychy.

Utrwalanie słownictwa przebiega z zastosowaniem następujących technik:

1. Nauczyciel poleca uczniom **imitowanie** jego wypowiedzi: najpierw chórem, następnie rzędami, a na koniec zostają poproszeni o powtórzenie wyrazu lub zdania indywidualnie.
2. Nauczyciel zapisuje na tablicy 8–10 wyrazów. Prosi uczniów, aby je zapamiętali, po czym wyciera tablicę. Po chwili uczniowie wymieniają zapamiętane wyrazy. Technika nosi nazwę **KIM** (tamże).
3. Nauczyciel proponuje wykorzystanie **techniki grupowania** dostępnej w postaci cyfrowej, na przykład na stronie LearningApps bądź Quizlet.

Powtarzanie słownictwa odbywa się z zastosowaniem następujących technik:

1. Nauczyciel proponuje grę **„Podaj dalej bombę”**. Przynosi na zajęcia przygotowane uprzednio karteczki z wizualizacjami słów. Uczniowie grają, siedząc w kole. Losują kolejno karteczki z wyrazami z danego działu tematycznego (Kondrat, 2012: 97). Pojęcia mogą być na nich przedstawione za pomocą symboli bądź słów

w innych językach niż francuski – np. w języku polskim, angielskim lub niemieckim. W przypadku używania wyrazów zapisanych w innych językach obcych konieczna może się okazać konsultacja z nauczycielami tych języków, by upewnić się co do poprawności zapisu i doboru słownictwa. Dla utrudnienia każda kolejna osoba w grze otrzymuje od poprzednika tykającą „bombę”, której powinna jak najszybciej się pozbyć. Uczeń, który ma ją w rękach, musi błyskawicznie podać właściwy wyraz w języku francuskim – i przekazać ją sąsiadowi po lewej stronie (tamże). Bomba może „wybuchnąć”, czyli np. wydać jakiś dźwięk w nieoczekiwanym momencie. Osoba, która ją właśnie trzymała, odpada z gry. Jeśli nauczyciel nie posiada przedmiotu mogącego imitować bombę, może włączyć muzykę, a w odpowiednim momencie ją wyłączyć. Dobrym pomysłem jest także wykorzystanie minutnika.

2. Nauczyciel proponuje grę „**Inteligencja**”. Jest ona podobna do znanej gry typu państwa-miasta. Uczniowie powinni posiadać kartkę papieru z narysowaną tabelką. W pierwszej kolumnie wpisują wylosowaną dla całej grupy literę, a w kolejnych nazwy odpowiednich kategorii. Mają oni za zadanie w określonym czasie wpisać w kolumnach tabeli znane sobie słowa rozpoczynające się na wylosowaną literę. To ćwiczenie znakomicie rozwija umiejętność selekcjonowania (tamże).
3. Nauczyciel przygotowuje **ćwiczenie asocjacyjne**. Jego celem jest skojarzenie przez uczniów wyrazu z danym bodźcem (Komorowska, 2005: 153).

Przykład:

*De la pizza... Cela me fait penser à un bon **restaurant**.*

*Un bon restaurant... Cela me fait penser à mes **vacances**.*

4. Nauczyciel poleca uczniom pracę z wykorzystaniem **fiszek**. Wskazuje, jak można stworzyć swoje własne fiszki do uczenia się słownictwa z danego działu – również za pomocą nowych technologii. W tym celu zapoznaje młodzież ze stroną internetową <https://fiszkoteka.pl/> [dostęp: 18.05.2021], która otrzymała od Komisji Europejskiej prestiżowy certyfikat European Language Label.

Wydaje się ważne, aby w klasie wstępnej uczniowie mieli również świadomość podobieństw występujących między językami europejskimi, których już się uczyli, oraz aby czerpali z tej wiedzy, ucząc się francuskiego słownictwa. Jak szacują eksperci, istnieje ponad 20 tysięcy kognatów angielsko-francuskich. Historia dwóch krajów sprawiła, iż język angielski zawiera wiele zapożyczeń z języka francuskiego (Otwinowska, 2015: 4–5). Nauczyciel wskazujący na podobieństwa pomiędzy tymi systemami lingwistycznymi uwarząli uczniów na regularnie występujące zbieżności. Oto ilustracja takiego działania: nauczyciel pyta uczniów, z jakim kolorem kojarzy się im dane słowo dotyczące stanu emocjonalnego (np. mówiąc: pesymizm kojarzy mi się z kolorem czarnym). Wskazuje inne słowa w języku francuskim na przykład: *ambition, confort, pessimisme, optimisme, satisfaction* i prosi o podanie ich odpowiedników w języku angielskim. Dodatkowo może również polecić odniesienie się do tych nazw w języku polskim oraz drugim języku obcym, na przykład w języku niemieckim.

5.1.1.2. Techniki nauczania gramatyki

Nauczanie gramatyki odbywa się poprzez realizację trzech etapów: prezentację nowego materiału w sposób indukcyjny lub dedukcyjny, a następnie jego utrwalenie i zastosowanie w sytuacjach komunikacyjnych podobnych do naturalnych. Według Gajewskiej (2011: 43) w **podejściu dedukcyjnym** w pracy nad nową strukturą nauczyciel powinien przestrzegać kolejności następujących etapów: powtórzenie niezbędnego słownictwa, przedstawienie struktury, sprawdzenie zrozumienia struktury, powtarzanie nowej struktury, zapisanie struktury na tablicy z podkreśleniem istotnych elementów, zapisanie struktury w charakterystycznym kontekście, ćwiczenia wdrażające i swobodna produkcja. Natomiast w **podejściu indukcyjnym** (tamże) nauczyciel powinien przeprowadzić zajęcia, uwzględniając następujące etapy: powtórzenie niezbędnego słownictwa, wyszukiwanie nowych form w tekście, odkrywanie przez uczniów zasady gramatycznej, usystematyzowanie zasady przez nauczyciela, ćwiczenia wdrażające oraz swobodna produkcja.

Techniki te nauczyciel może dodatkowo poszerzyć o prezentację nowej struktury gramatycznej, korzystając z poniższych wskazówek:

- Nauczyciel stosuje **technikę wizualizacji**, na przykład mapy myśli (Kwapisz-Osadnik, 2017: 46) do przedstawiania zasad gramatycznych, na przykład: *Je vais à Lyon* ale *Je vais en France*.
- Nauczyciel proponuje uczniom pracę **metodą odwróconej klasy**. Zleca uczniom pracę domową, np. polegającą na obejrzeniu filmiku, którego celem jest wprowadzenie i wyjaśnienie zasad użycia nowej reguły gramatycznej (Uchwat-Zaród i Zaród, 2017: 55). Uczniowie przychodzą na zajęcia już zaznajomieni z nową strukturą gramatyczną, a czas lekcji jest wykorzystywany na usystematyzowanie wiedzy z użyciem aktywizujących metod pracy.

Techniki utrwalania zasad gramatycznych zostały przedstawione poniżej.

- Nauczyciel prezentuje uczniom ćwiczenia z zakresu **transformacji**. Prosi ich o przekształcenie fragmentu zdania zgodnie z przygotowanym wzorem. Ćwiczenia te rozwijają także kompetencje matematyczne (Komorowska, 2005: 166).
- Nauczyciel proponuje zabawę w **głuchy telefon**. Poprzez wielokrotne powtarzanie tej samej struktury uczniowie ją zapamiętują (tamże), a ludyczny charakter zadania łagodzi znużenie koniecznością kilkukrotnego przytaczania podobnych struktur.
- Nauczyciel wykorzystuje **quizey** typu „Milionerzy”, „wisielec”, znajdowanie par lub grupowanie.

Stosowanie nowych struktur gramatycznych w sytuacjach imitujących autentyczne odbywa się z wykorzystaniem poniższych strategii i technik.

- Nauczyciel zaprasza uczniów do zabawy w **zgadywanki typu oui/non**. Nauczyciel przedstawia kontekst danego zagadnienia, na przykład: „Jutro zjem coś smacznego. Zgadnijcie co?”. Technika ta wymusza stosowanie przez uczniów ćwiczonych struktur.

- Nauczyciel proponuje ćwiczenia typu „**znajdź w klasie kogoś, kto...**”. Zastosowanie tej techniki wymaga od uczniów wielokrotnego używania danej struktury (Komorowska, 2005: 171).
- Nauczyciel zachęca do zabawy w **zadawanie pytań**. Uczniowie mogą rozmawiać w parach lub w grupie. Pierwszy uczeń zadaje pytanie na jakikolwiek temat. Jego klasowy kolega powinien odpowiedzieć mu, formułując pytanie, które będzie miało logiczny związek z poprzednim. (Kondrat, 2012: 99).

5.1.1.3. Techniki nauczania rozumienia ze słuchu

Nauczanie tej sprawności językowej odbywa się na trzech płaszczyznach: ćwiczenia przed odsłuchem, w czasie słuchania i po wysłuchaniu nagrania. Na pierwszym etapie nauczyciel stosuje działania, które mają na celu powtórzenie słownictwa pomocnego w zrozumieniu słuchanego tekstu, skupienie uwagi oraz tworzenie hipotez związanych z tekstem (Gajewska, 2011: 76). Techniki stosowane na pierwszym etapie przedstawiono poniżej.

- Nauczyciel **rozmawia na temat nagrania**, naprowadzając uczniów na jego tematykę, na przykład: *Qu'est-ce qu'on fait ce soir ? Où voudriez-vous aller ?*
- Nauczyciel **przedstawia nowe słowa**, które pojawią się w słuchanym tekście (tamże, 178).
- Nauczyciel zachęca wychowanków do **stawiania hipotez** dotyczących słuchanego tekstu. Wykorzystuje w tym celu ilustracje, na przykład: *Ouvrez vos livres à la page 90 et cachez le texte. Observez l'image. Que pouvez-vous dire des personnages ? Quels sont leurs rapports ?*

Słuchanie tekstu przez uczniów odbywać się powinno kilkakrotnie, a każde powtórzenie nagrania należy ukierunkować na rozwijanie innych kompetencji – na przykład umiejętności zrozumienia ogólnej idei tekstu czy umiejętności selektywnego oraz szczegółowego rozumienia tekstu (tamże). Stosowane podczas słuchania ze zrozumieniem techniki powinny być zróżnicowane. Oto przykłady:

- Uczniowie **wybierają** najbardziej odpowiednie streszczenie myśli głównej.
- Nauczyciel przekazuje uczniom **tabelę do uzupełnienia**. Jest ona tylko fragmentarycznie wypełniona danymi z tekstu.
- Nauczyciel prezentuje **zdania prawdziwe** oraz **fałszywe** związane z nagraniem. Uczniowie mają za zadanie ustosunkować się do nich po wysłuchaniu tekstu.
- Uczniowie **korygują tekst**, w którym podane zostały nieprawdziwe dane dotyczące np. wieku bohatera, liczby zjedzonych kanapek itp.
- Nauczyciel proponuje technikę „**zbuduj/narysuj to, co ja**”. Udostępnia uczniom kartki, ołówki, kredki i inne przybory (Kondrat, 2012: 96). Mają oni za zadanie narysować dokładnie taki rysunek jak opisywany przez nauczyciela. Dla ułatwienia mogą zadać mu pytania – ustalają wcześniej z nauczycielem ich maksymalną liczbę.

5.1.1.4. Techniki nauczania czytania ze zrozumieniem

Nauczanie tej sprawności językowej wymaga przejścia przez kilka etapów. Przed przeczytaniem tekstu nauczyciel powtarza niezbędne wiadomości lub rozbudowuje słownictwo uczniów, wzbogacając je o pojęcia potrzebne do zrozumienia nowego tekstu. Następnie ma miejsce ciche czytanie, któremu towarzyszy rozwiązywanie zadań opartych na odpowiednich technikach. Podczas ostatniego etapu pracy nauczyciel proponuje przejście do kolejnych sprawności językowych (Gajewska, 2011: 105).

Techniki poprzedzające czytanie:

- Nauczyciel **rozmawia** z uczniami, ukierunkowując ich uwagę na typ tekstu. Zadaje im pytania, np.: *Avez-vous déjà rédigé une lettre en polonais ? Comment est-elle ? Quelles sont ses parties obligatoires ?*
- Nauczyciel prosi uczniów o **wysnuć hipotezę** dotyczącą treści tekstu, na przykład na podstawie ilustracji lub nagłówków w tekście.
- Nauczyciel **zadaje** uczniom **pytania**, które mają za zadanie wywołać ich refleksję dotyczącą celowości podejmowanej lektury (tamże), np.: *Pourquoi lit-on des textes pareils ? A quoi cela va vous servir ?*
- Nauczyciel motywuje uczniów do zastanowienia się nad możliwością pojawienia się w danym tekście konkretnego repertuaru słów.

Na kolejnym etapie pracy nauczyciel proponuje aktywności mające na celu zrozumienie idei głównej, wyszukanie informacji szczegółowych oraz określenie kontekstu opowiadania.

Oto proponowane techniki pracy:

- Uczniowie wypełniają **testy wyboru** i uzasadniają swoje odpowiedzi.
- Uczniowie stwierdzają w odniesieniu do treści tekstu, **które ze zdań są prawdziwe, a które fałszywe**.
- Uczniowie podzieleni przez nauczyciela w sposób losowy w parach lub w grupach **zadają sobie nawzajem pytania** dotyczące tekstu (tamże).

Gdy nauczyciel sprawdzi szczegółowe zrozumienie tekstu przez uczniów, istotne jest, aby wiedzę zdobytą przez swoich wychowanków wykorzystał do rozwijania pozostałych sprawności językowych. Oto propozycja techniki do zastosowania w tym celu:

- Nauczyciel proponuje pomóc bohaterom tekstu rozwiązać jakiś problem. Mówi do nich w języku francuskim: *Vous disposez de 250 euros. Trouvez un hôtel pour eux et leur envoyez une courte information.*

5.1.1.5. Techniki nauczania mówienia

Nauczanie sprawności mówienia odbywa się na dwóch etapach: na początku mają miejsce ćwiczenia przedkomunikacyjne, dzięki którym uczniowie powtarzają dany

materiał leksykalny oraz gramatyczny, a następnie odbywają się płynnościowe ćwiczenia swobodnej wypowiedzi (Gajewska, 2011: 95). Ćwiczenia przedkomunikacyjne najczęściej obejmują zadania powtórzeniowe z zakresu znajomości słownictwa lub gramatyki. Mają one na celu przygotowanie uczniów do formułowania w miarę płynnej wypowiedzi i niwelowanie bariery powstrzymującej przed wypowiadaniem się w języku francuskim. Ćwiczenia płynnościowe natomiast wykorzystują zazwyczaj jeden z trzech bodźców – obraz, dźwięk lub słowo.

Przykładowe techniki pracy wykorzystywane w nauczaniu mówienia:

- Nauczyciel wiesza na tablicy kilka obrazków lub zdjęć. Wskazany uczeń wybiera jeden z nich i nie zdradzając swego wyboru, **słownie przedstawia treść** ilustracji. Koledzy mają za zadanie odgadnąć, która ilustracja jest opisywana.
- Nauczyciel przekazuje ilustrację jednemu z uczniów – tak, by pozostali uczniowie jej nie widzieli. Mają oni za zadanie, **zadając pytania, dowiedzieć się**, jak ta ilustracja naprawdę wygląda.
- Uczniowie przez chwilę patrzą na zdjęcie wyświetlone za pomocą rzutnika multimedialnego bądź pokazane przez nauczyciela. Następnie nauczyciel chowa zdjęcie lub wyłącza slajd, a zadaniem uczniów jest **wymienić jak największą szczegółów**, które zdążyli dostrzec (tamże). Oczywiście liczba zdań oraz poziom słownictwa zmieniają się w zależności od przejścia na wyższy poziom językowy, to jest A1; A+; A2; A2+.
- Uczniowie tworzą **w parach mini dialogi na dany temat**. Po ich zaprezentowaniu na forum oraz udzieleniu sobie informacji zwrotnej zmieniają rozmówcę i modyfikują dialog stosownie do potrzeb danej pary. Pracują nad wypowiedzią, zamieniając się rolami. Jeśli uczniowie nie przekroczyli czasu na wykonanie tego zadania, ponownie zmieniają partnera.
- Uczniowie, odgrywając scenki, **symulują sytuacje**, jakie mogą im się przydarzyć podczas pobytu w kraju francuskojęzycznym, na przykład w biurze turystycznym lub w sklepie (Komorowska, 2005: 203).
- Uczniowie siadają w kole. Nauczyciel wypowiada **pierwsze zdanie**. Uczniowie po kolei dodają swoje zdania nawiązujące do poprzednich pod względem treści i formy. W ten sposób powstaje krótka opowieść.
- Nauczyciel przygotowuje **fragmenty piosenek**. Po każdorazowym odsłuchaniu uczniowie udzielają sobie w parach odpowiedzi na pytania, kim byli podczas tej piosenki, gdzie byli oraz co robili (tamże: 198).
- Uczniowie korzystają z tak zwanych **kostek opowieści**. Podczas ćwiczenia liczy się kreatywność (Gąsior, 2018: 4). Główny cel to ułożenie opowiadania przy pomocy sześciennych kostek tworzących zestawy tematyczne. Nauczyciel powinien mieć świadomość, iż priorytetem podczas realizacji tego zadania nie jest uzyskanie wysokiego stopnia poprawności uczniowskich wypowiedzi – istotne jest natomiast przełamanie bariery językowej. Na ściankach każdej z kostek znajdują się powiązane ze sobą ilustracje. Każdy uczeń rzuca kostkami i buduje opowieść

nawiązującą do wylosowanych obrazków. Podczas początkowych lekcji języka francuskiego nauczyciel może ograniczyć liczbę wykorzystywanych kostek, ponieważ uczestnicy mają ich do dyspozycji w zestawie aż dziewięć (w sumie 54 rysunki). Aby uwzględnić w swoich historyjkach to, co przedstawiają obrazki, gracze wykorzystują słowa reprezentujące różne części mowy: rzeczowniki (np. latarka, książka), czasowniki (np. czytać, płakać, spać) czy przymiotniki (np. smutny, zły). Reguły gry nie precyzują kolejności wykorzystania przez zawodników ilustracji ani czasu na wymyślenie opowiadania (Gąsior, tamże).

Ogromną wartością tych ćwiczeń jest to, iż przyczyniają się do rozwoju emocjonalnego, społecznego i językowego uczniów. Zatem wykorzystując je, nauczyciel stymuluje kształtowanie kompetencji osobistych, społecznych, uczenia się oraz przedsiębiorczości uczniów.

Alternatywne techniki wykorzystywane w nauczaniu mówienia:

- Nauczyciel przygotowuje **puzzle** przedstawiające znane zabytki (np. w Paryżu). Może w tym celu pociąć zalaminowane zdjęcia wielkości A3. Dzieli uczniów na grupy i każdej wręcza inny zestaw. Członkowie grup porozumiewają się między sobą tylko w języku francuskim, a brak komunikacji lub użycie innego języka eliminuje zawodników z gry. Uczniowie powinni wykorzystywać wyrażenia typu: *à gauche*, *à droite*, *au milieu*. Wygrywa zespół, który jako pierwszy ułoży swój obrazek i poda nazwę przedstawionego zabytku. Warto przygotować grę, która ma szansę skończyć się w czasie jednej lekcji. Według Kondrat (2012: 96) uczniowie są w stanie ułożyć nawet 200 sztuk puzzli. Nauczyciel jednak może tę liczbę ograniczyć.

5.1.1.6. Techniki nauczania pisania

Warto, aby nauczyciel miał świadomość, iż sprawność pisania jest współcześnie najrzadziej wykorzystywaną kompetencją. Natomiast rolą nauczyciela jest ukazać uczniom, iż może ona być umiejętnością wspierającą – na przykład podczas zapisu struktury gramatycznej, lub umiejętnością samodzielną – na przykład kiedy piszemy e-maila (Komorowska, 2005: 2007). Istotne, by pracować nad rozwijaniem tej sprawności, realizując kilka etapów: na początku – zapoznając uczniów z danym materiałem językowym i proponując ćwiczenia tak zwanego pisania kontrolowanego oraz ćwiczenia pisania kierowanego, a na koniec – motywując do pisania swobodnego.

Oto przykłady tych technik służących doskonaleniu pisania:

- Nauczyciel proponuje **puzzle tekstowe**. Zadaniem uczniów jest napisać na podstawie rozsypanki wyrazowej krótki tekst, na przykład e-mail lub list do kolegi, według schematu.
- Nauczyciel rozdaje uczniom kartki. Mają na nich samodzielnie **napisać zdanie**, które będzie odpowiedzią na pytanie nauczyciela. Nauczyciel zadaje pytanie, każdy z uczniów zapisuje odpowiedź, zwija zapisaną część kartki i przekazuje ją

siedzącemu obok koledze. Nauczyciel zadaje kolejne pytanie. Uczniowie zapisują odpowiedzi na otrzymanych kartkach, zaginają je i ponownie przekazują dalej. Procedura powtarza się kilkakrotnie. Po zakończeniu zadania uczniowie odczytują na głos powstałą historyjkę. Zazwyczaj ma to efekt humorystyczny, gdyż teksty bywają przedziwne.

- Uczniowie piszą **krótki tekst**, na przykład treść kartki pocztowej lub krótki wpis na blogu, korzystając z **gotowego wzoru**. Tworząc własne wypowiedzi w języku francuskim, uczniowie wprowadzają jedynie niewielkie zmiany w obrębie materiału wzorcowego (np. wpisują inną datę, przymiotniki o przeciwnym znaczeniu, formy przeczące zamiast twierdzących), zmieniając jednakże temat lub przedmiot opisu. Nauczyciel zachęca wychowanków do tworzenia bardziej kreatywnych i oddalonych od szablonu wypowiedzi pisemnych w miarę wzrostu umiejętności językowych.
- Uczniowie otrzymują fragment **przeciętego pionowo listu**. Ich zadaniem jest odtworzyć fragment, który został uszkodzony.
- Nauczyciel proponuje uczniom napisanie **krótkiej historyjki** w oparciu o bodziec obrazkowy lub dźwiękowy albo **listu** w odpowiedzi na ogłoszenie (Gajewska, 2011: 122).

5.1.1.7. Techniki nauczania poprawnej wymowy i ortografii

Dla wielu uczniów przezwyciężenie problemów artykulacyjnych stanowi na początku nauki języka obcego ogromną trudność, z którą muszą się zmierzyć. Z uwagi na to, iż „w codziennej komunikacji ustnej człowiek w ciągu jednej sekundy wymawia między 10 a 30 głosek” (Prizel-Kania, 2017: 4 za Zyss, 2011), usłyszenie – wychwycenie dźwięków oraz ich zrozumienie w zdaniu wydaje się skomplikowane i może odebrać chęć do uczenia się języka francuskiego. W związku z tym nauczyciel powinien od początku wprowadzać ćwiczenia i doskonalić umiejętność postrzegania typowych dla danego języka dźwięków mowy i ich kombinacji (Prizel-Kania, 2017: 6). Należy także wspomóc uczniów w rozwijaniu umiejętności poprawnego zapisywania wyrazów i zdań.

Proponowane ćwiczenia artykulacyjne i ortograficzne:

- **Pary wyrazowe różniące się jednym fonemem**
Nauczyciel starannie wymawia tego typu wyrazy, co daje uczniom możliwość selekcjonowania odpowiednich dźwięków. Prizel-Kania (tamże) podkreśla istotność zróżnicowania głosów w używanych nagraniach – efektywne okazuje się wypowiadanie wyrazów przez ludzi w różnym wieku oraz różnej płci. Po kilkakrotnym wysłuchaniu nagrania, uczniowie powinni odwzorowywać zasłyszane dźwięki na głos.
- **Opozycje potrójne**
Nauczyciel prosi uczniów o wskazanie, w jakiej kolejności wyrazy pojawiają się w nagraniu. Może także przyporządkować każdemu wyrazowi numer, a następnie

odtworzyć nagranie, w którym różne osoby wypowiadają wymienione słowa w przypadkowej kolejności (Prizel-Kania).

- **Opis lub prezentacja ułożenia narządów mowy na materiale graficznym**

Nauczyciel przygotowuje wcześniej planszę, rysuje na tablicy lub pokazuje na sobie, w jaki sposób poszczególne narządy aparatu mowy powinny być ułożone, aby wyprodukować dany dźwięk – zwraca uwagę na położenie języka w stosunku do zębów, dziąseł i podniebienia.

- **Obserwacja ruchów narządów mowy**

Nauczyciel prezentuje, jak wypowiadane są poszczególne dźwięki. Może także posłużyć się znanymi ćwiczeniami wywoływania głosek, które są stosowane w terapii logopedycznej. Refleksyjny i świadomy nauczyciel znajdzie szereg ćwiczeń rozwijających umiejętność poprawnej mowy na licznych stronach internetowych – warto zarekomendować poniższe:

- ✓ Projet Phonetique: <http://flenet.rediris.es/2/phonetiquecours.htm> [dostęp: 23.03.2021];
- ✓ Strona Phonetique Free: <http://phonetique.free.fr/> [dostęp: 23.03.2021];
- ✓ Zasoby Clemtreal: <https://www.clemtreal.org/fr/ateliers-internet/> [dostęp: 23.03.2021].

- **Dyktando**

Ta technika wywodząca się z tradycji nauczania języków obcych wspomaga proces typu: usłysz – skojarz – zapisz. Istotą techniki jest, aby nauczyciel motywował uczniów do włożenia koniecznego wysiłku we wszystkie elementy zadania i rozbudzał refleksję nad tym, iż w języku francuskim istnieje szeroka gama możliwości zapisu dźwięków.

Częste wykorzystywanie przez nauczyciela wyżej wymienionych technik pomoże uczniom w przezwycięzeniu wielu ograniczeń układu słuchowego oraz aparatu mowy. Poprzez udział we wskazanych aktywnościach uczniowie opanują i rozwiną umiejętność sprawnej komunikacji w formie ustnej. Opisane ćwiczenia zapewne przyczynią się też do zmniejszenia poczucia lęku językowego oraz rozbudzenia w uczniach pewności siebie, która pozwoli im w przyszłości na udział w różnego rodzaju rozmowach oraz wystąpieniach publicznych. Podejmując wymienione wyżej działania, nauczyciel – poza rozwijaniem kompetencji w zakresie wielojęzyczności – będzie poszerzał także kompetencje osobiste uczniów, a przede wszystkim zadba o ich emocjonalny dobrostan.

5.1.2. Techniki łączące różne sprawności

W życiu codziennym ludzie rzadko posługują się tylko jedną sprawnością językową w danym momencie. Słuchanie jest najczęściej związane z notowaniem lub z reagowaniem ustnym, a czytanie z rozumieniem tekstu oraz udzielaniem informacji na piśmie lub w mowie. Świadomy tego nauczyciel powinien tak często, jak jest to możliwe, wykorzystywać metody i techniki łączące różne sprawności.

5.1.2.1. Projekt językowy

Według Stawickiej (2014: 94) „językowy projekt edukacyjny jest przedsięwzięciem dydaktycznym, na które składa się wiele zadań częściowych prowadzących do realizacji głównego celu projektowego”. Eksponuje ona również wagę upublicznienia projektu i jego rezultatów. Jest to zdaniem Stawickiej czynnik w znaczącym stopniu zwiększający zaangażowanie uczniów. Przedstawienie produktu projektowego oznacza bowiem poddanie się ocenie zewnętrznej, a nie „tylko” ocenie nauczyciela uczącego daną klasę. Autorka podkreśla również znaczenie trafnie postawionego pytania lub problemu badawczego. Według niej „trafność oznacza istotność problemu czy pytania dla uczącej się grupy. Istotność ta realizowana jest przez chęć znalezienia rozwiązania problemu lub odpowiedzi na postawione pytanie”. To dążenie staje się niejako główną energią stymulującą rozwój projektu.

Kusiak-Pisowska (2016: 4) za Fried-Booth (1986) podkreśla, iż projekt jest zazwyczaj zadaniem wymagającym dużej ilości czasu. Zatem w przypadku nauczania w klasie wstępnej, w której uczniowie mają do dyspozycji osiemnaście godzin lekcyjnych języka obcego tygodniowo, jest to metoda wpasowująca się idealnie w rytm pracy klasy. Autorka, powołując się na badania Chmielewskiej z 2014 roku, wskazuje również pewną prawidłowość organizacyjną.

Projekt językowy powinien przebiegać w następujący sposób:

1. Uczniowie wybierają temat projektu poprzez głosowanie na pozycje ze stworzonej przez nich listy tematów, następnie planują pracę – formułują i nazywają cele oraz doprecyzowują, co będzie stanowiło produkt końcowy projektu.
2. Wychowankowie dzielą się obowiązkami oraz ustalają harmonogram prac.
3. Nauczyciel pomaga uczniom w językowym przygotowaniu się do działań projektowych.
4. Uczniowie wykonują zadania projektowe: zdobywają odpowiednie materiały, analizują różne wersje produktu końcowego oraz tworzą go.
5. Osiągnięcia uczniów są prezentowane, a następnie autorzy oraz inni uczniowie dokonują ewaluacji działań projektowych.

Nie bez znaczenia dla rozwoju autonomii uczniów jest samodzielne dokonanie wyboru tematu – mogą zająć się tym, co ich naprawdę interesuje. Ramy przestrzenne projektu wychodzą poza salę lekcyjną, a ramy czasowe są szersze niż jednostka lekcyjna (Stawicka, tamże). Okoliczności te sprawiają, że nauczyciel musi bardzo precyzyjnie planować kolejne fazy pracy projektowej, zostawiając również czas na nieprzewidziane sytuacje, na przykład zdarzenia losowe, a także biorąc pod uwagę różne fazy zaangażowania grupy. Świadomy i refleksyjny nauczyciel rozumie, że konieczność konceptualizacji całości projektu zwiększa szansę na efektywną pracę dydaktyczną.

Taki sposób pracy sprzyja z całą pewnością kształtowaniu kompetencji kluczowych. Uczniowie rozwijają umiejętności w zakresie uczenia się oraz kompetencje osobiste – uczą się planować pracę w grupie, wyszukiwać odpowiednie materiały, krytycznie oceniać wypracowane efekty, niwelować stres oraz dbać o swój dobrostan emocjonalny i fizyczny. Z uwagi na fakt, iż pracują nad projektem językowym, rozwijają w sposób zintegrowany sprawności językowe: czytają i słuchają ze zrozumieniem, poszerzają zasób słownictwa, poznają nowe struktury gramatyczne, tworzą teksty użytkowe w formie pisemnej oraz wypowiedzi ustne. Pogłębiają zatem kompetencje w zakresie wielojęzyczności. Rozwijają także kompetencje społeczne – doskonałą bowiem umiejętność pracy w zespole oraz umiejętność efektywnego komunikowania się. Wzmacniają także kompetencje w zakresie rozumienia i przetwarzania informacji – tylko dzięki zebraniu odpowiednich materiałów źródłowych, takich jak: artykuły, filmy, podcasty, aplikacje cyfrowe oraz obrazy są w stanie stworzyć produkt projektowy. Konstruktywnie analizując swoje zasoby i opracowując strategie działań, jakie przed nimi stoją, uczniowie rozwijają także kompetencje w zakresie przedsiębiorczości. Wykonując niektóre zadania z użyciem nowych technologii, rozwijają umiejętności cyfrowe, a realizując sam projekt poszerzają swą świadomość interkulturową, kształtują wrażliwość i ekspresję kulturową.

Każdy nauczyciel świadomy konieczności rozwijania kompetencji kluczowych dostrzeże wiele zalet metody projektu. Staniewicz podkreśla, iż ten sposób nauki angażuje uczniów wielopłaszczyznowo, powoduje konieczność wzięcia przez nich odpowiedzialności za proces uczenia się oraz znacząco zwiększa ich motywację do nauki.

Opracowując listę tematów, jakie mógłby zaproponować uczniom, nauczyciel powinien odwiedzić stronę e-Twinning (zwłaszcza zakładkę *Inspiracje*). Warto także po prostu zapytać uczniów, jakie zagadnienia najbardziej ich interesują (tamże: 8).

Najbardziej wartą zarekomendowania formą służącą do prezentowania działań projektowych wydaje się pochodzący z Japonii model zwany **Pecha Kucha**. Jest to typ prezentacji przygotowywanej indywidualnie lub w parach w programie Power Point, w której dany temat musi zostać przedstawiony obligatoryjnie w dwudziestu slajdach, z których każdy wyświetlany jest przez dwadzieścia sekund. Cel *Pecha Kuchy* (co w języku japońskim oznacza *Gadu–Gadu*) polega na zwięzłym opowiedzeniu jakiejś historii. Pracując z *Pecha Kuchą*, uczniowie mają możliwość, by zaprezentować swoje zainteresowania, pasje oraz opowiedzieć o doświadczeniach. Rolą nauczyciela jest wskazanie im sposobu realizacji, na przykład w formie instrukcji: Jeśli masz cztery główne zainteresowania, opowiedz o każdym w pięciu slajdach. Pamiętaj o prawach autorskich – zamieść koniecznie odniesienia do źródeł zdjęć w ostatnim slajdzie.

Uczniowie nie muszą opracowywać długich wypowiedzi, ponieważ mają do dyspozycji tylko dwadzieścia sekund w każdym slajdzie na opowiedzenie o jakimś elemencie historii. Mogą więc używać bardzo prostego języka oraz krótkich zdań. Praca z tym

typem prezentacji rozwija szczególnie kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, w tym umiejętności planowania i organizowania tekstu, kompetencje w zakresie wielojęzyczności oraz kompetencje cyfrowe.

Wybór tej formuły prezentowania dokonań projektowych ma bardzo duże znaczenie w rozwijaniu umiejętności publicznego przemawiania oraz radzenia sobie ze stresem. Gravel (2009) podkreśla, że osoby prezentujące na forum swoją pracę powinny charakteryzować się naturalnością i entuzjazmem, uśmiechać się i swoją postawą pokazywać, iż są dumne z tego, co robią. Zawsze powinny być dobrze przygotowane, ponieważ nie jest łatwo opowiedzieć historię w ciągu sześciu minut i czterdziestu sekund. Aby dobrze zaprezentować swój temat, należy wykazać się zaletami „umysłu syntetycznego”, który został opisany w założeniach teoretyczno-naukowych.

5.1.2.2. Drama

Praca metodą dramy na lekcji języka obcego ma liczne zalety, między innymi: doskonalenie czterech sprawności językowych, promowanie edukacji socjokulturowej, ułatwianie nauczania kooperatywnego, poszerzanie kompetencji z zakresu komunikacji niewerbalnej, stymulowanie sprawności afektywnych (Nowakowska, 2017: 31). Nauczyciel powinien mieć świadomość, iż stosowanie na lekcjach technik teatralnych nie musi oznaczać tworzenia długich inscenizacji czy spektaklu. Istotne jest, jak uwypukla Pankowska (1996: 7), działanie mające na celu włączenie emocji oraz wyobraźni. Według autorki istotą jest sam proces, a nie tylko efekt końcowy. Uczniowie dzięki pracy metodą dramy zostają wzbogaceni o doświadczenia i umiejętności, których wcześniej nie posiadali. Rozwijają między innymi kompetencje osobiste, społeczne oraz te w zakresie uczenia się.

Nastolatkomie są postawieni w sytuacji, w której muszą poradzić sobie z niepewnością, angażują wszystkie zmysły, aby sprostać zadaniu. Mają wówczas okazję poznać lepiej reakcje swojego ciała. A przecież, jak podkreśla Pankowska za Macedonia i Repetto (2017) oraz Pulvermüller (1999), liczne badania neurobiologiczne „wskazują, że istnieje ścisła relacja łącząca ciało z umysłem, a język opiera się na współzależności między doświadczeniami cielesnymi i systemami sensomotorycznymi”. Zatem pracując często metodą dramy, nauczyciel daje uczniom szansę, by każdy z nich poznał samego siebie, co w przyszłości przyczyni się do wzrostu ich asertywności oraz właściwego reagowania w dorosłym życiu na nieprzewidywalne sytuacje.

Ciekawe przykłady krótkich zadań teatralnych mających na celu rozwój kompetencji osobistych i przygotowujących uczniów do odgrywania ról w języku francuskim nauczyciel odnajdzie na stronie Animagination: <https://theatreanimation.com/produit/exercices-theatre/?v=9b7d173b068d> [dostęp: 23.03.2021] oraz w broszurze Monvaillier (2015) dostępnej online <http://auxerreletheatre.com/wp-content/uploads/2013/05/Dossier-peda-Exercices-de-theatre-a-destination-des-professeurs.pdf> [dostęp: 23.03.2021].

Gołębniak i Teusz (1999: 150) dokonują podziału zajęć dramowych na kilka kategorii: ćwiczenia kształtujące i rozwijające umiejętność dokładnej obserwacji, trafnego postrzegania i komunikowania; ćwiczenia rozwijające słuchanie, koncentrację i zapamiętywanie; ćwiczenia stymulujące wyobraźnię, ćwiczenia doskonalące świadomość ciała; scenariusze dramowe.

Przykłady ćwiczeń w wymienionych kategoriach:

1. Ćwiczenia kształtujące i rozwijające umiejętność dokładnej obserwacji

- **Pory roku**

Uczniowie siadają w kręgu. Jeden z nich gestami i mimiką przedstawia jakąś porę roku. Następna osoba „przejmuje” obraz pory roku i dodaje do niej kolejny element tak, aby go poszerzyć, uszczegółowić. Nauczyciel zachęca do reagowania w kreatywny sposób oraz „przechodzenia z rzeczywistości w fantazję” (tamże). Podczas realizacji ćwiczenia warto wykorzystać podkłady muzyczne, na przykład *Cztery pory roku* Vivaldiego.

- **Jaki bohater?**

Uczniowie pracują w dwóch grupach, z których jedna pełni rolę widzów, a druga aktorów. Aktorzy mają za zadanie wybrać znane postacie, na przykład z kultury i/lub historii Francji. Bez użycia słów odgrywają charakterystyczne cechy i postawy tych osób. Rolą widzów jest obserwowanie i ustalenie, jaką postać zobaczyli. Swoje spostrzeżenia mają zapisać na kartkach. Po zakończeniu prezentacji uczniowie porównują odpowiedzi. Następnie nauczyciel proponuje zamianę ról.

- **Bądź poetą**

Nauczyciel rozdaje uczniom kartki, na których piszą zdanie, które stanowi odpowiedź na zadane pytanie. Następnie zwiągają je w taki sposób, aby jedynie ostatni wyraz zdania był widoczny dla osoby, której przekażą pracę (mogą zasłonić całe zdanie, a ostatni wyraz przepisać poniżej). Nauczyciel zadaje kolejne pytanie, a uczniowie udzielają odpowiedzi w taki sposób, by powstałe zdanie rymowało się z wyrazem zapisanym przez poprzednika. Po kilku rundach na hasło „koniec” uczniowie rozwijają kartki i następuje głośne czytanie tekstów powstałych z zapisanych zdań. Warte docenienia są humorystyczne rezultaty tego ćwiczenia (tamże: 151).

2. Ćwiczenia rozwijające słuchanie, koncentrację i zapamiętywanie

- **Dopowiedz coś**

Uczniowie siadają w kręgu. Jeden z nich wymienia imiona maksimum pięciu osób. Każda kolejna osoba ma za zadanie powtórzyć wszystkie imiona oraz dodać kolejne. Zadanie to można zmodyfikować poprzez wykorzystanie innych wariantów wypowiedzi, na przykład: „Wszedłem do sklepu i zobaczyłem:...”; „Byłem w muzeum i widziałem:...”; „Podróżowałem do... i zwiedziłem:...”. (tamże: 152).

- **Dwa warianty tekstu**

Na początku lekcji nauczyciel czyta fragment wybranego artykułu, opowiadania albo biografii znakomitości francuskiej lub frankofońskiej kultury. Prosi uczniów o słuchanie z uwagą oraz zapamiętanie treści. Nie rozmawia o tekście podczas głównej części lekcji. Pod koniec zajęć ponownie czyta ten sam fragment, zmieniając ważniejsze fakty, a następnie sprawdza, czy uczniowie dostrzegli różnice pomiędzy pierwszą i drugą wersją.

- **Łamańce językowe**

Nauczyciel czyta tak zwane łamańce językowe – *virelangues*. Uczniowie słuchają, po czym powtarzają je – najpierw chórem, potem grupami, a na koniec samodzielnie. To ćwiczenie jest cenne w nauczaniu poprawnej wymowy, rozwijaniu koncentracji uwagi oraz treningu zapamiętywania. Poniżej przykłady zaczerpnięte z opracowania Monvallier (2015: 15):

- *Son sage chat, son sage chien, son sage singe.*
- *Trois petites truites cuites, trois petites truites crues.*
- *Que lit Lili sous ces lilas-là ? Lili lit l'Iliade.*
- *Donnez-lui à minuit huit fruits cuits ou huit fruits crus.*
- *Trois très gras rats gris dans trois très gros trous creux.*
- *Ces saucissons-ci sont si secs qu'on ne sait si c'en sont !*

3. Ćwiczenia stymulujące wyobraźnię

- **Wyimaginowany świat**

Nauczyciel prosi jednego z uczniów o opuszczenie na moment klasy. Pozostających prosi, aby wyobrazili sobie, iż obecnie znajdują się w jakimś miejscu i coś tam robią: mogą być na przykład aktorami na planie filmowym, politykami, dziećmi w przedszkolu (Gołębniak i Teusz, 1999: 153). Ich zadaniem jest zachowywać się w sposób typowy dla danego miejsca i osób. Nauczyciel zaprasza ucznia, który znajdował się przez chwilę na korytarzu. Jego zadaniem jest zorientowanie się, w jakim miejscu właśnie „przebywa”. Może odpowiedzieć np. *Je suis au théâtre*, a także dodać: *Je pense qu'ils sont acteurs*.

- **Dźwiękowa rzeźba**

Nauczyciel prosi, aby uczniowie wyobrazili sobie, że zmieniają się w przedmioty lub zwierzęta. Następnie mają za zadanie nadać swojemu ciału kształt i wydać odpowiedni dźwięk (tamże: 153). Młodzież współpracuje na początku w parach, dopasowując wybierane pozy i dźwięki tak, by tworzyły wspólny projekt. Na przykład jeden uczeń może powiedzieć: *Je suis un horloge* oraz wydać dźwięk zegara, a jego partner może dodać: *Je suis un oiseau* i zakukać jak kukułka. Każda para tworzy „dźwiękową rzeźbę”. Następnie nauczyciel prosi uczniów, aby poszczególne pary połączyły się w jedną monumentalną rzeźbę. Uczniowie cały czas powtarzają swoje zdanie i wydają odpowiednie dźwięki.

- **Cytaty**

Nauczyciel przygotowuje na zajęcia różnego rodzaju cytaty ze znanych dzieł literatury francuskiej. Streszcza dany tekst lub prosi wcześniej o zapoznanie się

ze wskazanymi fragmentami utworów w ramach pracy domowej. Zadaniem uczniów jest zapamiętać cytaty oraz zaprezentować je, wcielając się w poszczególnych bohaterów literackich). Oto przykłady zaczerpnięte z Kandyda Voltaire'a (Monvaillier, 2015: 15):

- « *Tout est bien, tout va bien, tout va pour le mieux qu'il soit possible* » ;
- « *J'avais le jugement assez droit, avec l'esprit le plus simple ; c'est, je crois, pour cette raison qu'on m'appelait Candide* » ;
- « *J'écoutais ses leçons avec toute la bonne foi de mon âge et de mon caractère* ».

4. Ćwiczenia doskonalące świadomość ciała:

- **Podróże**

Ćwiczenie opiera się na naśladowaniu sposobów chodzenia – zależnie od okoliczności, które możemy napotkać podczas podróży. Gołębnik i Teusz (1999: 153) proponują wzięcie pod uwagę takich sytuacji jak: brodzenie w rzece, w której woda sięga do kolan; przechodzenie przez wodę w za dużych butach, które spadają; przekraczanie jezdni w godzinach szczególnego nasilenia ruchu; stąpanie po plaży podczas wichury; niesienie małej myszki, która ma złamaną nogę. Uczniowie mają za zadanie wyobrazić sobie te sytuacje, a następnie nauczyciel dzieli ich na grupy. Temat zostaje wylosowany lub przydzielony. Grupy naradzają się przez chwilę i każda z nich przedstawia swą „podróż”, podczas gdy pozostałe rozpoznają prezentowaną sytuację. Następnie nauczyciel proponuje uczniom swobodne rozwinięcie opracowanych tematów, na przykład związanych z odpowiedzią na pytanie: *Qu'est-ce que vous avez trouvé pendant ce voyage ? Qui est-ce qui vous avez rencontré ?* oraz zaprezentowanie ich na forum.

- **Maszyny**

Uczniowie wymieniają nazwy różnych maszyn (tamże: 155). Następnie każdy z nich wybiera jakąś maszynę, wizualizuje ją sobie i przedstawia za pomocą pantomimy wzbogaconej o odpowiednie dźwięki. Nauczyciel zadaje pytanie: *Qu'est-ce que c'est ?*, a uczniowie odpowiadają. Następnie, pracując w parach, uczniowie rozwijają wyobrażenie maszyny i prezentują je wraz z efektami dźwiękowymi. Nauczyciel może również poprosić o dokończenie zdania: *Ça s'utilise pour...* Po wykonaniu tego ćwiczenia dwie pary mogą pracować razem, a na ostatnim etapie osiem osób wspólnie przedstawia bardziej skomplikowaną maszynę. Po zaprezentowaniu „urządzenia” przez twórców widzowie proszeni są o dokonanie jego opisu.

5. Scenariusze dramowe

Często pojawiające się w podręcznikach rozmowy telefoniczne warto podczas zajęć imitować w parach, traktując je jako mini scenariusze dramowe. Aby spotęgować autentyczność tej sytuacji, nauczyciel może użyć parawanu rozdzielającego pomiędzy dwojgiem uczniów. Ewentualnie mogą oni usiąść, odwracając się do siebie plecami. Początkowo może się to wydać uczniom nienaturalne, ale

warto podkreślić, iż podobnego dyskomfortu doświadczamy, rozmawiając z drugą osobą przez telefon. Trzeba zwrócić uwagę na to, by uczniowie nie odwracali głów, tylko mówili wprost przed siebie, co zmusi ich do wyłączenia słuchu. Taka zabawowa formuła ćwiczenia pozwala oswoić się z dość stresującą sytuacją, jaką jest rozmowa telefoniczna w obcym języku (Kondrat, 2017: 85).

Nauczyciel szukający pomysłów do pracy z krótkimi, 2–6-minutowymi, skeczami na poziomie A1 oraz A2 może skorzystać ze strony *Le Proscenium*: <https://www.leproscenium.com/FLE.php> [dostęp: 23.03.2021].

Natomiast chcąc pracować z dłuższymi, 10–20-minutowymi, formami teatralnymi w języku francuskim na poziomie A2 (według ESOKJ), nauczyciel powinien odwiedzić strony:

- ✓ *Animagination*: <https://theatreanimation.com/categorie-produit/textes-de-theatre/13-a-17-ans/?v=9b7d173b068d> [dostęp: 23.03.2021];
- ✓ *10 sur 10 (Pieces Francophones)*: <https://www.10sur10.com.pl/extraits/tome-3/> [dostęp: 23.03.2021];
- ✓ *Dramaction*: <https://www.dramaction.qc.ca/fr/textes-a-jouer-avec-vos-eleves/textes-a-jouer/> [dostęp: 23.03.2021].

5.1.2.3. Odwrócona lekcja

Odwrócona lekcja pozwala na personalizację nauczania oraz lepsze zarządzanie czasem. Według Janickiego (2016: 37) jest to skuteczna metoda, natomiast wymaga od nauczyciela wcześniejszej pracy: musi on wyszukać lub przygotować rozmaite materiały dydaktyczne dotyczące danej jednostki lekcyjnej i udostępnić je uczniom. Zazwyczaj są to filmiki, animacje, materiały dźwiękowe, ciekawe strony internetowe. Uczniowie zapoznają się w domu ze wskazanymi zasobami, odpowiadają na postawione przez nauczyciela pytania oraz wykonują proste ćwiczenia. Nauczyciel zaczyna lekcję od krótkiego omówienia wykonanej przez uczniów pracy. Następnie dzieli ich na grupy zgodnie ze stopniem opanowania i zrozumienia przez nich treści poznanych w domu oraz wyznacza im zadania utrwalające i poszerzające wiedzę.

Warto podkreślić, iż „stosowanie metody lekcji odwróconej może przynieść wiele dobrego. Uczniowie, oglądając przygotowane materiały dydaktyczne, mogą je odtwarzać wielokrotnie – tyle razy, ile potrzebują, aby opanować prezentowane w nich treści” (tamże). Co więcej, praca taką metodą jest korzystna dla uczniów nieobecnych w szkole z rozmaitych powodów: mogą oni skorzystać w dowolnej dla nich chwili z przedstawionych materiałów edukacyjnych oraz nadrobić zaległości.

Metoda ta ma ogromną wartość dydaktyczną. Uczniowie rozwijają dzięki niej kompetencje z zakresu uczenia się, na przykład poprzez wyszukiwanie i selekcjonowanie

dotychczasowych materiałów źródłowych. Biorą odpowiedzialność za swoją naukę i za swoje wybory. Rozwijają zatem własną autonomię. Refleksyjny nauczyciel chcący korzystać z tej metody może się zapoznać ze stroną internetową Khan Academy (<https://pl.khan-academy.org/> [dostęp: 11.05. 2021]). Analiza zasobów tego portalu pomoże mu pogłębić filozofię odwracania lekcji.

5.1.3. Materiały i środki dydaktyczne

Oprócz metod i technik służących do rozwijania sprawności językowych świadomy nauczyciel języka francuskiego wykorzystywać może także inne materiały i środki dydaktyczne, które nie tylko urozmaicą zajęcia, ale także pomogą podnieść efektywność realizacji podstawy programowej oraz będą służyć poszerzaniu kompetencji kluczowych uczniów. W realiach XXI wieku należy wykorzystywać zarówno materiały dydaktyczne noszące znamiona tradycji – na przykład gry planszowe i karciane, gry z użyciem kostek opowieści, jak i te, które prześięknięte są nowoczesnością – na przykład gry i aplikacje przeznaczone do używania na telefonach komórkowych, tabletach oraz komputerach.

5.1.3.1. Gry planszowe i karciane

Według Jackiewicz (2016: 107) gry planszowe i karciane są wartymi wdrożenia narzędziami do ćwiczenia komunikacji w języku obcym. Stanowią antidotum na rutynę na lekcjach gramatyki oraz stymulują spontaniczność i bezstresowe tworzenie wypowiedzi. Motywują oraz aktywizują młodzież do działania. Oprócz tradycyjnych gier planszowych autorka wskazuje również nowsze propozycje rynkowe.

„Kaleidos”

Jest to gra, za pomocą której sprawdzać można znajomość słownictwa oraz spostrzegawczość. Każdy uczeń otrzymuje obrazkową planszę. Następnie nauczyciel lub inny gracz losuje kategorię, na przykład: coś okrągłego, coś kwadratowego, coś twardego, coś miękkiego itp. (tamże). Uczniowie mają za zadanie zaznaczenie na obrazku w ciągu określonego czasu jak największej liczby elementów pasujących do wylosowanej kategorii. Warto modyfikować i wymyślać nowe kategorie zjawisk – np. coś na kołach, coś zielonego, coś do zjedzenia, coś do przeczytania.

Kółko i krzyżyk

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie znają tę popularną grę. Jej modyfikacja pozwala na rozwijanie u uczniów umiejętności zadawania pytań szczegółowych. Jak podkreśla Oğuz (2016: 43), to narzędzie dydaktyczne nie wymaga żadnych rekwizytów. Nauczyciel dzieli grupę na dwie drużyny identyfikowane przez symbol kółka i krzyżyka. Na tablicy kreśli tabelę 3 na 3 pola. W każdy kwadrat wpisuje jedno z poznanych przez uczniów wyrażań pytających – na przykład: *Quand ?*, *Où ?*, *Quel ?*, *Quelle ?*, *Quand ?*, *Combien de ?*, *Qui ?*, *Pourquoi ?*, *A quelle heure ?*. Grupy kolejno wybierają pole, na którym chcą postawić swój

znak, i tworzą poprawne zdanie z wpisanym tam pytajnikiem. Wygrywają ci uczniowie, którzy postawili trzy znaki na sąsiadujących ze sobą polach. Warto wprowadzić utrudnienie gry: należy ułożyć trzy pytania w czasie teraźniejszym, trzy w czasie przeszłym, a pozostałe w czasie przyszłym.

„Dixit” czyli językowy poker

Jackiewicz podkreśla (tamże: 108), iż tę grę karcianą można wyzyskać na lekcjach z uczniami, którzy dopiero rozpoczęli naukę języka obcego. Mają oni za zadanie wymyślić hasła pasujące do treści pięknych symbolicznych kart stanowiących wyposażenie zestawu. Każdy gracz w swojej turze jest narratorem. Wybiera spośród otrzymanych sześciu obrazków jeden i wymyśla do niego skojarzenie. Może to być pojedyncze słowo, cytat lub krótka historyjka. Pozostali uczniowie wybierają spośród swoich kart taką, która według nich najlepiej pasuje do hasła podanego przez narratora. Ten zbiera wszystkie karty graczy i rozkłada je na ławce wraz z kartą wybraną przez siebie. Uczniowie głosują niejawnie, starając się wskazać ilustrację należącą do narratora. Następnie tym graczom, którym się to udało, przyznane zostają punkty. Wykorzystanie kart typu „dixit” zarówno wspomaga naukę nowego słownictwa i wyrażen, jak i rozwija kompetencje społeczne oraz świadomość kulturową.

5.1.3.2. Portale edukacyjne i ich narzędzia

Chcąc działać skutecznie, nauczyciel powinien prowadzić zajęcia w sposób przemawiający do młodzieży. Uczniowie funkcjonują obecnie w świecie pełnym narzędzi komunikacyjnych, warto zatem wykorzystywać je na lekcjach. Nikiel podkreśla, iż „dostępne materiały urozmaicą zajęcia i sprawiają, że godziny spędzane na uczeniu się języka francuskiego będą o wiele ciekawsze” (2013: 38). Oczywiście materiałów wzbogacających zajęcia szukać należy w internecie. Poniżej wskazano sprawdzone pomoce oraz materiały zaproponowane podczas warsztatów metodycznych „Nowe technologie na lekcjach języka francuskiego”, prowadzonych przez belgijskiego eksperta Christiana Noyon w ramach Programu Wykonawczego na lata 2017–2019 (na podstawie *Umowy między Rządem Wspólnoty Francuskiej Belgii, Rządem Regionu Walonii i Komisją Współnotową Francuską Regionu Stołecznego Brukseli z jednej strony, a Rządem Rzeczypospolitej Polskiej z drugiej strony*) w Centrum Szkoleniowym Ośrodka Rozwoju Edukacji w Sulejówku.

Flippity.net

Flippity to portal edukacyjny, który pozwala usprawnić działania nauczyciela związane z zarządzaniem klasą, na przykład podział na pary lub kilkusobowe grupy, tworzenie quizów, krzyżówek, zadań typu bingo, wisielec czy konkursów. Strona ta oferuje także generator testów oraz certyfikatów.

Aby uruchomić generator podziału na pary i grupy, nauczyciel musi:

1. Odnaleźć stronę Flippity: <https://flippity.net/> [dostęp: 23.03.2021];
2. W oknie „Flippity Random Name Picker” wybrać *Template*;

3. Kliknąć polecenie: „utwórz kopię”;
4. Po utworzeniu pliku Excel wpisać imiona swoich uczniów (jeśli ten plik będzie znajdował się na Google Drive, nauczyciel może modyfikować go w zależności od listy obecności).
5. Oznaczyć listę, pamiętając, aby nie dotknąć niebieskiego pola.
6. Kliknąć na ikonkę *File* – plik – i znaleźć polecenie: *Publish* – opublikuj w internecie.
7. Po pojawieniu się kolejnego okna kliknąć „opublikuj” i zamknąć okno.
8. Wrócić do strony, na której znajduje się tabela z imionami, i odnaleźć na dole zakładkę *Get the link there*, aby kliknięciem otworzyć kolejną stronę.
9. Wklejając skopiowany link, otworzyć nowe okno zawierające „koło fortuny”, które może uruchomić i wykorzystać, by dokonać podziału.

Strona umożliwia różne opcje podziału klasy: na grupy dwu-, trzy-, lub czteroosobowe – dostępne poprzez wybór odpowiednich ikon.

Nuages de mots

Ta strona (<https://www.nuagesdemots.fr/> [dostęp: 11.05.2021]) pozwala na wizualizację słownictwa w tak zwanej chmurze wyrazowej. Korzystając z niej, nauczyciel może wygenerować plakaty tematyczne, by wykorzystać je w ramach rozgrzewki językowej i/lub przypomnienia słownictwa potrzebnego na zajęciach. Dużym atutem tej strony jest możliwość wyboru kształtu chmury wyrazowej – na przykład: kiedy uczniowie mówią o roli uczuć w życiu, nauczyciel może wybrać kształt serca, a kiedy poznają słownictwo związane z Bożym Narodzeniem – kształt choinki. Inne możliwości portalu to wybór czcionki, koloru tła, koloru liter. Praca na portalu jest bardzo intuicyjna.

Google Docs

Praca w parach oraz w mniejszych i większych grupach powinna być elementem większości lekcji. Można wykorzystywać te formy pracy również z zastosowaniem nowych technologii, np. dostępnych jako dokumenty Google. Nauczyciel tworzy najpierw plik – materiał dydaktyczny do pracy w grupach, w którym zaznacza od razu części przeznaczone dla poszczególnych grup.

Aby zorganizować wirtualną pracę grup, nauczyciel musi:

1. Kliknąć na ikonkę „nowy+” oraz wybrać opcję „prześlij plik”;
2. Kiedy plik zostanie pobrany, otworzyć go;
3. Kliknąć ikonę „udostępnij” w prawym górnym rogu ekranu;
4. Po otwarciu nowego okna wpisać lub wkleić z innego pliku adresy e-mail uczniów;
5. Po prawej stronie kliknąć obok ikony przedstawiającej ołówek, by uruchomić trzy możliwości;
6. Wybrać pożądane opcje;
7. Zatwierdzić działania, klikając „gotowe”.

Uczniowie otwierają przygotowane materiały i pracują w grupach wcześniej utworzonych. Widzą również, nad czym pracują inni. Mają zatem możliwość uczenia się od siebie.

Przykład ćwiczenia rozwijającego różne funkcje językowe:

Nauczyciel przygotowuje materiał, w którym prosi uczniów o wybranie zdjęcia osoby lub osób i pobranie go z internetu. Po wklejeniu zdjęcia uczniowie mają obowiązek podać jego źródło. Następnie, zależnie od funkcji językowych, jakie nauczyciel chce zautomatyzować lub powtórzyć, wychowankowie tworzą zdania zgodnie ze wskazówkami, na przykład (w kolejności listy z podstawy programowej):

1. Przedstaw się osobie ze zdjęcia.
2. Zapytaj ją, jak dojść do znanego zabytku w Twoim mieście z dworca kolejowego.
3. Wyjaśnij jej, jak dojść z Twojej szkoły do centrum handlowego.
4. Wyraż opinię na temat sposobu spędzania przez nią czasu wolnego.
5. Zapytaj ją o opinię na temat...

Osoba ze zdjęcia staje się potencjalnym partnerem w wymyślanym dialogu. Uczeń może dodatkowo wyobrazić sobie, jak ta osoba ma na imię oraz jakie zachodzą między nimi relacje.

Formularze Google (kwestionariusze i testy)

Dzięki tym formularzom sprawdzanie wiadomości i umiejętności uczniów lub udzielanie informacji zwrotnych może mieć miejsce w świecie wirtualnym. Takie rozwiązanie oszczędzi nauczycielowi czasu na przygotowanie kopii papierowych testów lub kwestionariuszy. Usprawni także proces zdobywania informacji o postępach uczniów, ponieważ daje możliwość wygenerowania rezultatów testów. Dodatkową pomocą mogą być opcje wizualnych prezentacji wyników pracy uczniów, na przykład w postaci diagramów.

Aby stworzyć test lub kwestionariusz, nauczyciel wykonuje następujące działania:

1. Klika na ikonę „nowy +” oraz wybiera folder.
2. Odnajduje ikonę „więcej”.
3. Przechodzi do formularza Google.
4. Otwiera formularz Google.
5. Nadaje formularzowi tytuł.
6. Wybiera typy zadań, na przykład: prawda/fałsz, wielokrotny wybór, łączenie elementów.

Framapad

Dzięki portalowi Framapad (framapad.org/fr/ [dostęp: 24.03.2021]) istnieje możliwość stworzenia symulacji czatu. Wartość tej strony wynika z tego, iż nauczyciel podczas realizowania ćwiczenia przez uczniów może obserwować kilka czatów na raz, o ile utworzy odpowiednią ilość stron do ich przeprowadzenia, a także sprawdzać poprawność działań wychowanków. Pracując z tym narzędziem, uczniowie – w parach lub niewielkich grupach – mogą ćwiczyć reakcje językowe w formie pisemnej.

Aby wykorzystać portal Framapad, nauczyciel powinien:

1. Przedstawić uczniom na oddzielnych kartkach kontekst sytuacyjny rozmowy wraz z rolami, jakie mają odegrać.
2. Wejść na stronę portalu, nadać nazwę dokumentowi (*nom du pad*).
3. Wybrać z rozwijanej listy czas aktywności danej strony.
4. Na dole ekranu wybrać generator adresów internetowych.
5. Skopiować link i wysłać go do uczniów, którzy mają uczestniczyć w zadaniu.

Padlet

Padlet (<https://pl.padlet.com/> [dostęp: 11.05.2021]) to rodzaj wirtualnej tablicy, na której uczniowie mogą krótko prezentować np. odpowiedzi na zadane im pytania. Nauczyciel może używać tego narzędzia już od poziomu A1. Na przestrzeni ekranu, po udostępnieniu adresu internetowego, uczniowie mogą zapisać swoje wypowiedzi i dodać zdjęcia, które będą je wizualizowały. Na pytanie: *Qu'est-ce que tu aimes ?* mogą zatem odpowiedzieć: *J'aime la danse* i wkleić odpowiedni obrazek. Po zaledwie kilku minutach pracy na ekranie rzutnika w klasie pojawiają się wypowiedzi uczniów wraz z wizualizacją ich wypowiedzi. Wykorzystanie tego narzędzia dostarcza nauczycielowi wielu informacji o uczniach oraz ułatwia integrację klasy.

My language exchange

Ten portal edukacyjny ma jeden cel: dać uczniom przestrzeń do rozwijania ich języka docelowego. By wykorzystać te zasoby, uczniowie powinni zalogować się na stronie: https://www.mylanguageexchange.com/Default_fr.asp [dostęp: 23.03.2021], a następnie odnaleźć partnera do rozmowy/korespondencji w języku francuskim. Dzięki swobodnej konwersacji (chatowi) uczniowie mają możliwość rozwijania kompetencji związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnej i poznawania nowych kolegów. Na portalu mogą także korzystać z zasobów dobrze wyposażonej biblioteki. Portal jest rekomendowany do pracy nad rozwojem autonomii uczniowskiej w procesie samodzielnego uczenia się.

Kahoot

Kahoot (<https://kahoot.com/> [dostęp: 11.05.2021]) to bardzo popularny portal edukacyjny pozwalający na tworzenie różnorodnych zadań – np. quizów, testów – z wykorzystaniem materiału tekstowego i multimedialnego (fotografii, filmów, dźwięków). Nauczyciel może również wykorzystać gotowe ćwiczenia, które zostały tam udostępnione. Aktualnie istnieje szeroka gama ćwiczeń rozwijających przede wszystkim znajomość środków językowych. Praca na portalu jest wyjątkowo intuicyjna.

Movavi Video Editor

Aby przyzwyczajać uczniów do oglądania filmów w języku obcym, nauczyciel może wybrać i zmontować właściwe fragmenty (Popławska, 2015: 18) za pomocą edytora video (<https://movavi-video-editor.softonic.pl/> [dostęp: 18.05.2021]). Materiał audiowizualny podzielony na mniejsze partie można wzbogacić samodzielnie opracowanymi napisami i pytaniami ułatwiającymi uczniom zrozumienie kolejnych epizodów. Po projekcji warto zaproponować analizę filmu.

5.1.3.3. Materiały autentyczne

Zaliczamy do tej grupy materiały, które nie powstały z myślą o nauce języka francuskiego, ani nie zostały w tym celu zaadaptowane. Cechuje je natomiast naturalny język, z którym młodzież ma szansę zetknąć się codziennym w życiu (Harmer, 2007: 273). Sosnowski (2012: 104) podaje przykłady materiałów autentycznych, które nauczyciel może wykorzystać na lekcjach, a wśród nich: rozkłady jazdy, ulotki turystyczne, bilety do kina, znaki drogowe, szyldy, reklamy, komiksy i filmy. Materiały tego typu są dla uczniów źródłem motywacji oraz uświadamiają im, iż wiedza, którą zdobywają na lekcjach, może być wykorzystywana w ich prywatnym życiu.

Propozycje wykorzystania materiałów autentycznych:

- **Ty tu urządzisz!**

Nauczyciel drukuje z internetu fragmenty katalogów ze sklepów meblowych lub przynosi ulotki ze sklepów. Uczniowie znają już słownictwo dotyczące mebli oraz ich rozmieszczenia w pokoju. Zostają połączeni w pary w sposób losowy. Jeden z nich opisuje wystrój swojego mieszkania. Drugi rysuje rozkład pomieszczeń. Następnie pary łączą się w grupy kilkusobowe, tworząc „rodziny”. Każda z nich wybiera mieszkanie, w którym chce zamieszkać (Sosnowski, 2012: 106). „Każda rodzina urządza mieszkanie z uwzględnieniem preferencji wszystkich jej członków i cen produktów, mając na uwadze określony budżet domowy; wybiera rozkład mieszkania, meble i ich ustawienie. Uczniowie wydzierają zdjęcia mebli z katalogu i tworzą plakat przedstawiający wystrój mieszkania”.

- **Środki transportu publicznego**

Nauczyciel drukuje pobrane z internetu schematy komunikacji miejskiej i przygotowuje swoje stare bilety zakupione we Francji. Podczas części wprowadzającej prosi uczniów o zaprezentowanie wypowiedzi związanych z wygodą oraz cenami różnych środków transportu. Następnie proponuje im ćwiczenia, na przykład:

1. Opisz trasę dojazdową z lotniska do centrum miasta (uwzględnij: środek transportu, cenę, czas przejazdu), korzystając z dostępnych schematów komunikacyjnych i map.
2. Jesteś na kursie językowym we Francji. Przyjeżdża do Ciebie Twój kolega z Madrytu. Łąduje na lotnisku w Paryżu, następnie spędza 2 dni w stolicy, udaje się do Bordeaux na 3 dni, do Nicei na 4 dni i kieruje się do Paryża, z którego wylatuje do Hiszpanii. Korzystając z internetu, zaproponuj kolidujące dogodne połączenia i środki transportu związane z dojazdem do miast i komunikacją miejską, wskazując godziny połączeń (Sosnowski, 2012: 109).

- **TV5 Monde**

Nauczyciel świadomy konieczności pracy z materiałami autentycznymi znajdzie na tym portalu filmy warte obejrzenia. Na stronie <http://www.tv5monde.com/> [dostęp: 24.03.2021] dostępne są te związane z kulturą francuską i frankofońską

oraz bajki animowane, a także scenariusze zajęć odnoszące się do wykorzystania większości z tych materiałów (Nikiel, 2013: 39).

- **YouTube**

Na tym portalu o światowej randze nauczyciel odnajdzie krótkie filmiki oraz piosenki francuskojęzyczne. Zazwyczaj uczniowie lubią śpiewać, toteż wyda im się atrakcyjne słuchanie wartościowej francuskojęzycznej muzyki. Warte rekomendacji wydają się piosenki takich wokalistów jak: Zaz, Lou, Louane oraz Shy'm.

5.1.4. Techniki pracy związane z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi uczniów

Nauczyciel pracujący we współczesnej szkole powinien rozumieć, iż prawo oświatowe gwarantuje każdemu uczniowi równe szanse rozwoju intelektualnego, emocjonalnego oraz społecznego. Zatem powinien on przestrzegać zaleceń Ministerstwa Edukacji i Nauki zarówno w zakresie edukacji włączającej, jak i pomocy psychologiczno-pedagogicznej – zgodnie z obowiązującymi rozporządzeniami. Poniższe przykłady szczególnych technik pracy wpisują się w realizację tych dokumentów prawnych.

5.1.4.1. Techniki pracy z uczniami zdolnymi

W klasie wstępnej liceum ogólnokształcącego lub technikum spotkają się uczniowie, których zdolności językowe zostaną zbadane poprzez test predyspozycji językowych. Należy założyć, iż potwierdzi on wysoki poziom zdolności uczniów w zakresie uczenia się języków obcych. Młodzież, która chce uczęszczać do tej klasy, ma zazwyczaj dobry słuch muzyczny, bardzo dobrą pamięć słuchową i wzrokową, szybko dostrzega różnice i podobieństwa w strukturach zdaniowych oraz chętnie szuka związków przyczynowo-skutkowych. Są to uczniowie obdarzeni umiejętnością syntetyzowania wiedzy, dodatkowo charakteryzuje ich zazwyczaj chęć uczenia się, wytrwałość w tym procesie oraz branie odpowiedzialności za swój rozwój osobisty (Kruszewski, 2005: 369). Efekty ich uczenia się pozwalają na radzenie sobie z bardziej złożonymi zadaniami, obejmują rozumienie materiału i rozwiązywanie bardziej skomplikowanych problemów. Uczniowie ci łatwiej niż pozostali zestawiają wiadomości oraz mają bogatsze skojarzenia (tamże: 371). Nauczyciel powinien zatem często stosować metody i formy pracy uwzględniające ich szczególne predyspozycje.

Techniki charakterystyczne dla pracy z uczniami zdolnymi:

1. Przygotowanie tematów realizowanych **metodą odwróconej lekcji**, by wykorzystać przejawianą przez uczniów łatwość w samodzielnym selekcjonowaniu wiedzy.
2. Stosowanie **metod aktywizujących, problemowych** oraz **projektowych** wychodzących poza ramy 45-minutowej lekcji. Wprowadzając uczniów w realizację projektu, nauczyciel powinien zadawać stymulujące pytania, które rozbudzą ich

refleksyjność, oraz proponować im pracę z mentorem – np. innym członkiem rady pedagogicznej (Wesealby, 2014).

3. Organizowanie w klasie **konkursów językowych** oraz **prezentacji publicznych**, na przykład typu *Pecha Kucha*, podczas których uczniowie mogą łączyć rozwój umiejętności językowych z kompetencjami cyfrowymi oraz z zakresu przedsiębiorczości i świadomości kulturowej.
4. Zapraszanie do **współpracy instytucji działających na rzecz uczniów zdolnych** (Wojnarowska, 2014) – na przykład placówek i ośrodków specjalistycznych, stowarzyszeń, fundacji oraz Ambasady Francji. Spotkania te wzmacniają motywację do uczenia się języka.
5. **Motywowanie i pomoc w planowaniu** dalszego rozwoju językowego ucznia, na przykład wskazywanie możliwości zdobycia określonych certyfikatów międzynarodowych w kolejnych klasach szkoły ponadpodstawowej.
6. Stosowanie w pracy indywidualnej technik coachingowych, na przykład takich jak wizualizacja czy metoda GROW (z ang. *goal* – cel; *reality* – rzeczywistość; *obstacles* – przeszkody; *way* – droga) w celu wskazywania dróg rozwiązań problemów badawczych.

5.1.4.2. Techniki pracy z uczniami z zespołem ADHD

Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, iż osoba z ADHD skupia swoją uwagę na wielu, a nie na jednym wybranym przez siebie bodźcu (Jaworska-Biskup, 2009: 51). Powoduje to brak koncentracji uwagi lub jej szybki zanik. Z uwagi na powyższe zaleca się, aby nauczyciel, dostosowując metody pracy, brał pod uwagę samą strukturę lekcji (podział czasu wyznaczonego na poszczególne zadania, sposób wprowadzania materiału, dobór technik nauczania), a także techniki służące bezpośrednio radzeniu sobie z zachowaniem ucznia z ADHD (tamże). Jego solidne przygotowanie do pracy z uczniami nadpobudliwymi sprawi, że nauczanie będzie efektywne.

Techniki i strategie pracy związane ze strukturą lekcji:

1. Przygotowywanie lekcji o **przejrzystej i czytelnej strukturze** (tamże).
2. **Wskazywanie celu lekcji** oraz **podkreślanie treści ważnych** do zapamiętania.
3. Wykorzystywanie jak największej liczby **przerywników** i różnorodnych aktywności rozbudzających ciekawość ucznia.
4. Stosowanie naprzemiennie **ćwiczeń związanych z ruchem i pisanie**, łączenie czytania z mówieniem.
5. Wprowadzanie **ćwiczeń kształtujących koncentrację uwagi**, na przykład mnemotechnik takich jak np. mapy myśli, „haki” językowe.
6. Wdrożenie **podejścia polisensorycznego** poprzez przygotowywanie ćwiczeń wykorzystujących powonienie, smak, doznania słuchowe oraz dotykowe – na przykład symulacja dialogu w restauracji oraz wizualizacja scenerii po wysłuchaniu fragmentu utworu muzycznego.

Techniki radzenia sobie z zachowaniem ucznia:

11. **Precyzja** w wypowiedziach nauczyciela i jak najczęstszy **kontakt wzrokowy** z uczniem (Werbińska, 2009: 63).
1. Jasne **reguły postępowania** na lekcji i **konsekwencje** stosowane przez nauczyciela w przypadku ich naruszenia.
2. **Unikanie krytykowania** ucznia.
3. Zorganizowanie uczniowi **miejsca pracy w miarę blisko nauczyciela** – stała kontrola nad działalnością ucznia.
4. **Upewnianie się przez nauczyciela, czy uczeń zrozumiał** polecenie przed przystąpieniem do pracy.
5. **Informowanie** uczniów **o celach** lekcji i kolejności zadań **oraz o ewentualnych zmianach**, jakie będą miały miejsce na konkretnych zajęciach.
6. **Stosowanie natychmiastowych pochwał** za wykonanie konkretnego zadania.

5.1.4.3. Techniki pracy z uczniami z zespołem Aspergera

Cechą charakterystyczną uczniów z zespołem Aspergera jest brak zrozumienia kontekstu społecznego oraz deficyt umiejętności prowadzenia rozmowy (Warot za Attwoodem, 2017: 100). Nie potrafią oni nawiązywać prawidłowego kontaktu wzrokowego z rozmówcą. Ponadto przejawiają „ograniczoną umiejętność używania gestów, nietypową postawę ciała, ubogą mimikę twarzy lub nieprawidłową ekspresję”. Interesują się zazwyczaj ściśle określonym tematem, stanowiącym ich pasję – na przykład nauką języka obcego. Nauczyciel powinien tę cechę wykorzystać, by motywować takich uczniów do dalszej pracy. Warot twierdzi, że „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 – przypis autora), to: rozumienie ze słuchu, odczytywanie wyrazów i prostych zdań oraz mówienie w zakresie powtarzania za wzorem oraz wypowiadania wyuczonych słów lub zwrotów. Uczniom przysparza trudności proces pisania, a nie zapamiętywania pisowni wyrazów” (tamże: 102). Nauczyciel może zatem oczekiwać podobnych predyspozycji i trudności w odniesieniu do uczenia się przez uczniów z ZA języka francuskiego. Pracując z uczniem z zespołem Aspergera (często uzdolnionym językowo) nauczyciel powinien włączyć do swojego repertuaru działań odpowiednie techniki (tamże: 103) zaproponowane poniżej.

Techniki pracy z uczniem z ZA:

1. Zapewnienie uczniowi odpowiedniego miejsca w klasie: **z daleka od okna** – bez intensywnego światła, blisko nauczyciela, najlepiej w pierwszej ławce, by uniknąć narażania ucznia na niepotrzebne bodźce.
2. **Działanie według znanego wszystkim planu**, wdrażanie rutyny, unikanie zmian.
3. **Upředzanie o koniecznych zmianach** w grafiku lub organizacji lekcji.

4. **Informowanie o przewidywanym czasie trwania** i konieczności zakończenia pracy (na przykład: jeśli uczeń ma pięć minut na wykonanie zadania, nauczyciel podnosi rękę i wskazuje pięć palców).
5. **Stosowanie** różnego rodzaju **wizualizacji**, na przykład kart obrazkowych, ułatwiających uczniowi przyswajanie nowych treści i koncentrację uwagi.
6. Głośne **udzielanie wskazówek** i wyjaśnień za pomocą prostych i krótkich zdań, by instrukcje stały się dla ucznia jak najbardziej zrozumiałe.
7. **Powtarzanie i utrwalanie** nowego słownictwa **z wykorzystaniem tablicy multimedialnej oraz oryginalnych nagrań**, na przykład opowiadań lub krótkich historyjek w języku obcym.

5.1.4.4. Techniki wspierające uczniów z dysleksją i innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wśród uczniów zdolnych językowo mogą znaleźć się również tacy, u których stwierdzono dysleksję. Powinni oni pracować nad rozwijaniem znajomości języka francuskiego przy pomocy technik opisanych poniżej.

Pomimo intensywności kursu językowego, w jakim uczestniczy dwujęzyczna klasa wstępna, nauczyciel powinien sobie zdawać sprawę, jak niewiele nowych zwrotów faktycznie będą w stanie zapamiętać uczniowie o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Warto położyć nacisk nie na ilość, lecz na jakość materiału, ograniczając wprowadzanie nowych słów lub zwrotów jedynie do kilku wyrazów – poprzez wybieranie tych o najwyższym stopniu przydatności podczas codziennej komunikacji. Proces wprowadzania i utrwalania słownictwa powinien być zgodny ze schematem: usłyszeć słowo, zobaczyć słowo, skojarzyć z podobnym słowem, powtórzyć słowo, wyobrazić je sobie, przeliterować, napisać oraz utworzyć z nim wyrażenie, zdanie.

Techniki nauczania słownictwa:

1. **Mnemotechniki** takie jak: grupowanie, metoda surrealistycznego obrazu lub metoda miejsc (Bogdanowicz, 2011: 157).
2. Przygotowanie **drzewka wyrazowego** – jest to przykład uczenia się wyrazów, w których występuje wspólna trudność ortograficzna (tamże: 161), na przykład: *beau, chapeau*.

Techniki rozwijające umiejętność stosowania struktur gramatycznych:

1. Wykorzystywanie **figur geometrycznych i grafów** do przedstawiania struktury gramatycznej (Zawadzka-Bartnik, 2010: 228).
2. Podawanie **dodatkowych informacji** we wskazówkach do wykonania zadania, na przykład: Uwaga! Jeden z czasowników wymaga podwojenia spółgłoski (Hird, 2014).
3. **Wytłuszczanie** w zdaniu elementów, które mają zostać zastąpione przez inną formę, w celu skupienia uwagi ucznia na danym fragmencie (Daloiso, 2014).
4. Wykorzystywanie **zadań opartych na uzupełnianiu** brakujących form czasowników tylko w jednej z form zdania, na przykład w zdaniu twierdzącym.

Uczniowie dyslektyczni chętnie uczą się na konkretach i obrazach. Pomaga im to bardzo w przyswajaniu słownictwa – na przykład dotyczącego bliskiego otoczenia. Zatem nauczyciel może wykorzystać do nauki nowych słówek przedmioty znajdujące się w klasie lub inne eksponaty. Jak twierdzi Rapocka (2009), pojawienie się na lekcji ćwiczeń typu: obraz – słowo wspomaga automatyzację tego procesu.

Techniki usprawniające pisanie:

1. Rozwiązywanie krzyżówek.
2. Wypełnianie wykropkowanych fragmentów wyrazów (innym kolorem spółgłoski, innym samogłoski).
3. Układanie rozsypanek wyrazowych.
4. Wpisywanie słów w tabelaryczne obrazy wyrazów.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi niekiedy charakteryzują się deficytami w zakresie świadomego wydzielania poszczególnych dźwięków mowy i operowania nimi. Miewają także problemy z przyporządkowywaniem odpowiednich symboli graficznych do danego dźwięku. Poniżej dwie techniki, jakie nauczyciel powinien stosować, aby usprawnić umiejętność zapisywania i odczytywanie wyrazów.

Techniki usprawniające zapisywanie i odczytywanie wyrazów:

1. Nauczyciel konstruuje dla uczniów „**suwak**” służący do trenowania – np. użycia rodzajników częściowych. Na pasek papieru nakładamy karteczkę, najlepiej innego koloru, z dwoma otworami szerokości paska papieru. Na wystającej części karteczki są zapisane różne rodzajniki (Bogdanowicz, 2011: 169). Uczniowie przesuwają kolorową karteczkę w taki sposób, aby do kolejnych rzeczowników zapisanych na pasku dobrać właściwe rodzajniki. Następnie odczytują poszczególne pary wyrazów i zapisują je w zeszytach.
2. Nauczyciel przedstawia uczniom **sposoby poprawiania błędów**. W zeszycie ucznia zapisuje na marginesie kategorię błędów, a pod sprawdzonym tekstem wynotowuje, ile błędów z danej kategorii uczeń popełnił. Zadaniem ucznia natomiast jest znaleźć je i poprawić w domu (tamże: 166).

Ćwiczenia typu: prawda/fałsz, dobieranie w pary, dokonywanie wielokrotnego wyboru – charakterystyczne dla sprawdzania umiejętności czytania ze zrozumieniem – są jak najbardziej adekwatne w przypadku pracy z uczniami dyslektycznymi. Warto także, aby były wspomagane obrazem (tamże: 184).

Techniki usprawniające czytanie ze zrozumieniem:

1. **Zwiększanie interlinii** do 1,5 oraz **powiększanie tekstu**, który będzie czytany przez uczniów.
2. **Podkreślanie słów-kluczy** w tekście przeznaczonym do przeczytania przez uczniów.
3. **Rysowanie** na marginesie tekstu **symboli i obrazków** podpowiadających, jakie elementy się w nim pojawiają.

Techniki rozwijające sprawność rozumienia tekstu ze słuchu:

1. **Ćwiczenia weryfikujące selekcjonowanie informacji** zawartych w słuchanym tekście – typu: prawda/fałsz, dobieranie informacji i sformułowań w pary, dokonywanie wielokrotnego wyboru.
2. **Wizualizowanie słuchanych treści** z naciskiem na to, by uczniowie wykorzystywali wszystkie swoje zmysły, wyobrażając sobie, jak wygląda, brzmi, pachnie i smakuje opisywany przedmiot (tamże: 179).
3. **Wykorzystywanie piosenek** w procesie nauczania – w celu ułatwienia uczniom zapamiętywania słuchanych treści oraz rozwijania funkcji słuchowo-językowych.

5.2. Formy pracy

Podczas rocznej pracy z uczniami nad rozwijaniem języka francuskiego do poziomu A2+/B1 nauczyciel powinien stosować takie formy pracy, które dają szansę na efektywne wykorzystanie czasu na zajęciach. Jest to możliwe, jeśli uczniowie otrzymają szansę jak najczęstszego praktykowania swobodnej komunikacji z pozostałymi członkami grupy. Dlatego też program zakłada jak najczęstsze stosowanie **pracy w parach** oraz **w grupach**. Dzięki takim formom wychowankowie mają także możliwość uczenia się od siebie nawzajem oraz rozwijania kompetencji społecznych. Aby podział na pary i grupy nie zależał tylko od osobistych upodobań uczniów lub nauczyciela, proponuje się wykorzystanie portali internetowych, takich jak Flippity (<https://flippity.net/> [dostęp: 24.03.2021]) czy Wordwall (<https://wordwall.net/resource/287215/przykładowa-klasa> [dostęp: 24.03.2021]) lub zastosowanie technik losowania z użyciem różnokolorowych cukierków, zakrętek, sznurków, naklejek itp. Jeśli uczniowie będą prezentować rezultaty swojej pracy w grupach, kolejność prezentacji można ustalić drogą losowania lub korzystając z aplikacji internetowej oferującej „koło decyzyjne”: <https://wheeldecide.com> [dostęp: 24.03.2021]. **Praca z całą klasą** oczywiście także ma miejsce w przebiegu zajęć i jest stosowana na przykład podczas słuchania i czytania ze zrozumieniem, wprowadzania nowego materiału leksykalnego czy gramatycznego oraz podczas dyskusji.

6. Ocenianie osiągnięć uczniów

Ocenianie uczniowskich osiągnięć odbywa się w trzech obszarach: oceny nauczyciela, oceny koleżeńskiej oraz samooceny poszczególnych uczniów. Według Komorowskiej (2005: 252) ocena nauczyciela jest, zależnie od sytuacji, diagnostyczna lub klasyfikacyjna, nieformalna lub formalna. Zawsze jednak opiera się na precyzyjnych, omówionych wcześniej kryteriach i przedstawia zarówno progres umiejętności *stricto* językowych, jak i tych związanych ze zmianami postaw i zachowań.

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych jest jedną z integralnych części procesu uczenia się, wspomaga nauczyciela i uczniów w głębszym zrozumieniu, w jakim punkcie tego procesu właśnie się znajdują i czy mogą już podejmować kolejne wyzwania edukacyjne.

6.1. Ocenianie kształtujące

We wspomnianym wyżej zrozumieniu momentu w procesie edukacyjnym pomaga ocenianie kształtujące, które w bardzo przejrzysty sposób przekazuje młodzieży część odpowiedzialności za własną naukę. Działanie to bezpośrednio zwiększa autonomię uczniów oraz wspiera ich w rozwoju osobistym. Najistotniejszą sprawą w ocenianiu kształtującym jest uświadomienie sobie znaczenia celu lekcji (Sterna, 2006: 31) oraz przekazanie go uczniowi w języku, który zrozumie. Cel ten powinien zostać przez nauczyciela wyrażony **w formie efektu**, a nie procesu, aby opisywał **stan**, który ma zostać osiągnięty, a **nie drogę do niego**.

Oto przykład:

- Cel nauczyciela: rozszerzenie słownictwa dotyczącego żywienia oraz kształcenie umiejętności mówienia.
- Cel ucznia: Zarezerwowanie po lekcjach stolika w restauracji oraz opowiedzenie o swojej ulubionej potrawie w języku francuskim.

Podczas realizacji tego programu oczekuje się od nauczyciela, aby sprawdzanie, czy cel lekcji został osiągnięty, okazało się jego rutynowym zachowaniem, dzięki któremu uczniowie staną się bardziej świadomi tego, co udało im się wypracować lub nad czym powinni jeszcze popracować. Nauczyciel może ten stan osiągnąć, stosując na przykład **metodę zdań podsumowujących** (tamże: 35), która opiera się na proszeniu uczniów pod koniec lekcji o dokończenie zdań typu: „Dziś nauczyłem się/am się...”; „Zrozumiałam/em, że...”; „Zaskoczyło mnie, iż...”.

Nauczyciel może też posługiwać się techniką **exit tickets** („biletów wyjścia”) – na koniec lekcji prosi uczniów o zapisanie na fiszkach informacji analogicznych jak w metodzie zdań podsumowujących. Karteczki z refleksjami uczniów wrzucane są przed ich wyjściem na przerwę do torebki zawieszanej przez nauczyciela na klamce (Gębka-Suska, 2018: 35). Użycie tej techniki pozwala nauczycielowi dowiedzieć się więcej o przebiegu procesu uczenia się nastolatków, a dla uczniów jest to sposób wyrażania opinii i uzyskiwania autonomii w procesie uczenia się.

Możliwe, że niektórzy uczniowie nie wynieśli ze szkoły podstawowej tego typu zwyczajów i nie znają takich metod podsumowań. Na początku taka praktyka może im się wydawać niepotrzebna. Istotne jest wówczas, aby nauczyciel, wdrażając nową technikę, rozpoczął od prośby o zrobienie na koniec lekcji notatek. Z praktyki wielu nauczycieli – w tym autorki *Oceniania kształtującego w praktyce* (Sterna, 2006) – wynika, że już

po krótkim czasie uczniowie chętnie dzielą się swoimi opiniami. Uczniowie znający cel lekcji, wyrażony w ich języku, potrafią po zakończeniu zajęć ocenić, czy i w jakim stopniu cel ten został osiągnięty.

Nauczyciel może także wykorzystać inne narzędzia – np. naklejki. Pamuła, Rzyska i Dobkowska (2007: 13) przygotowały wzory takich naklejek dla przedszkolaków oraz uczniów klas I–III szkoły podstawowej, natomiast w niniejszym programie warto zarekomendować ten sposób oceniania jako dodatkowy ludyczny element lekcji służący refleksji i motywacji. Nauczyciel może samodzielnie przygotować naklejki, wykorzystując wpisy typu: „Jestem z siebie dumna!”, „To było łatwe!”, „Zrobiłem to sam!”.

Z uwagi na wymagania systemu edukacji, w którym nauczyciel funkcjonuje, będzie on musiał wystawić także ocenę formalną – przede wszystkim na koniec lekcji lub po zrealizowaniu jakiegoś działu wiedzy. Aby wspomóc uczniów w procesie uczenia się, nauczyciel powinien na każdej lekcji zastosować technikę „**na-co-be-z-u**” czyli informowania, na co będzie szczególnie zwracał uwagę podczas oceniania. Ta procedura może służyć wyeksponowaniu konkretnych zagadnień, określeniu pożądanego poziomu wiedzy oraz sposobu osiągania celu. Dzięki jej wdrożeniu uczniowie wiedzą, czego mają się nauczyć, a nauczyciel zobowiązuje się do oceniania tego, co wcześniej zostało z nimi ustalone (Sterna, 2006: 47). Młodzież czuje się w tej sytuacji komfortowo i bezpiecznie (tamże: 48). Kształtowanie i rozwijanie cech autonomicznych staje się wówczas procesem realnym i efektywnym. Nauczyciel, chcąc wywiązać się z „na-co-be-z-u”, zastanawia się nad doborem zadawanych ćwiczeń oraz dostosowuje je do podawanych uczniom wskazówek. Wynikiem takich działań są pozytywne oceny i wzrost jakości pracy uczniów na lekcjach. Warto, aby nauczyciel, wdrażając uczniów do refleksji nad procesem uczenia się, opracowywał również narzędzia do przekazywania informacji zwrotnej po sprawdzianie. Przykładowe karty informacyjne zaproponowane przez doradców metodycznych znaleźć można na stronie Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie: <http://www.cen.edu.pl/Doradcy-proponuja,103/Ocenianie-ksztaltujace-w-praktyce-przyklad-karty-informacyjnej-po-sprawdzanie-z-jezyka-angielskiego,567.html> [dostęp: 24.03.2021].

Informacja zwrotna przekazywana w sposób konstruktywny, na piśmie lub podczas rozmowy, pokazuje uczniowi, iż pomyłki i niedoskonałości są czymś naturalnym oraz że uczymy się przez doświadczenie. Uczniowie mają prawo popełniać błędy i jako osoby odpowiedzialne za swoją naukę mają również obowiązek dokonywać analizy własnych działań oraz wyciągać z nich wnioski przydatne podczas dalszej nauki. Takie konstruktywne podejście do rozwijania umiejętności samooceny wzmacnia u uczniów poczucie wiary we własne możliwości. Podczas przekazywania informacji zwrotnej przez kolegów (tamże: 127), a nie osobę uczącą, młodzież ma natomiast szansę na pogłębianie umiejętności analizowania wypowiedzi pisemnych i ustnych, zgodnie z kryteriami oceniania.

6.2. Ocenianie umiejętności językowych

Podstawową zasadą, jaką powinien kierować się nauczyciel podczas oceniania umiejętności językowych uczniów, jest stosowanie tych samych technik, które wykorzystywał podczas procesu nabywania przez uczniów nowych umiejętności. Gwarantuje to klarowność i przejrzystość procesu ewaluacji. Dlatego też sprawdzając umiejętności z zakresu czytania ze zrozumieniem i rozumienia ze słuchu (Komorowska, 2007: 97), nauczyciel wybierać powinien techniki typu prawda/fałsz, testy wielokrotnego wyboru oraz dopasowywanie fragmentów tekstów do nagłówków. Sprawdzając znajomość środków językowych, może wykorzystywać techniki takie jak: selekcja wyrazów, uzupełnianie luk wyrazowych, dobieranie w pary lub zestawy. Oceniając reagowanie na wypowiedzi ustne oraz interakcję podczas wypowiedzi, powinien natomiast sam przeprowadzać z uczniem rozmowę lub przysłuchiwać się dyskusji uczniów. Z przytoczonych przykładów wynika, że ocenianie może przybrać formę testów pisemnych (również w wersji online – testów zamieszczonych w internecie), rozmowy lub obserwacji rozmowy.

6.3. Ocenianie bez użycia testów

Oprócz oceniania *stricte* testowego nauczyciel może wprowadzić ocenianie alternatywne, które związane jest z wykonaniem wskazanych zadań oraz które dotyczy obserwowalnych zachowań uczniów i rezultatów ich pracy. Taka sytuacja może wystąpić na przykład podczas pracy projektowej lub gromadzenia materiałów do portfolio tematyczno-językowego.

Praca projektowa to bardzo popularna forma, która bada w długoterminowym zadaniu zintegrowane sprawności językowe (tamże: 158). Ta metoda pracy łączy w sobie możliwość rozwijania „pięciu umysłów” – czyli opisanych przez Gardnera specyficznych cech intelektu postrzeganych jako niezbędne ludziom funkcjonującym w realiach XXI wieku. Jego teoria stanowi jedno z założeń tego programu. Także Komorowska podkreśla, iż praca projektowa pozwala rozwijać i oceniać między innymi takie umiejętności jak: wyszukiwanie, selekcjonowanie oraz zestawianie informacji, odróżnianie faktów od opinii, uzasadnianie własnych krytycznych poglądów – oraz kształtować umiejętności *stricte* językowe, takie jak: budowanie logicznego i spójnego tekstu, wykorzystywanie bogatego zasobu słownikowego, poprawne tworzenie struktur i stosowanie odpowiedniego rejestru językowego (tamże: 157).

Portfolio tematyczne to rodzaj projektu zazwyczaj skoncentrowanego na określonym zagadnieniu lub zakresie tematycznym – np. związanego z kulturą danego kraju lub obszaru językowego (tamże: 158) – polegającego na gromadzeniu informacji, a także artefaktów oraz własnych prac dotyczących wskazanego tematu. Kryteria jego oceny są opracowywane w taki sposób, aby stwierdzić, czy uczniowie posiadają umiejętności wyszukiwania informacji, samodzielnego myślenia, zachowywania poprawności językowej,

tworzenia logicznej, spójnej oraz bogatej językowo prezentacji. Nauczyciel może oczywiście modyfikować kryteria zależnie od specyfiki konkretnego projektu. Istotne jest jednakże, by zapoznać z nimi swoich uczniów, zanim rozpoczną realizację zadania. Praca tego typu jest niezwykle cenna w rozwijaniu interkulturowej świadomości uczniów.

Europejskie Portfolio Językowe wykorzystuje bieżącą ocenę nauczyciela oraz samoocenę uczniowską. „Cele portfolio łączą się z funkcją wychowawczą, polegającą na tym, by skłonić uczących się do refleksji nad swoją nauką” (tamże: 159). Portfolio działa zgodnie z założeniem, iż każdy uczeń ma mocne strony, więc narzędzie to pomaga mu odnaleźć je. W tworzonym przez siebie EPJ każdy z uczniów umieszcza informacje na temat poznawania obcych kultur i nauki języków obcych, które zna, uwzględniając podział tego zbioru na trzy części takie jak:

1. **Paszport językowy** prezentujący profil językowy oraz bilans doświadczeń interkulturowych jego posiadacza. W tym zbiorze nastolatek umieszcza np. wspomnienia z realizacji projektu e-Twinning, wymiany szkolnej lub wycieczki do Francji, w której brał udział.
2. **Biografia językowa** obejmująca osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków oraz refleksję ucznia na temat własnych strategii uczenia się oraz potrzeb i celów nauki. Uczeń zamieszcza w jej obrębie fragmenty dziennika lub pamiętnika prowadzonego od początku nauki języka francuskiego, gromadzi przykłady wykorzystania technik uczenia się – np. map myśli, akrostychów itp., dodając krótkie informacje o efektywności ich stosowania.
3. **Dossier** stanowiące wybór prac i dokumentów autora – np. wypowiedzi pisemnych oraz zrealizowanych prac projektowych.

Dzięki stworzonemu w ten sposób dokumentowi nauczyciel jest w stanie szybko ocenić poziom językowy ucznia i porównać z poziomem jego kolegów (tamże: 160). Warto również wskazywać uczniom, że formuła portfolio jest często wykorzystywana na rynku pracy. Wielu profesjonalistów korzysta z takiej formy przedstawiania swoich kompetencji (Pamuła-Behrens, 2003: 5). Zatem pracując z EPJ, nauczyciel przybliży uczniom narzędzia funkcjonujące w życiu zawodowym.

6.4. Przedmiotowe zasady oceniania

Każda szkoła zobowiązana jest do opracowania **przedmiotowych zasad oceniania**. Praktyka pokazuje, że otrzymanie oceny odnoszącej się do poziomu opanowania przez ucznia poszczególnych sprawności językowych okazuje się dla ucznia i rodziców bardziej istotna niż oceny ze sprawdzianów podsumowujących poszczególne działy tematyczne, które integrują kilka sprawności. Taka forma oceniania pozwala szybko zdobyć wiedzę na temat efektywności rozwijania poszczególnych sprawności u danego ucznia. Nauczyciel ma łatwy dostęp do informacji, komu i w jakim zakresie trzeba pomóc. O ile oceny za pracę domową są ważne, wydaje się, że można zanegować rolę oceny za aktywność. Dlaczego? Realizując

niniejszy program metodami aktywizującymi, nauczyciel po prostu nieustannie tworzy atmosferę pracy. Uczniowie są więc aktywni i zmotywowani do pracy przez cały czas.

Oceny bieżąca i podsumowująca postępy uczniów przedstawiają całkowite lub fragmentaryczne spełnienie wymagań zawartych w podstawie programowej. Stopnie szkolne powinny zatem spełniać funkcję kryterialności. Oto proponowane kryteria wymagań na poszczególne stopnie szkolne:

Ocenę celującą otrzymuje uczeń, który:

- opanował bardzo szeroki zakres słownictwa i zwrotów wyrażających funkcje językowe;
- bardzo dobrze zna struktury gramatyczne i stosuje je w zdaniach;
- bardzo sprawnie posługuje się strategiami czytania ze zrozumieniem i rozumienia ze słuchu;
- bardzo swobodnie tworzy formy pisemne określone w programie;
- bardzo swobodnie wypowiada się na tematy wskazane w programie;
- bardzo swobodnie pracuje z różnymi źródłami informacji;
- bardzo swobodnie stosuje techniki uczenia się samodzielnego oraz uczenia się w grupie.

Ocenę bardzo dobrą otrzymuje uczeń, który:

- opanował bardzo szeroki zakres słownictwa i zwrotów wyrażających funkcje językowe;
- bardzo dobrze zna struktury gramatyczne i stosuje je w zdaniach;
- bardzo sprawnie posługuje się strategiami czytania ze zrozumieniem i rozumienia ze słuchu;
- swobodnie tworzy formy pisemne określone w programie;
- swobodnie wypowiada się na tematy wskazane w programie;
- swobodnie pracuje z różnymi źródłami informacji, w tym ze słownikami;
- swobodnie stosuje techniki uczenia się samodzielnego oraz uczenia się w grupie.

Ocenę dobrą otrzymuje uczeń, który:

- opanował szeroki zakres słownictwa i zwrotów wyrażających funkcje językowe;
- dobrze zna struktury gramatyczne i stosuje je w zdaniach;
- sprawnie posługuje się strategiami czytania ze zrozumieniem i rozumienia ze słuchu;
- tworzy formy pisemne określone w programie, popełniając nieliczne błędy;
- wypowiada się na tematy wskazane w programie, popełniając nieliczne błędy;
- dobrze pracuje z różnymi źródłami informacji;
- stosuje większość technik uczenia się samodzielnego oraz uczenia się w grupie.

Ocenę dostateczną otrzymuje uczeń, który:

- opanował słownictwo i zwroty wyrażające funkcje językowe w stopniu pozwalającym na skuteczną komunikację;
- zna struktury gramatyczne i stosuje je w zdaniach, w stopniu pozwalającym na skuteczną komunikację;

- posługuje się strategiami czytania ze zrozumieniem i rozumienia ze słuchu, w stopniu pozwalającym na dość dobry odbiór tych form przekazu;
- tworzy formy pisemne określone w programie, popełniając dość liczne błędy;
- wypowiada się na tematy wskazane w programie, popełniając dość liczne błędy;
- dobrze pracuje z różnymi źródłami informacji;
- stosuje niektóre techniki uczenia się samodzielnego oraz uczenia się w grupie.

Ocenę dopuszczającą otrzymuje uczeń, który:

- wykorzystuje w ograniczonym zakresie słownictwo i zwroty wyrażające funkcje językowe, co często uniemożliwia mu skuteczną komunikację;
- zna struktury gramatyczne i stosuje je w zdaniach w bardzo ograniczonym stopniu, co często uniemożliwia mu skuteczną komunikację;
- wykorzystuje niektóre strategie czytania ze zrozumieniem i rozumienia ze słuchu w stopniu, który niekiedy nie pozwala na efektywny odbiór przekazu;
- tworzy niektóre z form pisemnych określonych w programie, ale jego prace charakteryzują się licznymi błędami;
- potrafi budować proste zdania, jednakże trudność sprawia mu tworzenie z nich spójnej wypowiedzi;
- przejawia problemy w pracy z różnymi źródłami informacji, np. ze słownikami;
- rzadko stosuje niektóre techniki uczenia się samodzielnego oraz uczenia się w grupie.

Ocenę niedostateczną otrzymuje uczeń, który:

- nie jest w stanie sprostać wymaganiom na ocenę dopuszczającą.

6.5. Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W przedmiotowych zasadach oceniania nauczyciel lub zespół nauczycieli powinien wskazać sposoby dostosowania oceniania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi tak, aby miało ono charakter **wspierający**. Przedstawiciel grona pedagogicznego powinien zatem brać zawsze pod uwagę wytyczne wynikające z opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej czy innych instytucji oraz zapisy sformułowane w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET). Musi także uwzględniać bieżącą sytuację ucznia (w szczególności sytuację traumatyczną). Oceniając osiągnięcia uczniów ze SPE, nauczyciel powinien dostosować sposób ewaluacji oraz narzędzia, którymi będzie się posługiwał. Poniżej przedstawiono przykłady działań i narzędzi możliwych do wykorzystania przez realizującego niniejszy program.

Ocenianie uczniów zdolnych

Nauczyciel wykorzystuje metody ewaluacyjne, które pozwalają uczniowi na dokonywanie samooceny podejmowanych i zrealizowanych zadań, konstruktywną ocenę działań innych osób oraz na przyjmowanie oceny od innych osób – w szczególności od rówieśników (Jabłonowska i Łukasiewicz-Wieleba, 2010: 300). Nauczyciel dba także o rozważne i przejrzyste przekazywanie informacji zwrotnej. Istotne jest, aby ostrożnie interpretował wyniki prac uczniów zdolnych i w razie potrzeby prosił innego nauczyciela

przedmiotu o sprawdzenie pracy (Niepokólczycka-Gac, 2011). Z uwagi na to, iż w klasie wstępnej uczy się wielu uczniów uzdolnionych językowo, nauczyciel powinien stale współpracować z innym nauczycielem romanistą.

Ocenianie uczniów z ADHD

Nauczyciel zachęca ucznia do refleksji nad własnym zachowaniem, sukcesami oraz trudnościami. Wprowadza kontrakt (rodzaj listy sprawdzającej), w którym wraz z uczniem wypisuje po każdej lekcji wszystkie pozytywne zachowania oraz sukcesy językowe (typu: „Umiem już:...”). Nauczyciel chwali i nagradza ucznia tak szybko, jak pojawia się ku temu okazja, doceniając nawet niewielki jego wysiłek czy skuteczną koncentrację uwagi na wykonywanych czynnościach.

Ocenianie uczniów z zespołem Aspergera

Nauczyciel ogranicza liczbę zadań na klasówkach oraz sprawdzianach (szczególnie wtedy, gdy zapisano to w zaleceniach), zakreśla główne informacje, dzieli ćwiczenia na etapy, wydłuża czas oraz zadaje pytania pomocnicze (Cybulska, Dryjańska, Gotlin i in. 2016: 56).

Ocenianie uczniów z dysleksją

Nauczyciel zmniejsza ilość materiału do opanowania, ocenia przede wszystkim na podstawie wypowiedzi ustnych, nie uwzględnia błędów ortograficznych w pracach pisemnych – są one oceniane tylko pod względem merytorycznym. Nauczyciel wykorzystuje także ocenianie nieformalne, które odnosi się na przykład do systematyczności ucznia w odrabianiu prac domowych (Janicka, 2016: 43).

7. Ewaluacja programu

Nauczyciel lub nauczyciele języka francuskiego uczący w klasie wstępnej na pewno widzą konieczność monitorowania realizacji celów programowych oraz chcą mieć świadomość, jaki wpływ na efekty uczniowskich osiągnięć ma dobór odpowiednich technik i metod pracy. Działania, jakie podejmują w procesie monitorowania, pomogą im w określeniu zmian zachodzących podczas realizacji programu i właściwej na nie reakcji. Po zakończeniu rocznej pracy z młodzieżą nauczyciele dokonują ewaluacji podsumowującej całego procesu edukacyjnego, w tym również rezultatów osiągniętych dzięki pracy z niniejszym programem. Analizują stopień realizacji celów programu oraz skuteczność działań podejmowanych w danym roku szkolnym. Przedmiotem ewaluacji powinny być następujące zagadnienia:

1. Efektywność realizacji celów kształcenia;
2. Skuteczność nabywania i rozwijania kompetencji kluczowych na lekcjach języka obcego;
3. Skuteczność nabywania wiedzy i umiejętności w zakresie języka francuskiego.

Model SWOT (z ang. *strengths, weaknesses, opportunities, threats*) jest popularnym narzędziem ewaluacji, które nauczyciel może wykorzystać do zbadania, czy i w jakim

stopniu poprzez prawidłowy dobór treści, metod oraz technik pracy z uczniami (także z uczniami ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi) zrealizował w danym roku szkolnym cele kształcenia ogólnego w szkole ponadpodstawowej. Warto podkreślić fakt użycia wyrażenia „stopień realizacji” (a nie „realizacja”) z uwagi na fakt, iż czas osiągnięcia celów kształcenia ogólnego w liceum i technikum określa się na cały cykl kształcenia. Praca z tym narzędziem analitycznym opiera się na podziale odpowiednich danych na cztery grupy, pomagające stworzyć dokładny opis i ocenę zjawisk, które mają miejsce podczas procesu nauczania i uczenia się (Komorowska, 1999: 96). Analiza SWOT uwzględnia cztery aspekty: **mocne punkty** zastosowanych metod i technik; ich **słabe punkty**; **szanse**, jakie daje uczniom realizacja programu z wykorzystaniem tych właśnie technik oraz opis **zagrożeń** wynikających z używania wspomnianych narzędzi nauczania i uczenia się (tamże: 97).

Poniżej przedstawiono przykładową analizę nauczycielską (dane treści stanowią parafrazę celów kształcenia ogólnego w szkole ponadpodstawowej).

Mocne strony programu

1. Nauka jest uporządkowana, systematyczna i stanowi podstawę kształtowania umiejętności.
2. Uczniowie doskonalą umiejętności myślowo-językowe, takie jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.
3. Program rozwija osobiste zainteresowania ucznia oraz integruje wiedzę przedmiotową z innymi dyscyplinami.
4. Uczniowie zdobywają umiejętność samodzielnego formułowania przemyślanych wniosków oraz uzasadniania własnych i cudzych sądów.
5. Treści, metody i techniki łączą zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi.
6. Treści, metody i techniki promują rozwijanie wrażliwości społecznej moralnej i estetycznej.
7. Treści, metody i techniki wspomagają rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie.
8. Program rozwija w uczniach szacunek dla wiedzy, wyrabia pasję poznawania świata i zachęca do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

Słabe strony programu

Nauczyciel lub zespół nauczycieli wypisuje te, które dostrzega.

Szanse w pracy z programem

1. Uczniowie będą rozumieli konieczność systematycznej pracy, przez co staną się bardziej autonomiczni w procesie uczenia się.
2. Uczniowie będą potrafili wnioskować i klasyfikować, co ułatwi im rozwój „umysłu syntetycznego”.
3. Uczniowie mają możliwość poszerzania i rozwijania swoich pasji, co przyczyni się do ich rozwoju osobistego; integracja wiedzy z różnych dyscyplin pozwoli im na rozwój „umysłu dyscyplinarnego” i „umysłu syntetycznego”.
4. Uczniowie rozwiną umiejętności opiniowania, argumentacji oraz udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej, co przyczyni się do efektywnej komunikacji i wymiany myśli z innymi ludźmi.
5. Uczniowie pogłębią umiejętności społeczne, co ułatwi im funkcjonowanie w grupie zawodowej.
6. Uczniowie będą potrafili czerpać z dóbr kultury oraz będą rozumieli ich estetyczną wartość.
7. Uczniowie będą gotowi do wykorzystania języka francuskiego w życiu prywatnym, a w przyszłości także w życiu zawodowym.

Zagrożenia wynikające z pracy z programem

Nauczyciel lub zespół nauczycieli wypisuje te, które dostrzega.

Wskazane powyżej grupy danych zidentyfikują kryteria pomocne w analizie prawidłowości doboru treści, metod i technik oraz ułatwią odpowiedź na pytanie, czy nauczyciele powinni wziąć pod uwagę jeszcze inne czynniki wspomagające efektywną realizację programu.

Model triangulacyjny – to narzędzie, dzięki któremu nauczyciel może oszacować przyrost kompetencji kluczowych nabytych przez uczniów dzięki realizacji tego programu (Komorowska, 1999: 101). Zaletą modelu jest to, iż bada program z punktu widzenia różnych użytkowników: uczniów, rodziców oraz nauczyciela realizującego program lub dyrektora placówki oświatowej. Nauczyciel gromadzi dane za pomocą kwestionariuszy, ankiet oraz obserwacji (tamże). Wartością tego narzędzia jest także możliwość odkrycia różnicy między oceną związaną z oczekiwaniami pokładanymi w wykorzystaniu programu, a oceną związaną z realizacją jego celów. Jak podkreśla Galant (2012: 90), dzięki zastosowaniu modelu triangulacyjnego nauczyciel uzyskuje wielowymiarowy i klarowny opis przyrostu kompetencji kluczowych młodzieży.

Poniżej przedstawiono przykładowy zestaw pytań zamieszczonych w arkuszu obserwacji ucznia. Informacje mogą zostać zebrane przez nauczyciela oraz rodziców. Uczeń powinien wypowiedzieć się na poniższe tematy w swobodnej rozmowie. Nauczyciel, uczniowie oraz rodzice oceniają wzrost kompetencji w skali od 1 do 6, gdzie cyfra 1 oznacza: „nie umiem/nie potrafię/nie poszerzyłem”, a cyfra 6 świadczy o pogłębieniu umiejętności. Dodatkowe pytania posłużą właściwej interpretacji postępów uczniów.

Arkusz obserwacji przyrostu kompetencji kluczowych

1. Uczeń rozwinął umiejętność komunikowania się z innymi osobami.
 - Jak często się z nimi teraz komunikuje?
 - Czy zauważalna jest większa swoboda kontaktów z innymi ludźmi?
2. Uczeń interpretuje pojęcia przy pomocy obrazów, dźwięków oraz materiałów cyfrowych.
 - W jakim stopniu te interpretacje mają charakter swobodny?
3. Uczeń posługuje się językiem francuskim na poziomie A2+/B1 w skali ESOKJ.
 - Czy rozumie on główne przesłanie prostych tekstów oraz potrafi odnaleźć w nich informacje szczegółowe?
 - Czy porozumiewa się z rodzimym użytkownikiem języka francuskiego w typowych sytuacjach zachodzących w życiu codziennym?
 - Czy potrafi opisywać swoje doświadczenia, wydarzenia z życia swoich bliskich, przedstawiać swoje pragnienia, plany oraz opinie?
4. Uczeń wykorzystuje myślenie matematyczne w uczeniu się języka francuskiego: posługuje się diagramami oraz grafami.
 - Jak często uczeń wykorzystuje ten sposób myślenia?
 - W jaki sposób przekłada się to na rezultaty w nauce?
5. Uczeń formułuje pytania i wyciąga wnioski z obserwacji i analizy danych problemów.
 - Jakiego typu pytania formułuje?
 - Jakiego typu wnioski wyciąga?
6. Uczeń radzi sobie ze swoją niepewnością.
 - W jaki sposób uczeń dąży do wyjaśnienia swych wątpliwości?
 - Czy dopytuje nauczyciela, kolegów, rodziców?
 - Czy uczeń pyta, gdzie mógłby znaleźć informacje?
 - Czy wie, kogo zapytać?
7. Uczeń dba o swój dobrostan emocjonalny, fizyczny i psychiczny.
 - W jaki sposób potrafi zadbać o komfort i organizację pracy?
 - Czy prawidłowo planuje naukę w czasie, aby terminowo wykonać wszystkie zadania?
 - Czy dba o prawidłowe relacje w grupie rówieśniczej, z nauczycielami oraz z rodziną?
 - Czy prowadzi zdrowy styl życia?
8. Uczeń bierze udział w życiu obywatelskim odpowiednio do swego wieku.
 - W jaki sposób uczeń angażuje się społecznie?
9. Uczeń potrafi krytycznie myśleć.
 - W jakich sytuacjach widać przejawy jego krytycznego myślenia?
 - Jak wykorzystuje tę umiejętność?
10. Uczeń wykazuje się postawą przedsiębiorczą.
 - W jakich sytuacjach zostało to zauważone przez nauczyciela, kolegów, rodziców?
11. Uczeń angażuje się w rozwijanie oraz wyrażanie własnych pomysłów.
 - Jak często uczeń angażuje się w nowe dla niego pomysły? Jak je wyraża?

Zaproponowany powyżej arkusz obserwacji może stać się ciekawym i efektywnym materiałem do badania przyrostu kompetencji kluczowych.

Klasyczny model ewaluacyjny – to narzędzie stosowane w procesie ewaluacji tego programu w celu zbadania osiągnięć uczniów w stosunku do opisanych językowych celów nauczania (Szczepańska, 2001: 168). Galant podkreśla, iż zaletą tej metody ewaluacyjnej jest realny pomiar poziomu umiejętności uczniów (2012: 89). Z tego względu nauczyciel lub nauczyciele realizujący program biorą pod uwagę oceny formatywne uczniów, badające umiejętności uczniów w kontekście nabywania przez nich poszczególnych sprawności językowych, oraz test na koniec roku – podsumowujący całokształt pracy rocznej. W szkole ponadpodstawowej nie ma egzaminu zewnętrznego na poziomie językowym A2+/B1, organizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, zatem nauczyciele powinni się posłużyć standaryzowanymi testami do badania właśnie tego poziomu językowego lub samodzielnie przygotowanymi testami opartymi na szczegółowych treściach programu, zawartych w podstawie programowej oraz wykraczających poza podstawę. Kluczowa dla rzetelności badania jest konieczność odniesienia analizy do wymaganego poziomu językowego A2+/B1 w skali ESOKJ.

Dodatkowo nauczyciel może przygotować na koniec roku test w wersji elektronicznej – na przykład za pomocą narzędzi Google – oraz upowszechnić go wśród innych nauczycieli języka francuskiego uczących w klasach wstępnych w szkołach na terenie Polski. Taka współpraca oraz pogłębiona analiza wyników mogą okazać się ciekawymi materiałami badawczymi pozwalającymi oszacować stopień osiągnięć uczniów w zakresie posługiwania się językiem francuskim po roku nauki.

Bibliografia

Bodanowicz K., (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Białystok: Harmonia.

Borgensztajn J., Karczeńska-Gzik A., Milewska M., Witkowska E., Malinowski M., (2018), *Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć/lekcji (wraz z aneksem)*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Cybulska R., Dryjańska J., Gotlin K. i inni., (2016), *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Gajewska E., (2011), *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie, Wydział Humanistyczny.

Galant A., (2012), *Ewaluacja programu nauczania* [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Gardner H., (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań: Media Rodzina, 2002.

Gardner H., (2009), *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa: Laurum.

Gałaś M., (2016), *(Re)konstruowanie edukacji. Teoria i praktyka pedagogiki konstruktywistycznej*, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2016, nr 6.

Gąsior K., (2018), *Czy możliwe jest jednoczesne ćwiczenie słownictwa, gramatyki i sprawności mówienia? O potencjale dydaktycznym zmodyfikowanych „Kostek Opowieści”, „Języki Obce w Szkole”* 2018, nr 4.

Gębka-Suska A., (2018), *Teoria w pigułce*, Zestaw nr 3, Zeszyt nr 1, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Gołębniak B.D. i Teusz G., (1999), *Edukacja poprzez język*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1999

Harmer J., (2007), *The practice of English language teaching*, London: Longman.

Hird J., (2014), *The complete English Grammar for Italian Students with Dyslexia*, Oxford: Oxford University Press.

Jackiewicz A., (2016), *Gry planszowe i karciane jako narzędzie do rozwijania umiejętności mówienia na zajęciach z języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 4.

Janicka M., (2016), *Nauczyciele języków obcych wobec różnorodności w klasie językowej oraz wyzwań dydaktyki włączającej*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 4.

Janicki B., (2016), *Lekcja odwrócona*, „Trendy” 2016, nr 4.

Jaworska B., (2009), *Jak ujarzmić ADHD? Strategie nauczania osób z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 2.

Komorowska H., (1999), *O programach prawie wszystko*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Komorowska H., (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Komorowska H., (2007), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Kondrat D., (2012), *Gry i zabawy towarzyskie na lekcjach języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 2.

Kondrat D., (2017), *Radość uczenia się – lekcje dla dorosłych*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 2.

Kruszewski K., (2005), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kuliniak R., (2013), *Testy predyspozycji językowych*, Wałbrzych: Instytut Badania Kompetencji.

Kwapisz-Osadnik K., (2017), *Wizualizacja zjawisk gramatycznych jako propozycja dydaktyczna wspierająca naukę języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 1.

Murrmann J., (2014a), *Wielojęzyczność jako źródło cierpień? Pozytywy i negatywy rozbudowanych kompetencji językowych z perspektywy społecznej i lingwistycznej*, „Socjolingwistyka” 2014, nr 28.

Murrmann J., (2014b), *Homo poliglottus? Społeczna wartość wielojęzyczności we współczesnej Polsce*, „Kultura i społeczeństwo” 2014, nr 4.

Nikiel A., (2013), *Z francuskim za pan brat*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 4.

Nowakowska P., (2017), *Kształcenie kompetencji socjokulturowej poprzez użycie technik dramowych na zajęciach języka hiszpańskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 4.

Oğuz A., (2016), *Kto pyta – nie błądzi, czyli jak ćwiczyć umiejętność swobodnego zadawania pytań w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 2.

Pamuła M., Rzycka J. i Dobkowska M., (2007), *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Pamuła-Behrens M., (2013), *Europejskie portfolio językowe krok po kroku*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 3.

Pankowska K., (1996), *Edukacja przez dramę*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Petlak E., (2017), *Innowacje w nauczaniu szkolnym*, Kraków: Petrus.

- Piotrowska-Skrzypek M., (2016), *Łączenie rozwoju kompetencji kluczowych i produktywnych w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 4.
- Popławska A., (2015), *Ten Times TED, czyli jak wykorzystać materiały TED w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 4.
- Prizel-Kania A., (2017), *Psycholingwistyczne i biologiczne podstawy nauczania wymowy*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 3.
- Rapocka S., (2009), *Das ist Deutsch*, Kraków: Nowa Era.
- Sosnowski M., (2012), *Prasa, audycje radiowe, literatura – dlaczego warto wykorzystywać materiały autentyczne na zajęciach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 4.
- Stawicka M., (2014), *Zadanie i projekt. Perspektywa nauczyciela języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 2.
- Sterna M., (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Szczepańska M., (2001), *Program autorski – warto spróbować*, Słupsk: Image.
- Szmidt J.K., (2005), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Taraszkiewicz M. i Rose C., (2006), *Inteligencje wielorakie w klasie*, „TRENDY – uczenie w XXI wieku. Internetowy magazyn CODN” 2006, nr 4/8.
- Uchwat-Zaród D., Zaród M., (2017), *TIK do nauczania gramatyki*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 1.
- Warot K., (2017), *Sprawności językowe w nauczaniu języka obcego uczniów z zespołem Aspergera*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 2.
- Werbińska D., (2009), *Nauczanie języka obcego dzieci z zespołem ADHD*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 2.
- Zawadzka-Bartnik E., (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków: Impuls.

Netografia

Cotton J., (1991), *Enterprise Education Experience: A Manual for School-based In-service Training*, "Education and training" vol. 33, no. 4:

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00400919110006685/full/html>
[dostęp: 15.11.2019].

Daloiso M., (2014), *Teaching to Young Learners with Dyslexia*, Venice: Ca' Foscari University:
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-324.pdf> [dostęp: 27.11.2019].

Gravel D.F., *7 Leçons apprises au Pecha Kucha de Québec* – wpis na blogu "Presentability.com": <https://presentability.com/fr/7-lecons-apprises-au-pecha-kucha-quebec/> [dostęp: 27.11.2019].

Jabłonowska M. i Łukasiewicz-Wieleba J., (2010), *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej:
<http://www.zsoms.pl/download/dokumenty/oswiatowe/86.pdf> [dostęp: 23.02.2021].

Kusiak-Pisowacka M., (2016), *Praca projektowa w dydaktyce języków obcych – alternatywa czy codzienność?*, „Państwo i społeczeństwo” 2016 (XVI) nr 2: <https://docplayer.pl/39612611-Monika-kusiak-pisowacka-praca-projektowa-w-dydaktyce-jezykow-obcych-alternatywa-czy-codziennosc.html> [dostęp: 23.02.2019].

Monvaillier F., (2015), *Banque d'exercices de théâtre à destination des professeurs*: <http://auxerreletheatre.com/wp-content/uploads/2013/05/Dossier-peda-Exercices-de-theatre-a-destination-des-professeurs.pdf> [dostęp: 18.11.2019].

Niepokólczycka-Gac J., (2011), *Motywowanie i ocenianie ucznia zdolnego* – artykuł na Portalu Oświatowym: <https://www.portaloswiatowy.pl/organizacja-zajec-szkolnych/motywowanie-i-ocenianie-ucznia-uzdolnionego-9588.html> [dostęp: 7.12. 2019].

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_obcy_nowozytny.pdf [dostęp: 28.11.2019].

Staniewicz J., (b.r.), *Metoda projektu jako bezbolesna forma realizacji wymagań MEN*, Warszawa: System Ewaluacji Oświaty, Nadzór pedagogiczny: <https://www.npseo.pl/data/documents/3/291/291.pdf> [dostęp: 16.11.2019].

Strona firmy teatralnej Animagination: <https://theatreanimation.com/produit/exercices-theatre/?v=9b7d173b068d> [dostęp: 18.11.2019].

Ustawa Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017, poz. 59 oraz 94): <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf> [dostęp: 21.11.2019].

Weselby C., *How to Engage Gifted and Talented Students in the Classroom* – wpis na portalu "Resilient Educator": <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/how-to-engage-gifted-and-talented-students-in-the-classroom/> [dostęp: 8.12.2019].

Wojnarowska M., (2014), *Działania szkoły w pracy z uczniem zdolnym*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji: https://www.ore.edu.pl/?s=Dzia%C5%82ania+szko%C5%82y+w+pracy+z+ucznem+zdolnym&res_type=zasoby [dostęp: 23.02.2021].



Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

www.ore.edu.pl