



Monika Janicka

**PAKIET METODYCZNY
DLA NAUCZYCIELI
JĘZYKÓW OBCYCH
I ETAPU EDUKACYJNEGO**

Monika Janicka

**PAKIET METODYCZNY
DLA NAUCZYCIELI
JĘZYKÓW OBCYCH
I ETAPU EDUKACYJNEGO**

Warszawa 2014

Publikację przygotowano w ramach projektu systemowego „Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II, i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych”.
Projekt jest realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Warszawskim.

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. +48 22 345 37 00

faks +48 22 345 37 70

www.ore.edu.pl

Warszawa 2014

Redakcja merytoryczna: Anna Elżbieciak-Stec

Projekt okładki: Studio Kreatywne Małgorzaty Barskiej

Korekta, opracowanie graficzne, łamanie i skład: Katarzyna Grabarczyk

Publikacja rozpowszechniana bezpłatnie.

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



ORE

OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



UNIWERSYTET
WARSZAWSKI



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Publikacja jest współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
1. Nauczanie języków obcych na I etapie edukacyjnym	7
1.1. Charakterystyka uczniów	7
1.2. Style i strategie uczenia się	9
1.3. Strategie motywacyjne	14
2. Planowanie i organizacja zajęć	17
2.1. Planowanie celów	17
2.2. Praca w parach i grupach	23
2.3. Zarządzanie klasą	24
3. Metody i techniki nauczania	27
3.1. Metody nauczania	27
3.1.1. Podejście komunikacyjne	27
3.1.2. Podejście zadaniowe	28
3.1.3. Content Language Integrated Learning (CLIL) – zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu	29
3.1.4. Total Physical Response (TPR) – Metoda Reagowania Całym Ciałem	30
3.2. Wybrane techniki nauczania	30
3.2.1. Zasady i techniki nauczania sprawności słuchania ze zrozumieniem	31
3.2.2. Zasady i techniki nauczania sprawności czytania ze zrozumieniem	31
3.2.3. Zasady i techniki nauczania sprawności mówienia	34
3.2.4. Zasady i techniki rozwijania sprawności pisania	36
3.2.5. Zasady i techniki nauczania elementów języka: słownictwa i wymowy	37
3.2.6. Nauczanie gramatyki	40
3.2.7. Nauczanie zintegrowanych sprawności	41
3.2.7.1. Metoda Dobrego Startu	41
3.2.7.2. Kamishibai – tradycyjny japoński sposób opowiadania bajek	42
3.2.7.3. Czytanie bajek – podejście narracyjne (story telling approach)	43
3.2.7.4. Gry i zabawy dydaktyczne	46
3.2.7.5. Stacje (przystanki) uczenia się	47
4. Pozaformalne i nieformalne sposoby kształcenia językowego	51
4.1. Nieformalne sposoby kształcenia językowego	51
4.2. Pozaformalne sposoby kształcenia językowego	61
4.3. Współpraca ze środowiskiem szkolnym oraz z rodzicami	66
5. Ocenianie	68
5.1. Cele oceniania	68
5.2. Techniki oceniania	69
5.3. Samoocena	71
5.4. Ocena i refleksja nauczycielska	72
Bibliografia	74
Zalecana literatura	75
Aneks	76

Wstęp

Przekazujemy Państwu pakiet metodyczny, który ma ułatwiać podnoszenie efektywności działań nauczycieli języków obcych pracujących z uczniami na pierwszym etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb dzieci pochodzących z obszarów defaworyzowanych. Materiał zawiera informacje dotyczące uwarunkowań poznawczych, społecznych i afektywnych uczniów w wieku 6–10 lat. Jego zadaniem jest zarówno zaktualizowanie, jak i wzbogacenie warsztatu zawodowego nauczycieli o najnowsze metody i techniki nauczania. W tym celu przedstawiono możliwości wykorzystania technologii informacyjnych oraz pozaformalnych i nieformalnych sposobów kształcenia językowego, zaprezentowano także sposoby oceniania najbardziej adekwatne do potrzeb rozwojowych uczniów na pierwszym etapie edukacyjnym. Szczególną uwagę poświęcono m.in. nieformalnym formom oceniania.

Obowiązkowa nauka języka obcego zaczyna się w polskiej szkole na pierwszym etapie edukacji już w pierwszej klasie. Od dzieci w tak młodym wieku, uczących się języków obcych w placówkach zinstytucjonalizowanych, nie należy oczekiwać spektakularnych sukcesów w rozwoju kompetencji językowej. Jest to jednak doskonały czas na wytworzenie pozytywnego stosunku do nauki języka obcego oraz rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu, w czym ma pomóc nauczycielowi proponowane opracowanie.

Jak zaznaczono, pakiet edukacyjny adresowany jest głównie do tych nauczycieli, którzy pracują z uczniami pochodzącymi z obszarów defaworyzowanych. Z wielu powodów uczniowie ci znajdują się w gorszej sytuacji niż ich koledzy i koleżanki z większych ośrodków. Przede wszystkim nie mają tak wielu możliwości uczenia się języków obcych jak uczniowie z dużych miast, którzy mogą uczęszczać do licznych szkół językowych lub uczestniczyć w prywatnych lekcjach języka obcego oferowanych w korzystnych cenach przez studentów kierunków filologicznych. Na obszarach defaworyzowanych szkół językowych albo nie ma wcale, albo są nieliczne i trzeba do nich dojeżdżać, wobec czego dzieci mogą korzystać jedynie z oferty edukacyjnej udostępnianej przez szkołę, do której uczęszczają. Kolejnym problemem, jaki napotykają nauczyciele, jest wpływ środowiska, z którego pochodzą dzieci. Niski status ekonomiczny rodziny, wynikający m.in. z bezrobocia, a tym samym ograniczony dostęp do mediów, podręczników lub innych pomocy do nauki języków obcych, a także brak zainteresowania rodziców nauką dzieci wpływają niekorzystnie na proces nauczania i uczenia się języków obcych. Dzieci z obszarów defaworyzowanych rzadko odczuwają potrzebę uczenia się języka obcego, ponieważ ich rodzice nie mają takiej umiejętności, w otoczeniu nie ma obcokrajowców, dzieci nie wyjeżdżały dotychczas poza granice kraju i prawdopodobnie nigdy nie miały okazji porozumiewać się w innym języku niż ojczysty. Utrudniony ze względu na dużą odległość dostęp do instytucji promujących inne języki i kultury, ambasad, kin, muzeów lub międzynarodowych konsorcjów to również uwarunkowania, które nie sprzyjają nauce języka obcego. Możliwe jest także, że w środowisku, z którego wywodzą się dzieci, nauka języków obcych ma niski prestiż. W związku z tym mogą mieć niewystarczającą motywację, aby poświęcać czas i angażować się w nabywanie umiejętności, które z ich perspektywy wydają się zbędne.

Współczesna pedagogika oraz dydaktyka akcentują podmiotowość ucznia, uznając go za najważniejsze ogniwo procesu kształcenia. Oznacza to przede wszystkim uwzględnienie indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia oraz znaczącą zmianę roli nauczyciela, która nie

sprowadza się już jedynie do przekazywania wiedzy. Nauczyciel powinien dostrzegać w uczniu indywidualną, неповtarzalną jednostkę, którą należy wspierać w rozwoju osobowości, umiejętności oraz zdolności, i zgodnie z tą koncepcją stawać się moderatorem rozwoju ucznia. Ponieważ jednak wiedza dezaktualizuje się bardzo szybko, dużo większe znaczenie ma wyposażanie uczniów w takie umiejętności, jak zdobywanie i przetwarzanie informacji, kreatywne rozwiązywanie problemów, współpraca w grupie czy umiejętność efektywnego uczenia się.

Proponowany pakiet edukacyjny pokazuje możliwości indywidualizowania procesu kształcenia oraz motywowania uczniów do nauki języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnym. Zawiera przykłady wykorzystania dostępnych środków i mediów w celu utrzymania kontaktu z językiem, aby stworzyć podwaliny późniejszego efektywnego procesu uczenia się języków obcych przez uczniów – także tych z obszarów defaworyzowanych. Mamy nadzieję, że w prezentowanym materiale znajdą Państwo inspirację do codziennej pracy z dziećmi.

1. Nauczanie języków obcych na I etapie edukacyjnym

Pierwszy etap edukacyjny stanowi w nauczaniu i uczeniu się języków obcych okres bardzo szczególny, głównie ze względu na entuzjazm dzieci, ich otwartość i ciekawość poznawczą oraz brak zahamowań w posługiwaniu się językiem obcym. Dzieci traktują poznawanie innych języków i kultur jako coś naturalnego. Uczenie się języka jest dla nich zabawą, nie dostrzegają w granicach międzypaństwowych i różnicach językowo-kulturowych żadnych barier. Dopiero w późniejszym okresie środowisko społeczne zaczyna silniej wpływać na ich stosunek do poznawania języków obcych. Szczególnie dzieci ze środowisk defaworyzowanych mogą na skutek różnych trudności nabrać z czasem negatywnego nastawienia do uczenia się języków. W ich otoczeniu najczęściej nie odczuwa się takiej potrzeby, ponieważ wśród najbliższych rzadko dochodzi do kontaktów z przedstawicielami innych kultur, posługującymi się własnymi językami – wiedza i wykształcenie mają więc raczej niski status.

Z tych powodów nauczyciele pracujący z uczniami na pierwszym etapie edukacyjnym odgrywają bardzo ważną rolę. Powinni dostrzegać, że dzieci rozpoczynające edukację w szkole podstawowej na ogół bez żadnych uprzedzeń odnoszą się do nauki – cechuje je **naturalna ciekawość poznawcza i otwartość**. Mają **wrodzoną potrzebę komunikowania się z otoczeniem** – chcą wyrażać swoje emocje i mówić o sobie. Szkoła powinna więc w przemyślany sposób pomóc uczniom wykorzystać tę spontaniczność, entuzjazm i zainteresowanie nabywaniem nowych umiejętności.

1.1. Charakterystyka uczniów

Okres pomiędzy szóstym a dziesiątym/jedenastym rokiem życia jest bardzo dobry na rozpoczęcie nauki języka obcego, ponieważ dzieci w tym wieku uczą się go podobnie jak języka ojczystego. W wieku wczesnoszkolnym funkcje językowe nie są jeszcze trwale przypisane do jednego obszaru mózgu. Dopiero w okresie dojrzewania lewa półkula przejmie funkcje odpowiedzialne za używanie języka i tym samym kończy się tzw. proces **lateralizacji**. W wieku wczesnoszkolnym ważną funkcję w opanowaniu języka pełni także prawa półkula mózgową, odpowiedzialna za uczenie się przy pomocy gestów, mimiki, za emocje oraz doznania zmysłowe odbierane w postaci koloru, obrazu i dźwięku, a także za odgadywanie znaczenia i używanie gotowych zwrotów (Szpotowicz, 2011: 124). W tym wieku **uczenie się** nie jest świadome i zamierzone, lecz **intuicyjne**.

Nauczyciel powinien wykorzystać tę naturalną zdolność mózgu do uczenia się języków i stosować techniki nauczania stymulujące prawą półkulę mózgową. Brak wykształconej lateralizacji umożliwia fizyczną produkcję języka, a więc artykulację. Dzieci mają wrażliwy aparat słuchowy, a ich **organy mowy** są bardzo **plastyczne**. Wszystko to sprawia, że są w stanie naśladować dźwięki typowe dla języka obcego i – jak dokumentuje to szereg badań – (przynajmniej do ósmego roku życia) mają szansę na opanowanie wymowy pozbawionej obcego akcentu. Dlatego w tym okresie jest szczególnie ważne, aby dziecko miało dobre wzorce językowe: słuchało piosenek, nagrań, bajek lub opowieści również w wykonaniu rodzimych użytkowników języka. Jednym z warunków postępu językowego jest tzw. *input*, czyli ekspozycja na dane językowe. Dzieci powinny mieć tyle kontaktu z językiem obcym, ile tylko możliwe, a *input* językowy

powinien przewyższać poziom opanowania języka przez dzieci. Dzięki temu będą uczyły się słuchać i stosować techniki domysłu językowego. Nie należy jednak zmuszać dzieci do mówienia w języku obcym, ponieważ podobnie jak w przypadku języka ojczystego najpierw uczą się słuchać i rozumieć, a dopiero później, kiedy do tego dojrzeją, zaczynają posługiwać się mową i następuje u nich rozwój częściowych kompetencji językowych.

Słuchanie i ustna produkcja językowa polegająca na zadawaniu prostych pytań i udzielaniu prostych odpowiedzi powinny być sprawnościami rozwijanymi najintensywniej. Dzieci powinny znać i umieć zastosować zwroty na powitanie i pożegnanie, przedstawić się, zapytać o samopoczucie, o drogę, wyrazić swoje upodobania i powiedzieć, czego nie lubią.

Postrzeganie (percepcja) jest kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na procesy uczenia się. Percepcja zależy od umiejętności skupienia uwagi, dlatego ważne jest, aby sposób prezentacji materiału językowego stymulował różne zmysły ucznia: zmysł słuchu, wzroku, zapachu, dotyku i smaku. Dzięki nauczaniu wielozmysłowemu (wielokanałowemu) zaprezentowana informacja będzie także trwalej i precyzyjniej zapamiętana. Zalecaną techniką nauczania dzieci w młodszym wieku szkolnym jest prezentacja materiału z wykorzystaniem konkretnych przedmiotów: pacynek, lalek, zabawek, obrazków, zdjęć. Taki sposób prezentacji optymalizuje proces postrzegania, rozumienia i przyswajania materiału językowego, a jednocześnie ogranicza konieczność używania języka ojczystego podczas lekcji. Należy pamiętać, że dzieci nie mają podzielnej uwagi i nie potrafią odbierać jednocześnie informacji pochodzących z różnych źródeł. Planując lekcję oraz dobierając materiały i techniki nauczania, nauczyciel powinien uwzględnić również, że dzieci nie potrafią odróżnić informacji istotnej od nieistotnej.

W wieku wczesnoszkolnym stopniowo rozwija się uwaga dowolna. Im starsze dziecko, tym łatwiej mu skupić się na zadaniu, choć nie jest jeszcze w stanie utrzymać tej uwagi przez dłuższy czas. Dlatego lekcje w tej grupie wiekowej, przynajmniej w pierwszym roku nauki, powinny odbywać się regularnie, możliwie często, ale w krótkich jednostkach czasowych, na przykład po piętnaście minut dziennie. W warunkach zinstytucjonalizowanych lekcje języka obcego dla tej grupy wiekowej odbywają się zazwyczaj trzy razy w tygodniu i trwają na ogół pół godziny. Ważne jest, aby w trakcie półgodzinnej lekcji nauczyciel różnicował aktywności uczniów w cyklach pięcio- lub dziesięciominutowych. W przeciwnym razie uczniowie będą zbyt znużeni, żeby skupić się na wykonaniu zadania. Ponieważ u dzieci w wieku 6–10 lat w dalszym ciągu przeważa uwaga mimowolna, aktywności inicjowane przez nauczyciela na lekcji powinny bazować na zróżnicowaniu bodźców odpowiadającym naturalnym zainteresowaniom uczniów oraz ich atrakcyjności – żeby maksymalnie przyciągnąć i utrzymać uwagę dzieci.

Mózg dziecka jest wyjątkowo plastyczny. Za każdym razem, kiedy do mózgu docierają nowe bodźce w postaci spostrzeżeń i przeżyć, tworzą się nowe sieci neuronalne. Jeżeli neurony w mózgu są często pobudzane, na przykład w procesie uczenia się, ich sieć staje się silniejsza i bardziej gęsta. Im częstsze zatem będą bodźce i powtórki poznanego materiału, tym pojemniejsza stanie się **pamięć**, a proces uczenia się – bardziej skuteczny. Sieci połączeń nerwowych powstałe w trakcie wczesnej nauki będą wykorzystywane w kolejnych latach nauki języka obcego i w okresie dorosłości.

Im więcej zmysłów zostanie zaangażowanych w przyswajanie nowego materiału, tym proces zapamiętywania będzie efektywniejszy. W okresie wczesnoszkolnym dzieci mają wrażliwą pamięć sensoryczną, wykazującą właściwości porównywalne z wrażliwością sensoryczną ludzi dorosłych. Natomiast ich pamięć krótkotrwała ma dużo mniejszą pojemność niż pamięć

dorostych. Badania pokazują, że dzieci 7–11-letnie są w stanie jednorazowo zapamiętać i powtórzyć od pięciu do siedmiu liczb (por. Harwas-Napierała, Trempała, 2008: 34). Wynik badań empirycznych w tym zakresie może wskazywać także, ile nowych słów dziecko jest w stanie przyswoić na lekcji języka obcego. Aby zachować informację, nowe słowo lub strukturę w pamięci długotrwałej, potrzebne jest wielokrotne powtarzanie.

Z perspektywy rozwoju poznawczego w wieku wczesnoszkolnym dziecko wchodzi w stadium „operowania na konkretach” (Piaget, za: Brzezińska, 2004: 49). W tej fazie dzieci zaczynają operować na reprezentacjach przedmiotów – dotyczy to rozumowania na liczbach oraz posługiwania się alfabetem. Kształtuje się u nich umiejętność łączenia przedmiotów w klasy przedmiotów. Dzieci stopniowo osiągają rozumienie stałości masy i objętości. Zaczyna się także rozwijać umiejętność wnioskowania oraz myślenia indukcyjnego, choć dominujące jest w dalszym ciągu **myślenie konkretne**.

1.2. Style i strategie uczenia się

Szkoła powinna dostrzegać i akceptować indywidualność każdego ucznia oraz uwzględniać ją w trakcie planowania dydaktycznego. Podczas nauki uczniowie powinni mieć możliwość odkrycia swojego stylu oraz preferencji uczenia się. Istnieją różne typologie stylów uczenia się, ale najbardziej rozpowszechniony jest podział określający dominujący i preferowany kanał przyswajania wiedzy, czyli tzw. modalność. Podział ten wyróżnia następujące typy **modalności**:

- typ audytywny – dzieci z przewagą tej modalności uczą się najefektywniej podczas słuchania i głośnego powtarzania;
- typ wizualny – dzieci te zapamiętują najlepiej nowy materiał, łącząc go z obrazami, zdjęciami, kolorami. Aby zapamiętać nowe słowo, muszą nie tylko usłyszeć jego brzmienie, ale przede wszystkim zobaczyć jego graficzną formę zapisu lub połączyć je ze znanym obrazem;
- typ haptyczny – u dzieci z tą modalnością proces zapamiętywania przebiega najsprawniej, gdy uczenie łączy się z wykorzystaniem zmysłu dotyku i możliwością manipulowania przedmiotami. Dla dzieci o modalności haptycznej szczególnie efektywne będzie łączenie procesu uczenia się z działaniami manualnymi (wycinanie, klejenie, kolorowanie, rzeźbienie) lub poprzez udział w grach językowych;
- typ kinestetyczny – cechuje dzieci, które w trakcie uczenia się potrzebują być w ruchu. Dla uczniów, u których przeważa ten typ modalności, najkorzystniejsze będą aktywności umożliwiające łączenie procesu uczenia się z aktywnością kinestetyczną. Mogą to być śpiewanie piosenek obcojęzycznych połączone z wykonywaniem określonych gestów (por. Metoda Dobrego Startu, Rozdział 3.2.7.1.) lub udział w grach i zabawach językowych zawierających elementy ruchu (np. „Simon says...”).

Należy oczywiście mieć na względzie, że wyróżnione style uczenia się nie występują w izolacji. Na ogół można u uczniów dostrzec dominację któregoś ze stylów. W związku z tym nauczyciel powinien tak planować aktywności dydaktyczne i tak dobierać techniki nauczania, aby wszyscy uczniowie, bez względu na przeważający typ modalności, mogli najbardziej efektywnie rozwijać swoje umiejętności językowe. Jest to tym ważniejsze, że przyjmuje się,

iż uczniowie zapamiętują 10% tego, co czytają, 20% tego, co słyszą, 30% tego, co widzą, 50% tego, co widzą i słyszą, 70% tego, co mówią, i aż 90% tego, co sami zrobią.

Teoria **inteligencji wielorakich** Howarda Gardnera uwzględnia różne modalności uczniów. Autor wyszedł z założenia, że tradycyjna, oparta na psychometrii, metoda pomiaru inteligencji ocenia jedynie umiejętności czysto kognitywne o charakterze werbalnym (posługiwanie się językiem) oraz przestrzenno-matematycznym, pomijając zupełnie uzdolnienia takie jak muzyka czy malarstwo lub ponadprzeciętna sprawność fizyczna. Gardner rozwinął teorię inteligencji wielorakich, w której wyróżnił osiem typów inteligencji¹. Są to:

- inteligencja intrapersonalna – dzieci, u których dominuje ten typ inteligencji, potrafią wczuwać się w swoje stany wewnętrzne, zdają sobie sprawę i rozumieją własne pragnienia i uczucia. Uczniów tych cechuje wysoki stopień samokontroli i samoświadomości oraz umiejętność kierowania swoim rozwojem;
- inteligencja interpersonalna – najważniejsza u dzieci cechujących się tym typem inteligencji jest umiejętność empatii: wczuwania się w stany i odczucia innych ludzi, rozpoznawania ich temperamentów i motywacji;
- inteligencja logiczno-matematyczna – ten rodzaj inteligencji to umiejętność analizowania problemów, ale także systematyzowania i planowania. Dzieci, u których dominuje ten typ inteligencji, z łatwością operują na liczbach i posiadają zdolność myślenia abstrakcyjnego;
- inteligencja językowa – to zdolność do wyrażania myśli i odczuć oraz doboru formy przekazu odpowiedniej do treści i odbiorcy;
- inteligencja muzyczna – dzieci o tym typie inteligencji mają nie tylko talent muzyczny, lecz także czują się dobrze w środowisku pełnym rytmów i dźwięków, lubią śpiewać i tańczyć, często opanowały grę na instrumencie;
- inteligencja przestrzenna – dzieci, u których przeważa ten typ inteligencji, mają wyobraźnię przestrzenną, w której niezwykle istotną rolę odgrywa zmysł wzroku;
- inteligencja kinestetyczna – ten typ inteligencji wyraża się na przykład wybitną motoryką dłoni, ale też dużą sprawnością fizyczną;
- inteligencja przyrodnicza – polega na uwrażliwieniu na różnice pomiędzy gatunkami i subtelnej interakcji ze światem natury.

Nauczyciel powinien w planowaniu dydaktycznym uwzględniać, że uczniowie w jego klasie reprezentują różne typy inteligencji, oraz wspomóc ich w rozpoznaniu stylu uczenia się i dominującego typu inteligencji, a także zaproponować odpowiednie strategie, dzięki którym proces uczenia się będzie efektywniejszy.

Strategiami uczenia się nazywamy świadome kierowanie procesem uczenia się, które ma na celu planowanie i optymalizowanie procesu uczenia się. Wyróżnia się strategie bezpośrednie i pośrednie. **Strategie bezpośrednie** to strategie o charakterze kognitywnym (mentalnym), pamięciowym i kompensacyjnym, natomiast **strategie pośrednie**, określane także mianem strategii metakognitywnych, dotyczą organizowania procesu uczenia się. Przykłady strategii kognitywnych to posługiwanie się językiem, zapisywanie, powtarzanie, a przykłady strategii pamięciowych to skojarzenia, grupowanie, używanie obrazów i dźwięków. Do grupy **strategii**

¹ Teoria inteligencji wielorakich była w późniejszym czasie rozwijana i uzupełniana na przykład o inteligencję spirytualną, wyrażającą się umiejętnością rozumienia sensu życia oraz dostrzegania w nim wyższych celów duchowych.

pośrednich należą, oprócz strategii metakognitywnych (refleksja nad procesem uczenia się, autoewaluacja i autokontrola), także strategie afektywne, których przykładami mogą być opanowanie umiejętności radzenia sobie ze stresem, obniżanie lęku językowego, motywowanie się do pracy, pozytywna ocena samego siebie, oraz strategie społeczne dotyczące współpracy z innymi, umiejętności uzyskiwania pomocy w procesie uczenia się, zadawania pytań bądź sygnalizowania niezrozumienia.

Aby jednak móc planować proces uczenia się, konieczna jest **świadomość językowa**. U uczniów w wieku wczesnoszkolnym nie jest ona jeszcze rozwinięta, dzieci przyswajają język intuicyjnie. Już w tym wieku można jednak zaobserwować pierwsze próby posługiwania się prostymi strategiami językowymi, takimi jak: grupowanie, powtarzanie, skojarzenia czy kompensacja. Ważną rolę odgrywa tu nauczyciel, który poprzez stosowanie odpowiednich technik proponuje dzieciom strategie wspierające proces zapamiętywania i posługiwania się językiem. Poniższa tabela przedstawia strategie uczenia się, które mogą pomóc dzieciom w wieku wczesnoszkolnym w nauce języka obcego.

Tabela 1. Przykłady bezpośrednich i pośrednich strategii uczenia się dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów na I etapie edukacyjnym

Strategie bezpośrednie		
Strategie kognitywne (pamięciowe)		
Strategia	Opis	Przykłady
Wykorzystywanie obrazów, dźwięków i gestów	Nauczyciel prezentuje nowe wyrazy, demonstrując ich znaczenie poprzez łączenie ich z obrazami, dźwiękami lub ruchem.	Uczniowie zapamiętują nowe wyrazy poprzez skojarzenia. Na przykład angielskie słowo „bee” mogą skojarzyć z dźwiękiem „bzzzzz...”. Wymawiając niemieckie słowo „Flugzeug”, rozkładają ręce i naśladują samolot.
Grupowanie wyrazów	Nauczyciel prezentuje nowe słownictwo w grupach znaczeniowych.	Uczniowie zapamiętują słownictwo, łącząc je w grupy: – na poziomie leksykalnym: „apple”, „pear”, „strawberry”, „plum”, inne; – na poziomie zdaniowym: „I like apples, pears, strawberries”.

Strategie pracy nad językiem		
Ćwiczenie	Nauczyciel stwarza uczącym się okazje do posługiwania się językiem.	Uczniowie posługują się językiem obcym w różnych sytuacjach komunikacyjnych: opowiadają o sobie i prezentują przedmioty związane z najbliższym otoczeniem. Uczniowie wykorzystują swoją kompetencję w języku obcym do komunikowania się w autentycznych sytuacjach i rozwiązywania problemów pozajęzykowych, pytając na przykład, czy mogą wyjść do toalety.
Stosowanie pomocy dydaktycznych	Nauczyciel pokazuje uczniom, jak korzystać ze słowników obrazkowych w pracy nad zadaniem językowym.	Uczniowie korzystają ze słowników obrazkowych, wykonując zadanie językowe.
Strategie pośrednie		
Strategie regulujące proces uczenia się		
Ewaluacja procesu uczenia się	Nauczyciel rozdaje dzieciom karty autoewaluacji.	Uczniowie zastanawiają się, co już potrafią powiedzieć lub czy wykonanie danego zadania sprawiło im trudność.
Strategie afektywne		
Motywowanie	Nauczyciel motywuje uczniów do nauki języka obcego poprzez pochwały, dostrzeganie postępów uczniów, zachęcanie uczniów do posługiwania się językiem, dostrzeganie i docenianie pozaszkolnych osiągnięć i zainteresowań dziecka.	Uczniowie mają pozytywny obraz swoich umiejętności. Uczniowie traktują naukę języka jak zabawę. Tworzą autoportret, wyrażają siebie na lekcji języka obcego: mówią o swoich zainteresowaniach, opowiadają o ulubionych zabawkach itp.

Strategie społeczne		
Zadawanie pytań	Nauczyciel zachęca uczniów do zadawania pytań, proszenia o pomoc.	Uczniowie proszą nauczyciela o pomoc, proszą o wyjaśnienie, gdy czegoś nie rozumieją, upewniają się, czy właściwie zrozumieli nauczyciela.
Współpraca w grupie	Nauczyciel proponuje uczniom te aktywności, które wymagają współpracy w parach lub w grupach.	Uczniowie uczą się współpracować, wykonując na przykład prace projektowe w parach lub grupach.
Rozwijanie ciekawości poznawczej	Nauczyciel rozwija w uczniach zainteresowanie innymi językami i kulturami.	Uczniowie rozwijają ciekawość poznawczą oraz tolerancję i otwartość poprzez pogłębianie swojej wiedzy na temat innych języków i kultur.
Strategie rozumienia i posługiwania się językiem		
Stosowanie strategii domysłu językowego	Nauczyciel nie tłumaczy każdego słowa, ale zachęca uczniów, aby tworzyli własne hipotezy i domyślali się znaczenia słów i zdań z kontekstu.	Uczniowie odgadują znaczenia słów z kontekstu lub skojarzeń z obrazami.
Stosowanie strategii kompensacyjnych	Nauczyciel buduje atmosferę przyjazną podejmowaniu przez uczniów pierwszych prób językowych i nie deprecjonuje błędnych wypowiedzi uczniów.	Uczniowie posługują się językiem obcym, pomagając sobie w razie potrzeby znajomością języka ojczystego. Mieszają kody językowe, tworząc wypowiedzi typu: „My dog nazywa się Łatka”.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Bimmel, Rampillon, 2000

Jak już wspomniano, aby informacja mogła zostać trwale zapamiętana, powinna być wielokrotnie powtarzana. Dobre efekty w zapamiętywaniu przynoszą **wielozmysłowe (wielokanałowe)** uczenie się i powtarzanie z odwoływaniem się do emocji. Oznacza to, że np. słowo „kwaśny” zostanie lepiej zapamiętane, jeśli uczący się będzie mógł posmakować kwaśnego soku z cytryny, słyszeć i powtarzać wielokrotnie słowo „sour” lub połączyć to słowo z emotikonem wyrażającym skrzywioną, „kwaśną” minę. Ważne jest także łączenie nowej wiedzy i nowych umiejętności z wiedzą już posiadaną, także w języku ojczystym, co utwali efekt zapamiętywania. Ponieważ dzieci w tym wieku uczą się poprzez konkretne operacje myślowe, w utrwalaniu procesu uczenia się pomocne będzie łączenie treści nauczania z realnym światem dziecka, który otacza je na co dzień.

Pomocną strategią może tu być **immersja** (zanurzenie w języku), czyli zwracanie się do ucznia tylko w języku obcym. Dzięki temu uczeń osłuchuje się z brzmieniem języka obcego w różnych sytuacjach życia codziennego, jest „otoczony” językiem. Krytycy tego podejścia podkreślają jednak, że zwracanie się do uczniów tylko w języku obcym, szczególnie w sytuacji,

kiedy jest to zupełnie obcy kod, może wywołać stres, zagubienie i niechęć. Dlatego proponuje się „oświecone” stosowanie języka obcego na lekcji: należy używać go tak dużo, jak tylko jest to możliwe, a użycie języka ojczystego uczniów ograniczyć do minimum, do sytuacji, kiedy jest to niezbędne. Dzięki temu będzie możliwe stopniowe rozwijanie świadomości językowej. Powinno się wręcz zachęcać uczniów do tworzenia skojarzeń i porównań językowych pomiędzy językiem obcym a językiem ojczystym lub innymi językami, które poznają w swoim otoczeniu. Kompetencje dzieci w zakresie języka ojczystego powinny być również włączane w proces uczenia się języka obcego.

Dzieci rozpoczynające edukację szkolną uczą się działania w grupie. Nauczyciel powinien stwarzać więc okazje do **rozwijania kompetencji społecznych**, także w trakcie gier zespołowych i zabaw o charakterze językowym.

1.3. Strategie motywacyjne

Literatura przedmiotu podkreśla znaczenie okresu wczesnoszkolnego dla uczenia się języków obcych w późniejszym życiu. Jak pokazują badania, osoby, które jako dzieci odczuwały radość z uczenia się języków obcych w wieku wczesnoszkolnym, zachowują tę motywację także w wieku dorosłym. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym wykazują naturalną skłonność do naśladownictwa i nie mają na ogół barier językowych, nie obawiają się także popełniania błędów językowych. To doskonały okres do kształtowania pozytywnego stosunku do nauki języków obcych oraz do innych kultur. Dzieci w tym wieku na ogół nie mają negatywnego stosunku do inności i chętnie poznają nieznaną. Takie zahamowania mogą pojawiać się dopiero w wieku 9–10 lat i bardzo często ma na nie wpływ postawa grupy rówieśniczej.

Ważnym czynnikiem w motywowaniu jest *input* językowy, czyli konfrontacja ucznia z danymi językowymi. Stephen Krashen (1981) podkreśla, że powinien on być wystarczający, nieustrukturyzowany, zrozumiały i interesujący. O tym, że *input* jest wystarczający, można według Krashena mówić wtedy, kiedy dziecko jest otoczone językiem obcym i przebywa przez pewien czas w obcojęzycznym świecie. *Input* jest nieustrukturyzowany, kiedy język, którym posługuje się nauczyciel, jest naturalny, a nie sztucznie dopasowany do poziomu językowego dziecka. Mówiąc do ucznia w języku obcym, należy zwracać uwagę bardziej na jego możliwości intelektualne niż na dobór odpowiednich struktur gramatycznych. Kryterium zrozumiałości wymaga, żeby język kierowany do dziecka był osadzony w rozpoznawanych strukturach. Należy więc używać zwrotów już znanych i łączyć z nimi nowy materiał. Kryterium bycia interesującym odnosi się do interesujących treści i materiałów, które motywują dzieci do nauki języka. Kiedy treści nauczania będą nawiązywały do zainteresowań dziecka, będzie ono spontanicznie zmotywowane do zajmowania się nimi. Proces uczenia się będzie przebiegał w sposób naturalny, choć dla dzieci nieświadomy.

Ważnych wniosków w kwestii motywowania uczniów dostarczają wyniki badań pragmalingwistycznych. Pragmalingwistyka zakłada, że mówienie jest zawsze działaniem. Wychodząc z tego założenia, badacze przedmiotu dostarczają narzędzi do pracy językowej z dziećmi, ukierunkowanej na realizację celów językowych powiązanych z treściami nauczania. Celem nadrzędnym są komunikowanie i działanie z użyciem języka. Potrzebne są aktywne uczestnictwo w procesie uczenia się oraz interakcja. To wyklucza skoncentrowanie się na nauczaniu struktur gramatycznych. Gramatyka powinna być włączona i nauczana poprzez wybrane treści

odpowiednie do wieku oraz potrzeb i możliwości dzieci uczących się języka obcego. Dzięki odpowiednio dobranym środkom językowym uczeń powinien zapoznawać się z ciekawymi tematami, poznawać interesujące słownictwo, adekwatne do jego możliwości poznawczych. Struktury gramatyczne nie powinny być rozkładane na czynniki pierwsze, ale przyswajane w postaci tzw. *ready made chunks*, czyli gotowych fraz, których uczeń będzie mógł użyć w określonych kontekstach.

Ważną funkcję w nauczaniu wczesnoszkolnym pełnią także **atrakcyjne techniki nauczania**, takie jak na przykład gry i zabawy językowe, poprzez które dziecko poznaje świat. Dlatego nauczyciel powinien stosować tzw. ludyczne techniki nauczania (nauczanie poprzez zabawę). Mają one dla dzieci wartość motywującą. Motywującą funkcję będą pełniły także **materiały dydaktyczne**, pod warunkiem że zostaną odpowiednio dobrane do możliwości i potrzeb dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym².

Ważnym czynnikiem afektywnym, który wpływa na procesy uczenia się, jest potrzeba poczucia bezpieczeństwa. W klasie szkolnej niezwykle ważną rolę odgrywa w tym względzie **nauczyciel**. Pozytywna relacja z nauczycielem, zapewnienie potrzeby więzi i wsparcia przekładają się na pozytywny stosunek ucznia do obcej kultury i obcego języka. Nauczyciel powinien dać dziecku możliwość aktywności językowej i „wypróbowania” języka obcego. Dziecko powinno mieć poczucie, że posługując się językiem obcym, jest w stanie nie tylko osiągać cele językowe, lecz także wywoływać pożądane zachowania – zwracać uwagę i pozyskiwać zainteresowanie adresata wypowiedzi, przekazywać informacje, inicjować pewne działania. Błędy popełniane przez ucznia nie powinny być krytykowane. Nauczyciel jest także odpowiedzialny za kreowanie przyjaznej atmosfery na lekcji. Jak pokazują badania, dobra, przyjazna atmosfera poprawia funkcjonowanie psychiczne uczniów, wpływa na lepszy przepływ informacji w mózgu, dzięki czemu nowe struktury bądź frazy są dużo szybciej i trwale przyswajane.

Podsumowując, można przedstawić wskazania służące wzbudzeniu, podtrzymaniu lub wzmocnieniu motywacji uczniów na pierwszym etapie edukacyjnym:

- najbardziej polecane są programy integrujące język obcy i treści przedmiotowe. Nauka języka obcego powinna odbywać się na podstawie treści zawartych w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego” (plik dostępny na: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2061%3Atom-3-jzyki-obce-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum&catid=230%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podstawa-programowa&Itemid=290). Uczniowie mogą poznawać nazwy kolorów, relacje wielkości, miejsca i czasu oraz inne zagadnienia, których uczą się podczas innych zajęć w języku ojczystym. Ważny jest także kontakt z językiem obcym poza klasą szkolną. Warto go więc przedłużać, proponując uczniom możliwość korzystania z internetu, np. rozwiązywania zadań online w ramach pracy domowej lub w świetlicy szkolnej;
- ucząc się języka obcego, dzieci powinny poznawać nie tylko zwroty językowe, lecz także zwyczaje i typowe zachowania dla kultury danego obszaru językowego;
- dzieci mają skłonność do mieszania języków i chętnie eksperymentują z używaniem języka obcego, zastępując na przykład nieznanne wyrazy lub zwroty w języku obcym słowami polskimi; czasami jest to efekt rodzącej się świadomości językowej i świadomej zabawy językiem obcym;

² Więcej informacji na ten temat znajduje się w Rozdziale 3.2.7.4.

- dzieci powinny uczyć się języków obcych na różne sposoby, ale nie wszystkie mają jednakową motywację do uczenia się języka obcego. Dlatego nauczyciel powinien zachęcać uczniów do uczenia się języka, stosując interesujące, wizualnie atrakcyjne materiały, jak nagrania, książki, pacynki, gry itp;
- język jest narzędziem komunikacji, ale nauczyciel powinien mieć pewność, że uczniowie zrozumieli przekaz w języku obcym. Dlatego powinien zwracać się do uczniów w języku obcym, a następnie upewniać się, czy uczniowie zrozumieli jego przekaz. Ułatwią to techniki takie jak: demonstrowanie znaczeń słów na konkretnych przedmiotach, używanie prostych struktur, powtarzanie tych samych wzorów i rutynowych zachowań językowych, przedstawianie nowej informacji w nawiązaniu do wcześniej znanej;
- nauczyciel powinien zapewnić urozmaicony kontakt z językiem, sam będąc dobrym modelem językowym. Dzieci powinny mieć wiele okazji do wykorzystywania języka obcego zarówno w klasie, jak i poza nią. Taką możliwość daje czytanie prostych ilustrowanych książek, przeznaczonych dla dzieci obcojęzycznych, lub tzw. narracyjne opowiadanie znanych dzieciom bajek, z wykorzystaniem schematycznych ilustracji (por. technika *kamishibai*).
- uczniowie powinni być zachęceni do eksperymentowania z językiem, a popełniane przez nich błędy językowe nie powinny być karane ani piętnowane (Szpotowicz, 2011).

Trzeba jeszcze raz podkreślić, że na tym etapie edukacyjnym nie należy się spodziewać u dzieci systematycznej progresji językowej. Chodzi raczej o budowanie motywacji do nauki języka i podwalin pod późniejszą systematyczną pracę z językiem (Komorowska, 2005: 37).

2. Planowanie i organizacja zajęć

Planowanie i organizacja zajęć językowych na pierwszym etapie edukacyjnym zależą od możliwości kognitywnych uczniów, takich jak niska pojemność pamięci roboczej, trudność skupienia uwagi przez dłuższy czas na jednej czynności, a także od potrzeby aktywności fizycznej. Planując zajęcia, nauczyciel powinien często zmieniać aktywności, co ułatwi uczniom skupienie uwagi na wykonywanych działaniach i zadaniach. Także zróżnicowane metody pracy oraz formy interakcji będą stanowiły bodźce umożliwiające koncentrację ucznia na zadaniach. Ponieważ uczniowie na pierwszym etapie edukacyjnym uczą się intuicyjnie, a ich świadomość językowa dopiero się rozwija, planując lekcję, należy przywiązywać większą wagę do umiejętności uczniów niż do ich wiedzy i świadomości językowej. W aktualnym podejściu do nauczania języków obcych celem nadrzędnym jest efektywna komunikacja, która może mieć zarówno charakter werbalny, jak i niewerbalny. Uczniowie będą zmotywowani do posługiwania się językiem, jeśli dzięki temu będą mieli poczucie osiągnięcia określonych celów. Nauczyciel może na przykład zachęcać uczniów do zadawania w języku obcym pytań o możliwość wyjścia do toalety, formułowania próśb o powtórzenie lub usprawiedliwienia spóźnienia.

Planując nauczanie, należy pamiętać, że recepcja wyprzedza produkcję językową. Dzieci rozumieją dużo więcej, niż są w stanie samodzielnie wyrazić. Dlatego rozwijanie sprawności słuchania jest podstawowym zadaniem nauczyciela we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. Słuchanie tekstów obcojęzycznych rozwija wycucie językowe, fonetyczne oraz wycucie rytmu i brzmienia języka obcego. Niezwykle ważną rolę odgrywa też znajomość środków i funkcji językowych, bez których trudno wyrazić pewne treści. Taka świadomość powinna być u dzieci rozwijana już w początkowej fazie nauki języka. Nauczanie dzieci w pierwszym roku nauki na podstawie tekstów do czytania nie jest możliwe i będzie bardzo ograniczone, dopóki dziecko nie nauczy się dobrze czytać w języku ojczystym. Podobnie będzie ze sprawnością pisania. Na pierwszym etapie edukacyjnym prowadzenie zeszytów nie jest konieczne. Kiedy dziecko opanuje podstawy pisania, można przygotowywać je do ćwiczeń bazujących na pisaniu, polegających na przykład na rysowaniu w zeszycie i podpisywaniu rysunków.

Przyjęte w Rozdziale 1. pakietu założenie, że na pierwszym etapie edukacyjnym najważniejszym celem kształcenia powinno być budowanie pozytywnej motywacji do nauki języka obcego, nie wyklucza celu nadrzędnego, **którym są komunikowanie się w danym języku i osiągnięcie za pomocą komunikacji określonych celów językowych i pozajęzykowych**. Założenia te nauczyciel powinien uwzględniać przy planowaniu i organizacji zajęć językowych.

2.1. Planowanie celów

Zgodnie z powyższymi założeniami cele lekcji powinny być zaplanowane tak, aby umożliwiały uczniom rozwinięcie elementarnej kompetencji językowej. Jak już wspomniano, na pierwszym etapie edukacyjnym to uwarunkowania rozwojowe narzucają sposób planowania zajęć. U uczniów w wieku 6–10 lat obserwujemy brak opanowania umiejętności czytania i pisania lub opanowanie ich na dość niskim poziomie. Z tego powodu pierwszoplanowym zadaniem powinno stać się rozwijanie sprawności słuchania i mówienia.

Zgodnie z wytycznymi „Podstawy programowej kształcenia ogólnego” uczeń kończący klasę I:

1. „rozumie proste polecenia i właściwie na nie reaguje;
2. nazywa obiekty w najbliższym otoczeniu;
3. recytuje wierszyki i rymowanki, śpiewa piosenki z repertuaru dziecięcego;
4. rozumie sens opowiedzianych historyjek, gdy są wspierane obrazkami, gestami, przedmiotami.

Uczeń kończący III klasę szkoły podstawowej:

1. wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumiewać, trzeba nauczyć się ich języka, co stanowi argument motywacyjny do nauki języków obcych;
2. reaguje werbalnie i niewerbalnie na proste polecenia nauczyciela;
3. rozumie wypowiedzi ze słuchu:
 - rozróżnia znaczenie wyrazów o podobnym brzmieniu,
 - rozpoznaje zwroty stosowane na co dzień i potrafi się nimi posługiwać,
 - rozumie ogólny sens krótkich opowiadań i baśni przedstawianych także za pomocą obrazów i gestów,
 - rozumie sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych (także w nagraniach audio i wideo);
4. czyta ze zrozumieniem wyrazy i proste zdania;
5. zadaje pytania i udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów, recytuje wiersze, rymowanki i śpiewa piosenki, nazywa obiekty z otoczenia i opisuje je, bierze udział w miniprezentacjach teatralnych;
6. przepisuje wyrazy i zdania;
7. w nauce języka obcego potrafi korzystać ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych;
8. współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki”.

Dzieci powinny rozumieć zwyczajowe, codzienne wyrażenia i zwroty oraz proste zdania. Powinny też używać zwyczajowych zwrotów oraz budować proste wypowiedzi dotyczące przedstawiania się, zadawania prostych pytań innym osobom. Sprawności czytania oraz pisania będą w pierwszej klasie szkoły podstawowej pomijane. Dopiero z czasem, gdy dziecko opanuje te umiejętności w języku ojczystym, nauczyciel będzie mógł wprowadzać elementy czytania i pisania na lekcji języka obcego.

Ważnym elementem jest zaproponowanie dzieciom katalogu tematów znanych im z codziennego życia, które mogą być interesujące przede wszystkim w języku ojczystym. Powinny to być tematy, które dzieci poznają także w ramach nauczania zintegrowanego. Do katalogu tych tematów można zaliczyć:

- powitanie i pożegnanie;
- przedstawianie się;
- rodzina;
- przyjaciele;
- upodobania;
- liczby;

- kolory;
- pogoda;
- pory roku i nazwy miesięcy;
- data, dni tygodnia;
- jedzenie i picie;
- ciało;
- ubiór;
- opisywanie dnia;
- zwierzęta;
- hobby;
- gry i zabawy.

Planując lekcję do wybranego tematu, nauczyciel powinien odpowiednio wyznaczyć i zoperacjonalizować jej cele. Cel programu bądź lekcji określa, co dzięki kształceniu mają osiągnąć uczniowie. Operacjonalizacja celów ma formę zadań, które uczeń powinien umieć wykonać (Janowska, 2010: 18). Mogą one mieć charakter bardziej ogólny lub szczegółowy. Przykładowo, w przypadku tematu „Ubiór” cel ogólny może brzmieć „Opisywanie stroju”.

Cele szczegółowe konkretyzują te umiejętności ucznia, które powinien opanować. Cele te powinno się operacjonalizować w kategoriach umiejętności i sprawności i można wyrazić je za pomocą czasowników „wie”, „potrafi” i „rozumie”. W przypadku dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym powinno się zrezygnować z formułowania celów odwołujących się do świadomości metajęzykowej uczniów w zakresie kompetencji gramatycznej. I tak cel ogólny „Opisywanie stroju” może zostać w sposób szczegółowy zoperacjonalizowany następująco:

- Uczeń wie, jak nazywają się w języku obcym podstawowe części garderoby.
- Uczeń rozumie wypowiedź nauczyciela lub treść nagrania opisującą czyjs strój.
- Uczeń potrafi powiedzieć, w co jest ubrany.

Przykłady formułowania celów kształcenia w zakresie języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnym znajdują się w Tabeli 2.

Tabela 2. Przykładowe tematy i cele kształcenia w zakresie języka obcego dla I etapu edukacyjnego

Temat	Cel ogólny	Cele szczegółowe	Cele motywacyjne
Powitanie i pożegnanie	Witanie się i żegnanie	Uczeń: - wie, za pomocą jakich środków językowych można się przywitać z kolegą lub koleżanką z innego kraju; - rozumie zwroty oznaczające powitanie i pożegnanie; - potrafi przywitać się i pożegnać.	Uczeń dowiaduje się, w jaki sposób witają się i żegnają jego rówieśnicy w krajach anglo-, niemiecko- i francuskojęzycznych.

Moja rodzina	Opowiadanie o rodzinie	Uczeń: - wie, jak nazywają się w języku obcym członkowie najbliższej rodziny; - rozumie znaczenie wyrazów oznaczających członków najbliższej rodziny; - potrafi nazwać członków swojej najbliższej rodziny.	Uczeń poznaje życie rodzinne rówieśników z innych krajów.
Zwierzęta	Nazywanie zwierząt	Uczeń: - wie, jak nazywają się w języku obcym zwierzęta domowe; - rozumie znaczenie wyrazów w języku obcym oznaczających zwierzęta domowe; - potrafi nazwać zwierzęta domowe; - potrafi powiedzieć, jakie ma zwierzę.	Uczeń opowiada o swoich ulubieńcach i ma okazję do pochwalenia się swoim zwierzątkiem w klasie.
Kolory	Nazywanie kolorów	Uczeń: - zna określenia nazw kolorów w języku angielskim/niemieckim/francuskim; - rozumie, o jaki kolor chodzi, gdy wymieniają go nauczyciel lub inny uczeń; - potrafi wymienić podstawowe kolory; - potrafi powiedzieć, w jakim kolorze jest wskazana rzecz; - potrafi zaśpiewać piosenkę o kolorach.	Uczeń odczuwa radość i zaangażowanie podczas śpiewania nowo poznanej piosenki.

Sposoby formułowania celów można przedstawić według następującego schematu zaproponowanego w Tabeli 3. Aby założone cele mogły zostać osiągnięte, niezbędne jest planowanie dydaktyczne odpowiednie do przewidzianych celów. Dobre planowanie działań lekcyjnych będzie miało decydujący wpływ na rezultaty uczenia się. Dlatego warto odwoływać się do modeli lekcji, które będą porządkowały działania nauczyciela oraz uczniów. Jak podkreśla Iwona Janowska (2010: 47), nie istnieją modele idealne i dlatego wybierając któryś z nich, należy dokonać modyfikacji i dostosować go do potrzeb grupy docelowej: wieku, poziomu językowego oraz możliwości kognitywnych i społecznych uczących się.

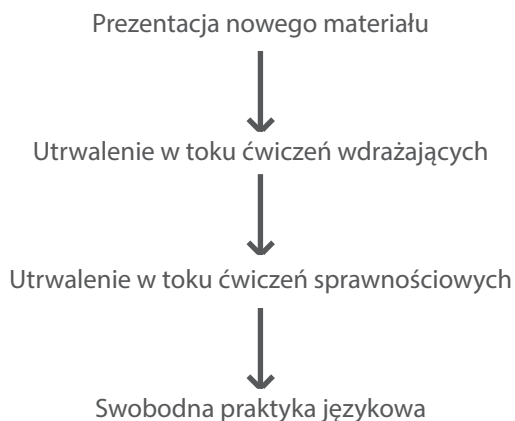
Tabela 3. Sposoby formułowania celów

NAUCZYĆ SIĘ CZEGOŚ	→	W KONKRETNYM CELU
Nauczyć się słownictwa dotyczącego zwierząt domowych,	ABY	zaprezentować swoje zwierzątko.
Słuchać piosenki o kolorach,		utrwalić nowe elementy językowe niezbędne do określania kolorów.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Janowska, 2010: 43

Jednym z najbardziej uniwersalnych modeli lekcji określających, jakie czynności podejmuje nauczyciel i jakie zadania wykonują uczniowie na poszczególnych jej etapach, jest model zaproponowany przez Hannę Komorowską.

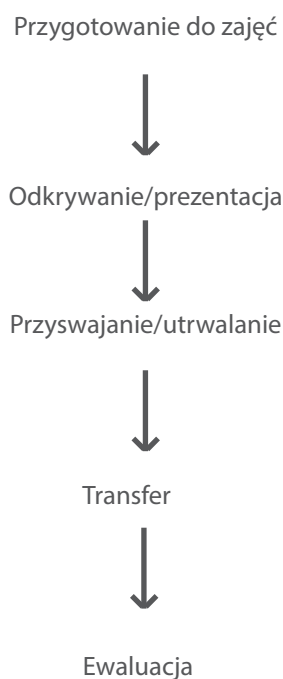
Schemat 1. Model faz lekcyjnych



Źródło: Komorowska, 2005: 64

Z kolei Iwona Janowska proponuje uwzględnienie następujących faz:

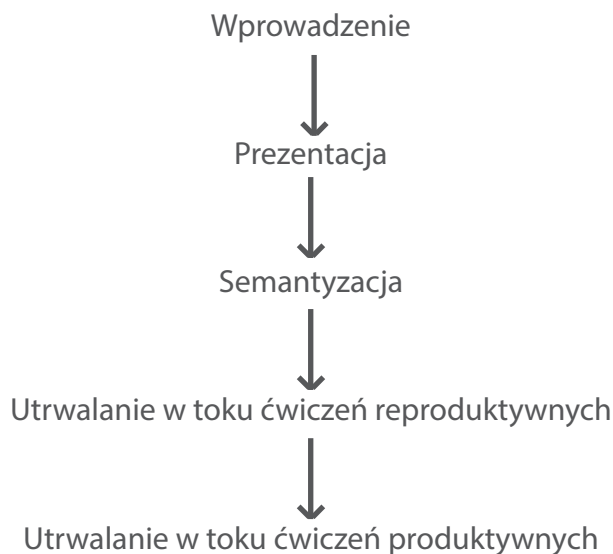
Schemat 2. Model faz lekcyjnych



Źródło: Janowska, 2010.

Trzeci z zaprezentowanych modeli – model analizy dydaktycznej – w wielu punktach wykazuje podobieństwo do dwóch wcześniejszych.

Schemat 3. Model faz lekcyjnych



Źródło: Bimmel, Kast, Neuner, 2003

Przedstawione modele wykazują pewne różnice, ale mają także wiele cech wspólnych. W Tabeli 4. zaprezentowano czynności nauczyciela i uczniów w poszczególnych fazach podanych modeli, zaadaptowane do celów nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym.

Tabela 4. Porównanie modeli lekcji

Komorowska	Janowska	Bimmel, Kast, Neuner	Działania umożliwiające osiągnięcie założonych celów
	Przygotowanie do zajęć	Wprowadzenie	- rozgrzewka językowa, - odwołanie się do znanych umiejętności, - zapowiedź tematu lekcji, - wywołanie skojarzeń, - budowanie napięcia motywacyjnego;
Prezentacja	Odkrywanie/ prezentacja	Prezentacja	- prezentacja nowego materiału: wysłuchanie wierszyka, piosenki, dialogu, bajki, - wprowadzenie nowego słownictwa poprzez prezentację na konkretach, ilustrację, demonstrowanie;
		Semantyzacja	- rozszyfrowywanie i budowanie znaczeń;
Utrwalanie w toku ćwiczeń wdrażających i utrwalanie w toku ćwiczeń sprawnościowych	Przyswajanie/ utrwalanie	Utrwalanie w toku ćwiczeń reprodukcyjnych	- przyswajanie nowego materiału poprzez wykonywanie serii ćwiczeń, wielokrotne powtarzanie;

Swobodna praktyka językowa	Transfer	Utrwalanie w toku ćwiczeń produktywnych	- praktykowanie języka w wolnych wypowiedziach, - przekazywanie znaczeń w trakcie interakcji komunikacyjnych;
	Ewaluacja		- pochwała uczniów za współpracę na lekcji, - zlecenie wykonania pracy domowej.

Źródło: Opracowanie własne

Jak wspomniano, nie ma jednego uniwersalnego i idealnego modelu lekcji. Dlatego dotychczasowe modele teoretyczne należy adaptować do potrzeb i możliwości uczących się. Podczas planowania z całą pewnością trzeba uwzględnić najpierw słuchanie, a dopiero potem mówienie. Może się zdarzyć, że dzieci na początkowych etapach uczenia się języka będą wiele rozumiały, ale nie będą jeszcze gotowe, aby konstruować wypowiedzi w języku obcym. Nie należy ich do mówienia zmuszać, ponieważ mowa pojawi się wtedy, kiedy dziecko będzie na to gotowe. Podobna sytuacja dotyczy języka ojczystego: nie wszystkie dzieci zaczynają mówić dokładnie w tym samym wieku. Różnice w pojawieniu się mowy u dzieci, wypowiedzianiu pierwszych zdań oraz w opanowaniu płynnej komunikacji mogą wynosić nawet dwa lata.

2.2. Praca w parach i grupach

W poszczególnych fazach lekcji uczniowie mogą pracować pod kierunkiem nauczyciela (tzw. forma frontalna nauczania), samodzielnie lub w parach albo grupach. Dzieci w młodszym wieku szkolnym są jeszcze dosyć egocentryczne, skupione na sobie i swoich potrzebach. Kiedy dziecko rozpoczyna edukację szkolną, pojawiają się w jego życiu nowe sytuacje społeczne. Dziecko zaczyna uczyć się funkcjonowania w grupie, współpracy i przestrzegania reguł. Dlatego ważnymi formami interakcji stają się praca w parach i grupach. Nie oznacza to jednak, że podczas całej lekcji uczniowie będą mogli pracować podzieleni na grupy. Ich kompetencja językowa jest jeszcze zbyt niska, aby ograniczenie się do tej formy pracy mogło przynosić pozytywne efekty. Do takiej samodzielności trzeba będzie uczniów jeszcze przygotować.

Formy pracy o charakterze frontalnym sprawdzają się w początkowych fazach lekcji, kiedy nauczyciel prezentuje i utrwala nowy materiał. Prezentacja tekstów, wierszyków, piosenek, bajek lub nowego słownictwa największy sens ma wtedy, kiedy przeprowadzana jest na forum klasy. Można także zaproponować uczniom formę pracy w kręgu, która stanowi pewną odmianę pracy frontальной, ale znosi jednocześnie barierę nauczyciel–uczeń i zachęca uczniów do większej aktywności. Rozszyfrowywanie i nadawanie znaczeń mogą odbywać się w ramach pracy indywidualnej, ale dobrze jest, jeśli sformułowane przez uczniów hipotezy zostaną zweryfikowane na forum, tak aby nikt nie czuł się wykluczony w przypadku niezrozumienia wypowiedzi.

Faza utrwalania w wyniku ćwiczeń wdrożeniowych (reprodukcyjnych) może być doskonałą okazją do umożliwienia uczniom pracy w parach lub w grupach. Aktywnościami, które najbardziej nadają się do pracy grupowej, będą na tym etapie gry i zabawy językowe, takie jak domino lub *memory*, utrwalające poznane słownictwo, lub inne gry i zabawy o charakterze rywalizacyjnym, a także projekty językowe. Praca w parach sprawdza się doskonale, kiedy

posługujemy się metodą stacji, a także podczas swobodnej produkcji językowej (transferu), kiedy dochodzi do przekazywania znaczeń w trakcie interakcji komunikacyjnej. Nauczyciel może przygotować w tym celu w klasie tzw. *chat boxes*, pudełka bądź skrzyneczki zawierające zadania stymulujące interakcję ustną.

Praca w parach oraz w grupach powoduje nieco zamieszania i hałasu w klasie. Mogą pojawić się także problemy z dyscypliną. Z drugiej jednak strony te formy pracy mają niezaprzeczalne zalety: rozwijają umiejętność współpracy, umożliwiają dopasowanie tempa pracy do własnych możliwości, stanowią odmianę w aktywnościach, umożliwiając podtrzymanie uwagi oraz ucząc samodzielności. Planując pracę w parach lub w grupach, warto tak ją zorganizować, aby skład zespołów uczniowskich się zmieniał. W tym celu można poprosić uczniów o losowanie karteczek z obrazkami: osoby, które wylosują ten sam obrazek, będą pracowały razem. Sam fakt tworzenia się grup i zmiany miejsc sprawi, że uczniowie będą mogli zredukować napięcie mięśni i chwilę odpocząć, co pozwoli im lepiej skoncentrować się na nowym zadaniu. Z kolei aktywność indywidualna jest godna polecenia, kiedy dzieci mają wykonać prace rysunkowe, podpisać rysunki lub uzupełnić wyrazy w ćwiczeniu. Aby lekcja była dynamiczna i urozmaicona oraz aby uczniowie mogli się podczas niej bardziej skoncentrować, najlepiej przeplatać nauczanie frontalne z formami pracy zespołowej.

2.3. Zarządzanie klasą

Uczniom w klasach I–III bardzo zależy na tym, żeby zostali zaakceptowani przez nauczyciela. Ale uczniowie ci mają silną potrzebę ruchu i komunikowania się z otoczeniem, przez co mogą niekiedy utrudniać utrzymanie dyscypliny na lekcji.

Małe dzieci potrzebują porządku i rytuałów. Dlatego zaleca się, aby nauczyciel zachowywał przejrzystą strukturę lekcji. W tym celu może zawsze witać się i żegnać w określony sposób. Na początku każdej lekcji dzieci stają w kręgu i witają się z nauczycielem, na przykład po angielsku: „*Good morning, teacher*”, a następnie z koleżankami i kolegami: „*Good morning, Basia*”. Podobny rytuał może mieć miejsce również pod koniec lekcji. Zaleca się, aby nauczyciel zaznaczał kolejne etapy lekcji poprzez krótkie podsumowanie tego, co zostało zrobione, i przedstawienie zadania, do którego przejdzie w następnej fazie. W przypadku małych dzieci w utrzymaniu uwagi uczniów i dyscypliny pomocne są częsta zmiana aktywności oraz krótkie ćwiczenia.

Nauczycielowi będzie łatwiej utrzymać dyscyplinę na lekcji, jeśli wprowadzi rytuały pewnych zachowań. Przykładowo, aby móc udzielić odpowiedzi, uczeń powinien się zgłosić, podnosząc rękę, a nauczyciel poprosić go o odpowiedź. Przestrzeganie tej zasady sprawi, że dzieci nie będą przekrzykiwały się nawzajem. Nauczyciel powinien wówczas umieścić w klasie w widocznym miejscu gazetkę ścienną z symbolami pożądanых zachowań (patrz Schemat 4.). Gdy zechce przypomnieć uczniom zasady zachowania obowiązujące w klasie, wystarczy, że wskaże wybrany, znany uczniom, rysunek, który będzie symbolizował pożądanе zachowania. Jeśli jakiś uczeń nie przestrzega ustalonych zasad i odpowiada niepytany, nauczyciel powinien ignorować go, prosząc o odpowiedź tych uczniów, którzy stosują się do polecenia. Po zakończeniu ćwiczenia uczeń nieprzestrzegający obowiązujących reguł powinien dostać informację zwrotną od nauczyciela, dlaczego jego odpowiedzi nie zostały uwzględnione. Z kolei wskazanie symbolu współpracy w grupach może być znakiem, że od tego momentu dzieci mogą rozmawiać ze sobą.

Schemat 4. Przykład plakatu ilustrującego pożądane zachowania w klasie

	<p>Kiedy chcesz coś powiedzieć, zgłoś się!</p>
	<p>Teraz słuchamy i nic nie mówimy!</p>
	<p>Teraz pracujemy w grupach!</p>

Za dobrą współpracę uczniowie powinni być nagradzani. Nauczyciel powinien jasno określić, jakich zachowań oczekuje od uczniów. Nagrodą za przestrzeganie ustalonych zasad współpracy może być przyklejenie przez nauczyciela na tablicy korkowej w klasie uśmiechniętego emotikonu, kropki o ustalonym wcześniej kolorze lub innego symbolu znanego dzieciom i pozytywnie przez nie odbieranego. Za szczególnie efektywną współpracę można dzieci nagradzać naklejkami, na których będą się znajdowały wybrane obcojęzyczne zwroty zawierające pochwałę, na przykład: *Cool! Sehr fleißig! Super! Très bien!*, lub przybijać pieczętkę z emotikonem. Dzieci potrzebują pozytywnych wzmocnień i są bardzo dumne, kiedy mogą pochwalić się zdobytymi odznaczeniami.

W nauczaniu małych dzieci bardzo ważną funkcję pełni pochwała. Nauczyciel powinien dostrzegać nawet małe sukcesy dzieci i podkreślać ich osiągnięcia. Jest to ważny element motywujący do nauki języka obcego. Dlatego należy częściej używać pochwał niż nagan i upomnień. Niezwykle pomocne mogą być w tym względzie zasady NLP (Neurolingwistycznego Programowania), które dostarczają wskazówek, jak kierować zachowaniem uczniów za pomocą słów. Pochwały, których udziela nauczyciel, powinny być konkretne. Zamiast powiedzieć: „Dziękuję za dobrą pracę”, nauczyciel powinien powiedzieć na przykład: „Zuziu, naprawdę podoba mi się, jak podkreśliłaś nowe wyrazy w twojej pracy”. Pochwałę powinna usłyszeć cała klasa. Nauczyciel powinien chodzić po klasie, gdy uczniowie pracują nad jakimś zadaniem, i chwalić tych uczniów, którzy wykonują je zgodnie z poleceniem. Nawet kiedy nauczyciel pracuje chwilowo z mniejszą grupą uczniów, powinien raz na jakiś czas popatrzeć na całą klasę i pochwalić choćby z daleka pracę innych grup. Zaleca się, aby nauczyciel zrobił listę 40 zachowań uczniów, które dotąd ignorował, uznając je za ogólnie przyjęte, niewyróżniające ucznia, choć tak naprawdę są bardzo ważne dla dobrej atmosfery i efektywnej pracy w klasie, i chwalił uczniów zawsze wtedy, kiedy te zachowania zauważy. Mogą to być zachowania polegające na uważnym słuchaniu, szybkim przystąpieniu do pracy lub zadawaniu pytań.

Nacisk na naukę właściwego zachowania jest szczególnie ważny na początku współpracy z klasą. Dlatego w tym czasie nauczyciel powinien często chwalić i wzmacniać pozytywnie oczekiwane zachowania (Churches, Terry, 2010: 72).

Aby wyciszyć dzieci i je zaciekawić, można odwołać się do wierszyków lub zwyczajowych rytualnych powiedzonek i gestów. Na przykład:

<i>Ich bin ich</i> (nauczyciel wskazuje na siebie)	<i>I am me,</i>
<i>und du bist du</i> (nauczyciel wskazuje na ucznia).	<i>you are you.</i>
<i>Wenn ich rede</i> (nauczyciel wykonuje gest ruchu ustami),	<i>While I'm speaking,</i>
<i>hörst du zu</i> (nauczyciel przykłada rękę do ucha i nasłuchuje).	<i>listen to.</i>

Ta technika może stanowić rytuał, który będzie przypominał dzieciom o czasie czytania książki lub opowiadania bajki techniką *kamishibai*.

Pomocne w utrzymaniu dobrej koncentracji, jak i dyscypliny, jest umożliwienie dzieciom zredukowania napięcia mięśniowego poprzez dopuszczenie faz aktywności ruchowej. Czasami wystarczy zaplanować trzypięciominutową aktywność fizyczną, podczas której uczniowie wykonują ćwiczenia rozciągające, skłony lub podskoki w miejscu. Nauczyciel powinien przy okazji takich ćwiczeń wydawać polecenia w języku obcym. Kiedy dzieci są niespokojne i trudno skupić ich uwagę, nauczyciel może przeprowadzić ćwiczenia ruchowe. Dzieci będą na przykład wykonywały w powietrzu ósemki rękoma, będą na przemian dotykały przeciwległym ramieniem kolana lub przez krótki czas napinały i rozluźniały różne partie mięśni. Taka krótka gimnastyka umożliwia zredukowanie napięcia mięśniowego i zwiększa koncentrację.

3. Metody i techniki nauczania

Współcześnie obserwujemy różnorodne podejście do nauczania języków obcych. Jest ono rezultatem stosowania najlepszych praktyk zaczerpniętych z metod tradycyjnych, wzbogaconych najnowszymi wynikami badań neurologicznych i psychologicznych oraz osiągnięciami technik informacyjno-komunikacyjnych. Cele nauczania języków obcych wyznaczają także zmieniające się uwarunkowania społeczno-polityczne: globalizacja, otwarte granice oraz coraz większa mobilność – także komunikacyjna.

W Rozdziale 3. zostały zaprezentowane metody i techniki nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym, polecane szczególnie z punktu widzenia aktualnej wiedzy o przyswajaniu języka oraz badań nad efektywnością nauczania. Zaproponowane materiały uwzględniają zalecenia zawarte w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego” przeznaczonej dla edukacji wczesnoszkolnej w zakresie języka obcego nowożytnego. „Podstawa programowa w pierwszej fazie nauki kładzie duży nacisk głównie na rozumienie prostych poleceń oraz historyjek wspieranych gestami i obrazkami oraz opanowanie wierszyków, rymowanek i piosenek. Natomiast na koniec pierwszego etapu edukacyjnego, w zakresie sprawności produktywnych, zakłada, że uczeń powinien umieć zadawać pytania i udzielać odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów, recytować wiersze, rymowanki, śpiewać piosenki, nazywać przedmioty z otoczenia i opisywać je oraz brać udział w miniprezentacjach teatralnych (por. „Podstawa programowa kształcenia ogólnego”, 2011, T. 3: 27). Realizowana tematyka powinna dotyczyć zagadnień z najbliższego otoczenia uczniów i być osadzona w ich codziennej rzeczywistości.

W Rozdziale 3. pakietu opisane zostaną wybrane metody nauczania zgodne z najnowszą wiedzą o przyswajaniu języka obcego, uwzględniające potrzeby i możliwości uczniów na pierwszym etapie edukacyjnym oraz techniki i zasady nauczania odpowiednie dla tej grupy wiekowej.

3.1. Metody nauczania

W podrozdziale tym przedstawione są wybrane metody nauczania języków obcych, prezentowane pod kątem ich przydatności i efektywności w nauczaniu na pierwszym etapie edukacyjnym.

3.1.1. Podejście komunikacyjne

Podejście komunikacyjne powstało w połowie lat 70. XX wieku, ale do dziś cieszy się nieustannie popularnością wśród nauczających i uczących się języków obcych. Istotą podejścia komunikacyjnego jest skuteczna komunikacja w języku obcym, stosowna do danej sytuacji, nie zaś bezbłędne opanowanie struktur językowych. Podejście komunikacyjne zakłada co prawda podstawową znajomość zasad językowych w celu skutecznego porozumiewania się w języku obcym, nie wyklucza zatem poznawania materiału gramatycznego, ale jego dobór odbywa się według kryterium funkcji, którą pełni w komunikacji, i powinien służyć jedynie pomocą w efektywnej komunikacji, nie może być natomiast celem samym w sobie.

Podejście komunikacyjne bazuje na założeniach pragmalingwistyki, dla której język jest jednym z aspektów ludzkiego działania. W trakcie opanowywania języka należy przyswoić umiejętności: słuchania i czytania ze zrozumieniem, mówienia oraz pisania. W rozwijaniu tych sprawności pomocna jest znajomość odpowiednich strategii uczenia się, które dostarczają wskazówek, jak ułatwić proces rozumienia. Także prezentowane w poprzednim rozdziale modele planowania dydaktycznego opierają się na zasadach wprowadzonych dzięki podejściu komunikacyjnemu: PREZENTACJA NOWEGO MATERIAŁU → ODKRYWANIE ZNACZEŃ → UTRWALANIE → SWOBODNA PRAKTYKA JĘZYKOWA.

Jedną z najważniejszych zasad nauczania w tym podejściu jest pobudzenie aktywności ucznia, który powinien być zachęcany do odkrywania znaczeń i reguł oraz samodzielnego i twórczego posługiwania się językiem. Zmienia się także rola nauczyciela, który dotąd miał za zadanie przekazywać uczniom wiedzę. W nowej roli nauczyciel powinien wspomagać proces uczenia się i towarzyszyć uczniom w odkrywaniu języka. Ta nowa rola została zdefiniowana między innymi poprzez wzbogacenie form interakcji w klasie. Obok nauczania frontального wprowadzono pracę w parach oraz pracę w grupach, a także różne formy pracy indywidualnej.

Podejście komunikacyjne akcentuje wartość materiałów autentycznych w nauczaniu języka, dzięki którym możliwa jest prezentacja słownictwa oraz struktur językowych w typowych dla ich użycia kontekstach. W przypadku dzieci będą to piosenki, wierszyki, rymowanki, bajki, opowiadania, historyjki, komiksy. Materiały autentyczne dodatkowo motywują do nauki języka obcego, ponieważ są źródłem informacji o życiu dzieci i młodzieży mieszkających w innych krajach i poszerzają wiedzę uczniów (Pfeiffer, 2001: 77–78).

3.1.2. Podejście zadaniowe

Podejście zadaniowe jest promowane przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*, który w Polsce został opublikowany w 2001 roku. Opiera się ono na działaniu i ma wiele punktów stykających z podejściem komunikacyjnym, dlatego często jest uważane za jego udoskonaloną formę. W podejściu zadaniowym w nauce języka chodzi o podejmowanie działań polegających na wykonywaniu zadań. Osoba ucząca się jest postrzegana jako „aktywna jednostka społeczna mająca do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe) uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (Janowska, 2011: 79). Do działań językowych zaliczyć można działania receptywne (rozumienie tekstów), działania produktywne (tworzenie tekstów), działania interakcyjne (wymiana informacji) oraz działania mediacyjne (przetwarzanie istniejących tekstów). Pozszerza to spektrum czterech tradycyjnych sprawności językowych, stanowiących podstawę w podejściu komunikacyjnym: słuchania, czytania, mówienia i pisania. W podejściu zadaniowym ważną rolę odgrywają kompetencje ogólne, takie jak znajomość i umiejętność wykorzystania strategii pomocnych w wykonywaniu określonego zadania, oraz uwarunkowania osobowościowe, takie jak poczucie własnej wartości czy pozytywny obraz siebie.

Zadania można wykonywać indywidualnie, ale niezwykle ważnym elementem tego podejścia jest wykształcenie umiejętności współpracy w parach oraz w grupach. Do podstawowych działań językowych należą interakcja i mediacja, a działania ukierunkowane są na osiągnięcie wspólnego celu. Jedną z najważniejszych technik nauczania jest praca metodą projektu. Istotnym elementem podejścia zadaniowego jest wyczulenie na edukację różnorodną i różnokulturową.

Na pierwszym etapie edukacyjnym dzieci dopiero uczą się samodzielności, więc przy realizacji zadań powinny otrzymać pomoc i wsparcie nauczyciela. Przykładami zadań dla tej grupy wiekowej mogą być: zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi, rozumienie prostych informacji przekazywanych przez innych, domyślanie się znaczeń, konstruowanie prostych wypowiedzi z użyciem odpowiednich środków językowych, wykonanie plakatu, rysunków, szkiców lub przygotowanie inscenizacji.

3.1.3. Content Language Integrated Learning (CLIL) – zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu

CLIL to metoda nauczania języka obcego łącząca nauczanie języka z przekazywaniem treści i wiedzy przedmiotowej. Pierwotnie nauczanie metodą CLIL miało być stosowane w szkołach dwujęzycznych, w których wybrane przedmioty, takie jak geografia, fizyka czy historia, były nauczane w języku obcym. Metoda ta doskonale nadaje się także do nauczania dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym. Na tym etapie kształcenia można łączyć nauczanie języka obcego z wyposażaniem uczniów w najważniejsze umiejętności, które zakłada program kształcenia ogólnego, tj.:

- czytanie ze zrozumieniem, wykorzystywanie i przetwarzanie tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społecznym;
- myślenie matematyczne, do którego zaliczyć można umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych;
- myślenie naukowe, będące umiejętnością formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa;
- posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także wyszukiwanie i korzystanie z informacji (por. „Podstawa programowa kształcenia ogólnego”, 2011, T. 3: 17–18).

Ważną umiejętnością, która z powodzeniem może być rozwijana przy pomocy tej metody, jest także praca zespołowa.

Przykładem CLIL dla omawianej grupy wiekowej może być nauczanie narracyjne, które rozwija nie tylko umiejętność słuchania ze zrozumieniem, lecz także ciekawość poznawczą, kreatywność i wyobraźnię uczniów. Uczniowie zapoznają się z treścią bajek na przykład z kanonu literatury dziecięcej, poszerzając dzięki temu swoją wiedzę. Prezentowanie bajki za pomocą techniki *kamishibai* wymaga od uczniów stosowania strategii domysłu językowego. Liczenie w języku obcym i dokonywanie prostych operacji na liczbach stanowią także przykład integrowania treści i umiejętności ogólnych z rozwijaniem kompetencji językowej.

3.1.4. Total Physical Response (TPR) – Metoda Reagowania Całym Ciałem

TPR to rozwinięta przez Jamesa Ashera holistyczna metoda nauczania języka, którą stosuje się głównie w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Metoda ta opiera się na założeniu, że ludzki umysł wyposażony jest w biologiczny program przyswajania języka, a nauka języków obcych przebiega jak proces uczenia się języka ojczystego. Podobnie jak w języku ojczystym fazę produkcji językowej (mówienia) poprzedza długa faza recepcji, czyli słuchania ze zrozumieniem. Dziecko opanowuje język, obserwując najpierw przez długie miesiące zachowania niewerbalne swoich rodziców oraz przysłuchując się im. Dopiero po dłuższym okresie obserwacji samo jest zdolne posługiwać się językiem. W szkole rolę rodziców przejmuje nauczyciel. Uczący się opanowuje język, reagując całym ciałem na wydawane przez nauczyciela polecenia. W fazie początkowej to nauczyciel wydaje polecenia, a następnie sam je wykonuje. Uczniowie najpierw go obserwują, a potem wykonują wskazane przez niego gesty. Po osłuchaniu się uczniowie są w stanie reagować na wydawane przez nauczyciela polecenia, a kiedy są na to gotowi, sami zaczynają wydawać polecenia innym uczniom. Aby utrwalić opanowane słownictwo, dzieci wykonują zadania w zeszytach ćwiczeń, polegające na przykład na zaznaczaniu usłyszanych wyrazów, rysują, a jeśli opanowały sprawność pisania, także podpisują swoje rysunki. Przykład lekcji prowadzonej według metody TPR można zobaczyć na: <http://www.youtube.com/watch?v=1Mk6RRf4kKs>.

Metoda TPR wychodzi naprzeciw uczniom o różnych modalnościach: wizualnej, audytywnej, ale przede wszystkim kinestetycznej. Ponadto umożliwia holistyczne uczenie się, angażujące obydwie półkule mózgowe, co wspomaga proces zapamiętywania. Uczenie się z wykorzystaniem TPR może kojarzyć się uczniom z zabawą i zwiększać motywację do nauki. W metodzie tej można pominąć język ojczysty, ponieważ nadawanie znaczeń odbywa się poprzez odpowiednio dobrane obrazki lub demonstrowanie. Jest to przykład immersji językowej; uczniowie zostają „zanurzeni” w języku obcym, mają możliwość osłuchania się z językiem i wykorzystania umiejętności językowych w zabawie. Poleca się także włączanie elementów TPR do tradycyjnego nauczania, na przykład przeprowadzając podczas lekcji krótkie ćwiczenia wymagające ruchu i reagowania całym ciałem w celu pobudzenia uwagi i koncentracji uczniów.

3.2. Wybrane techniki nauczania

Proponowane techniki nauczania bazują na opisanych powyżej metodach i podejściach: zawierają zarówno elementy podejścia komunikacyjnego, jak i zadaniowego. Ich celem jest nie tylko opanowanie określonego materiału językowego, lecz także kształtowanie umiejętności interakcyjnych rozwijanych przy wykonywaniu zadań. Zaprezentowane techniki wykorzystują także elementy metody *Total Physical Response*, ponieważ angażują różne modalności uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem modalności kinestetycznej, stanowią przykład uczenia się holistycznego, a jednocześnie przekazują treści, które są przedmiotem kształcenia ogólnego na pierwszym etapie edukacyjnym.

Na początku zostaną jednak przedstawione możliwości rozwijania poszczególnych sprawności językowych z uwzględnieniem uwarunkowań rozwojowych uczniów w wieku 6–10 lat, ich możliwości kognitywnych i potrzeb emocjonalnych oraz społecznych.

3.2.1. Zasady i techniki nauczania sprawności słuchania ze zrozumieniem

Jak wykazano powyżej, sprawność słuchania ze zrozumieniem jest najważniejszą sprawnością na pierwszym etapie edukacyjnym, ponieważ dzieci rozpoczynając naukę języka obcego, nie potrafią na ogół jeszcze czytać ani pisać. Rozwijanie kompetencji językowej w początkowej fazie będzie się opierało na umiejętności słuchania, tym bardziej że faza samodzielnych wypowiedzi bardzo często następuje u dzieci po długiej fazie słuchania. Warto podkreślić analogię do posługiwania się językiem ojczystym. Dzieci słuchają, gdy mają ku temu określony powód: chcą zrozumieć interesującą historię, dowiedzieć się, jak kończy się bajka trzymająca w napięciu, wreszcie chcą poprawnie wykonać polecenia nauczyciela.

Ważną zasadą w rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem jest rozwijanie umiejętności słuchania globalnego, którego celem jest zrozumienie wypowiedzi z wykorzystaniem domysłu językowego oraz umiejętności słuchania selektywnego: koncentrowania uwagi na tym, co jest naprawdę interesujące lub niezbędne. Celem rozwijania sprawności słuchania globalnego nie powinno być rozumienie każdego słowa.

Aby ułatwić uczniom rozumienie ze słuchu, nauczyciel powinien:

- **przed słuchaniem** skierować uwagę uczniów na określony temat poprzez rozmowę wstępną w języku ojczystym przybliżającą tekst, którego uczniowie będą słuchali, poprzez pokazanie obrazków związanych z treścią tekstu, poprzez wprowadzenie wyrazów i zwrotów kluczowych dla zrozumienia intencji tekstu;
- **w trakcie słuchania** pokazywać obrazki ilustrujące treść słuchanego tekstu, ilustrować treść tekstu gestykulacją, mimiką lub wykonywaniem określonych czynności, prosić uczniów, aby wykonywali czynności bądź gesty, demonstrując, że zrozumieli tekst. Uczniowie, którzy nie opanowali sprawności czytania i pisania, mogą ponadto: słuchać i dobierać obrazek odpowiedni do treści wysłuchanego tekstu, układać obrazki w odpowiedniej kolejności, rysować lub szkicować treści w miarę ich słyszenia. W przypadku dzieci, które potrafią czytać i pisać, można wykorzystać następujące techniki: zaznaczenie na karcie pracy obiektów, które pojawiły się w tekście słuchanym, uzupełnianie tabeli uzyskanymi w toku słuchania informacjami lub uzupełnianie tekstu z lukami. Ponieważ dzieci rozumieją więcej, niż są w stanie powiedzieć, zadanie może polegać na wysłuchaniu tekstu w języku obcym i udzieleniu odpowiedzi na postawione pytania w języku ojczystym. Dzięki takim ćwiczeniom rozwijane będą strategia domysłu językowego oraz rozumienie na podstawie kontekstu sytuacyjnego;
- wypełnianie kart pracy, ustne lub pisemne odpowiadanie na pytania, rozwiązywanie zadania prawda/fałsz mogą być także technikami stosowanymi **po wysłuchaniu tekstu**.

3.2.2. Zasady i techniki nauczania sprawności czytania ze zrozumieniem

Sprawność czytania ze zrozumieniem będzie rozwijana na pierwszym etapie edukacyjnym nie wcześniej niż od II klasy szkoły podstawowej. Przy doborze tekstów należy wziąć pod uwagę zainteresowania dzieci w tym wieku oraz ich możliwości poznawcze. Warto jednak podkreślić, że językowy poziom trudności danego tekstu może znacząco przewyższać umiejętności językowe uczniów. Nie należy w takiej sytuacji pytać o szczegółowe informacje, które zawiera tekst, lecz skupić się na rozumieniu jego ogólnego sensu lub poszukiwaniu w nim wybranych




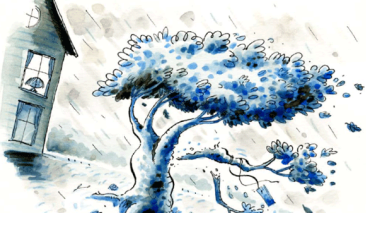


informacji. Tekstami odpowiednimi dla tej grupy wiekowej, rozwijającymi sprawności czytania ze zrozumieniem, będą: szyldy, znaki, tablice informacyjne, dzięki którym dzieci poznają zasady funkcjonowania w codziennym życiu społecznym, rymowanki, wiersze, krótkie opowiadania. Przykład tekstów na rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem stanowią także instrukcje do gier, np. dostępnych w internecie, bez których zrozumienia dziecko nie będzie w stanie włączyć się do zabawy (por. na przykład <http://www.funbrain.com/brain/MathBrain/MathBrain.html>).

Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem powinno przebiegać według tego samego schematu jak rozwijanie sprawności słuchania:

- **przed czytaniem** nauczyciel może skierować uwagę uczniów na określony temat poprzez rozmowę wstępną w języku ojczystym przybliżającą tekst, który uczniowie będą czytali, poprzez pokazanie obrazków związanych z treścią tekstu, poprzez wprowadzenie wyrazów i zwrotów kluczowych dla zrozumienia intencji tekstu lub poprzez przypomnienie już znanego uczniom materiału językowego, który wystąpi w tekście;
- **w trakcie czytania** najważniejsze na tym etapie edukacyjnym są techniki wspierania rozumienia globalnego (ogólnego) i selektywnego. W technice rozumienia globalnego chodzi o streszczenie sensu tekstu za pomocą 1–2 zdań. Rozumienie selektywne oznacza umiejętność wydobywania z tekstu określonej informacji. Nie jest w tym celu potrzebne rozumienie każdego słowa. Uczniowie rozumieją więcej, niż są w stanie powiedzieć. Zadanie na selektywne rozumienie tekstu może więc polegać na zapoznaniu się z tekstem w języku obcym, przetworzeniu go i przekazaniu wybranych informacji w języku ojczystym. Dzięki takim ćwiczeniom rozwijane będą strategia domysłu językowego oraz rozumienie na podstawie kontekstu sytuacyjnego. Ułatwieniem będzie podanie początku zdania oraz jego możliwych zakończeń, z których jedno będzie zgodne z treścią przeczytanego tekstu, lub podawanie zdań, spośród których część jest prawdziwa, a część fałszywa. Zadanie uczniów polega na stwierdzeniu na podstawie przeczytanego tekstu, czy zdanie jest fałszywe, czy prawdziwe;
- wypełnianie kart pracy, ustne lub pisemne odpowiadanie na pytania związane z treścią tekstu, rozwiązywanie zadania prawda/fałsz mogą być technikami stosowanymi także **po przeczytaniu tekstu**.

Poniżej znajduje się przykład, jak można rozwijać sprawność czytania ze zrozumieniem u uczniów, mimo że poziom trudności tekstu przekracza ich kompetencję językową. Tekst znajduje się na stronie: <http://www.funbrain.com/books/tesstree/book.html>.

Tabela 5. Przykład karty pracy do rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem

Przykłady zadań		Komentarz dydaktyczny
 <p>This is Tess.</p>	 <p>This is Tess's tree.</p>	<p>Uczniowie zostają zapoznani z kluczowymi dla rozumienia tekstu wyrazami.</p> <p>W tym celu można wykorzystać obrazki do tekstu.</p> <p>Nie należy wyjaśniać i tłumaczyć wszystkich słów.</p>
<p>Tess loves her tree.</p> 		
 <p>This is a storm.</p>	 <p>This is a branch.</p>	
	 <p>This is a stump.</p>	

<p>Przeczytaj opowiadanie i odpowiedz po polsku na następujące pytania:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ile lat ma Tess? _____ 2. Dlaczego Tess była smutna i zła? Co się stało? <ol style="list-style-type: none"> A. Burza złamała gałąź jej ukochanego drzewa. B. Jej drzewo było stare i spróchniałe i musiało zostać ścięte. C. Tess pokłóciła się z mamą. 3. Który z poniższych zwrotów wyraża, co stało się z drzewem: <ol style="list-style-type: none"> A. The tree was old. B. The tree was green. C. The tree was taken down. 4. W jaki sposób Tess uczciła swoje ukochane drzewo? _____ <hr/>	<p>Aby móc stwierdzić globalne lub selektywne rozumienie tekstu, konieczne jest postawienie przed uczniami konkretnego zadania, którego wykonanie będzie możliwe dopiero po zapoznaniu się z tekstem.</p> <p>1. Ćwiczenie ma na celu rozwijanie umiejętności rozpoznawania znanych struktur. Można je zaproponować pod warunkiem, że dzieci poznały już podstawowe liczby oraz pytanie o wiek i udzielanie informacji, ile ma się lat.</p> <p>Ćwiczenia 2. i 3. pozwalają rozwijać rozumienie selektywne. Uczniowie mogą stosować strategie domysłu językowego, w czym pomocne będą także ilustracje z książeczki.</p> <p>Ćwiczenie 4. odwołuje się do strategii domysłu oraz rozumienia globalnego sensu. Opowiadając przebieg historii, dzieci rozwijają umiejętność komunikowania się w języku ojczystym.</p>
---	--

3.2.3. Zasady i techniki nauczania sprawności mówienia

Sprawność mówienia jest niezwykle ważna w metodach i podejściach, w których celem nauczania i uczenia się języka jest skuteczna komunikacja. W przypadku uczniów klas I–III rozwijanie sprawności mówienia powinno być poprzedzone długą fazą słuchania. Nie należy oczekiwać, że uczniowie będą w stanie formułować swobodne i poprawne wypowiedzi. Dlatego techniki rozwijające sprawność mówienia będą miały charakter głównie imitacyjny.

Bardzo ważne jest stworzenie atmosfery akceptacji i bezpieczeństwa, w której uczniowie będą mogli spróbować użyć języka bez obaw, że zostaną wyśmiani przez rówieśników lub że ich wypowiedzi będą przez nauczyciela stale korygowane. Ponieważ uczenie się języka nie ogranicza się do imitacji, ale jest również procesem polegającym na tworzeniu hipotez i konstruowaniu znaczeń, podczas lekcji należy akceptować kreatywne posługiwanie się językiem oraz stosowanie strategii kompensacyjnych. Dzieci w początkowej fazie uczenia się mogą

bowiem często odwoływać się do znajomości języka ojczystego i tworzyć wypowiedzi w stylu: „To jest good” czy „Mój plecak is red”. Sama gotowość i pierwsze próby posługiwania się językiem obcym powinny być przez nauczyciela dostrzegane i chwalone, ponieważ stymulowane w ten sposób dziecko będzie odczuwało radość z kontaktu z językiem i będzie zmotywowane do dalszej nauki. Na pierwszym etapie edukacyjnym dziecko powinno umieć stosować rutynowe i potoczne wyrażenia, zadawać proste pytania i tworzyć wypowiedzi dotyczące życia codziennego: przywitać się i pożegnać, przedstawić się, opowiedzieć krótko o przedmiotach, które posiada, oraz o czynnościach, które umie wykonywać. Uczeń powinien uczestniczyć w rozmowie, pod warunkiem że rozmówca mówi bardzo powoli, wyraźnie i używa znanych zwrotów. Nie należy także wymagać od dziecka, żeby udzielało odpowiedzi pełnym zdaniem. Należy chwalić je za wypowiedzi jednowyrazowe, które są adekwatne do sytuacji i zadanego pytania.

Bodźcem wywołującym wypowiedź mogą być karty z obrazkami, które uczeń powinien opisać. Innym wariantem tej techniki będzie dodanie do obrazków pytań. Tak przygotowane karty umożliwią przejście od wypowiedzi monologicznej do wypowiedzi dialogowej.

Aby odejść nieco od nauczania frontального i umożliwić uczniom interakcję, można wykorzystać tzw. *chat boxes*. Są to pudełka wcześniej przygotowane przez nauczyciela i umieszczone w różnych miejscach klasy. W środku znajdują się zadania skłaniające do wypowiedzi ustnej. Uczniowie przechodzą od jednego pudełka z zadaniami do następnego, losują na zmianę karteczki z zadaniami, zadają sobie nawzajem pytania i odpowiadają na nie. Zadania mogą mieć różny stopień trudności. Na te najłatwiejsze wystarczy odpowiedzieć „tak” lub „nie”. Najprostsze zadania mogą być zapisane na karteczkach w kolorze żółtym, nieco trudniejsze na karteczkach zielonych, z kolei wymagające jeszcze bardziej skomplikowanych i samodzielnych wypowiedzi można oznaczyć kolorem czerwonym.



Schemat 5. Przykładowe karty do stymulowania wypowiedzi ustnych na lekcji języka angielskiego

What is your name?	How old are you?	Do you have a brother?	Do you like pizza?
---------------------------	-------------------------	-------------------------------	---------------------------



What are your favourite colours?	How much is three plus five?	Describe your best friend.	What is your favourite food?
---	-------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

Nauczyciel musi liczyć się, że stosowanie tej techniki może wprowadzić nieco zamieszania i hałasu w klasie. Technika *chat boxes* polecana jest szczególnie w czasie lekcji powtórzeniowych.

Jej zaletą jest to, że aktywizuje wszystkie dzieci jednocześnie i pozwala im na trochę ruchu podczas lekcji, co wspomaga procesy uwagi i zapamiętywania.

Uczniom, którzy nie umieją jeszcze czytać, nauczyciel powinien objaśnić zadania ustnie lub za pomocą symbolicznych rysunków. Na przykład umieszczenie w *chat box* obrazka z Rysunku 1. będzie oznaczało, że jeden uczeń ma za pomocą gestykulacji nazywać określone czynności, natomiast zadanie drugiego ucznia będzie polegało na nazywaniu czynności zaprezentowanych za pomocą pantomimy. W innym pudełku mogą się znajdować zdjęcia zwierząt domowych. Uczniowie przy tej stacji będą mieli za zadanie nazwanie tych zwierząt w języku obcym: „*This is a ...!*”



Rysunek 1. Przykładowy obrazek wykorzystany w pracy metodą *chat box*

Aby umożliwić uczniom posługiwanie się językiem obcym na lekcji, mimo że ich kompetencja językowa jest niska, można wprowadzić i umieścić na plakacie lub tablicy korkowej w widocznym miejscu w klasie zbiór fraz, do których uczniowie będą mogli się odwołać w sytuacjach naturalnej komunikacji (por. Rysunek 2.). Nauczyciel wskazując adekwatne wyrażenie, będzie zachęcał ucznia do użycia go w autentycznej komunikacji.



Rysunek 2. Zbiór typowych fraz do wykorzystania w autentycznej komunikacji na lekcji języka angielskiego

Rozwijanie sprawności mówienia powinny poprzedzać ćwiczenia mające na celu dostarczenie uczniowi niezbędnego słownictwa i struktur, dzięki którym uczeń będzie mógł budować swoją wypowiedź.

3.2.4. Zasady i techniki rozwijania sprawności pisania

Na pierwszym etapie edukacyjnym rola pisania jest marginalna. Sprawność ta powinna być rozwijana dopiero wtedy, kiedy dzieci opanują ją w języku ojczystym. Pisanie powinno być rozwijane jedynie jako sprawność wspierająca zapamiętywanie i utrwalanie nowego materiału leksykalnego. Techniki rozwijające sprawność pisania mogą polegać na rysowaniu

po śladzie, kopiowaniu zapisu słów, uzupełnianiu brakujących liter w podanych wyrazach (por. Rysunek 3.), przepisywaniu zdań, a z czasem na samodzielnym zapisywaniu wyrazów, na przykład na podpisywaniu rysunków, które wykonał uczeń.

Rysunek 3. Przykład techniki rozwijającej sprawność pisania na I etapie edukacyjnym na lekcji języka angielskiego



This is a s _ _ _ p.

Nauka pisania powinna być rozwijana na podstawie materiału leksykalnego znanego uczniom. Ćwiczenia należy wykonywać wzrokowo, słuchowo i ustnie, a dopiero na końcu pisemnie.

3.2.5. Zasady i techniki nauczania elementów języka: słownictwa i wymowy

Opanowanie poprawnej wymowy bardzo zbliżonej do wymowy rodzimych użytkowników języka jest możliwe w fazie niedokończony lateralizacji, a więc przed rozpoczęciem okresu dojrzewania. Dlatego w nauczaniu wczesnoszkolnym nie należy zaniedbywać wymowy. Dzieci mają wrażliwy słuch fonematyczny i bardzo plastyczne organy mowy, więc naśladowanie poprawnej wymowy w języku obcym nie powinno stanowić dla nich problemu. Istotne jest więc, aby dziecko w tym wieku miało zapewniony kontakt z dobrymi wzorami językowymi. Takim wzorcowym modelem może być oczywiście sam nauczyciel. Dobrze jest jednak, kiedy uczeń ma kontakt z językiem rodzimych jego użytkowników. Zapraszanie na lekcję obcokrajowców – rodzimych użytkowników języka – jest bardzo wskazane, lecz na obszarach defaworyzowanych może być bardzo utrudnione. Nauczyciel powinien więc jak najczęściej prezentować nagrania: dialogi, scenki, bajki, piosenki wykonywane przez rodzimych użytkowników języka i zachęcać uczniów do naśladowania ich.

U uczniów starszych można rozwijać umiejętność **rozpoznawania dźwięków** poprzez stosowanie następujących technik:

- prezentowanie dwóch wyrazów różniących się tylko jednym dźwiękiem i mających różne znaczenia (pary minimalne), na przykład *doll* – *ball*. Zadaniem uczących będzie stwierdzenie, czy usłyszane wyrazy są takie same, czy różne;
- ćwiczenie to może mieć także formę pisemną: zadanie uczniów może polegać na dopasowaniu wyrazu usłyszanego do jego zapisu graficznego. Jest to jednak technika, którą powinno się stosować dopiero w momencie, kiedy dzieci opanują w miarę dobrze sprawność pisania w języku ojczystym;
- łatwiejsza wersja powyższego ćwiczenia może polegać na dopasowaniu obrazka do usłyszanego wyrazu. W ten sposób uwrażliwia się dzieci na poprawną wymowę i rozwija jednocześnie sprawność słuchania ze zrozumieniem.

Oprócz umiejętności rozpoznawania dźwięków ważne jest także **trenowanie poprawnej wymowy**. Podstawową techniką wspierającą trening poprawnej wymowy na pierwszym etapie edukacyjnym jest imitacja polegająca na (wielokrotnym) powtarzaniu przez uczniów usłyszanych wzorów. Nowe słowa i zwroty mogą być najpierw powtarzane wspólnie. Kiedy dzieci wypróbują już sposób artykulacji nowych dźwięków, wtedy można je poprosić, aby powtarzały indywidualnie. Należy jednak pamiętać, że na tym etapie uczniowie nie są jeszcze gotowi do powtarzania i wypowiedzania się w języku obcym. Jeśli dziecko nie jest gotowe do produktywnego posługiwania się językiem, nie powinno być zmuszane do tego przez nauczyciela. Należy przyjąć założenie, że uczeń zacznie mówić dopiero we właściwym dla siebie momencie. W tej fazie recepcja odgrywa więc najważniejszą rolę – małym uczniom trzeba stwarzać jak najwięcej okazji do osłuchania się z językiem obcym.

Nauczanie poprawnej wymowy powinno być integrowane z nauczaniem słownictwa. Z punktu widzenia celów nauczania, które zmierzają do efektywnej komunikacji, znajomość słownictwa jest nie do przecenienia. W początkowej fazie nauki, kiedy nie wprowadza się jeszcze zapisu nowych słów, należy przede wszystkim integrować wymowę ze znaczeniem. Nauczanie słownictwa powinno odbywać się w trzech etapach:

- Etap I: wprowadzanie nowego słownictwa;
- Etap II: utrwalanie nowego słownictwa;
- Etap III: powtarzanie i utrwalanie słownictwa wcześniej opanowanego (Komorowska, 2005: 152).

Techniką najbardziej zalecaną jest w tym przypadku **demonstracja**. Polega ona na informowaniu o znaczeniu słów poprzez prezentację przedmiotu, zilustrowanie za pomocą obrazka lub wykonanie danej czynności. Słowa, których nie da się zaprezentować na przedmiotach, można wyjaśniać na podstawie odpowiednio dobranych obrazków lub kart (*flash cards*) ilustrujących znaczenie danego słowa. Można zaprezentować czynności, takie jak na przykład bieganie, skakanie, siadanie, tańczenie. Możliwe jest także wytłumaczenie znaczenia poprzez gestykulację i mimikę, na przykład znaczenia takich przymiotników, jak wesoły i smutny. Określanie położenia można wyjaśnić z wykorzystaniem lalki lub pacynki, układając je na stole (ang. *on the table*) lub pod stołem (ang. *under the table*).

Techniką najbardziej ekonomiczną w prezentowaniu słownictwa, aczkolwiek niewskazaną, jest podanie znaczenia danego słowa w języku polskim. Technikę polegającą na odwołaniu się do odpowiednika w języku polskim można stosować w celu upewnienia się, czy hipotezy dotyczące znaczeń bardziej abstrakcyjnych słów i zwrotów tworzone przez uczniów są właściwe.

Natomiast technikami najbardziej zalecanymi w nauczaniu wczesnoszkolnym są techniki, które odwołują się do poznania wielozmysłowego (wielokanałowego), ponieważ pobudzają procesy poznawcze dzieci oraz stymulują pamięć. Dlatego, mimo że wymagają więcej wysiłku od nauczyciela i większych nakładów czasowych, są częściej polecane w nauczaniu wczesnoszkolnym.

Nie należy pomijać technik utrwalania słownictwa opartych na rozumieniu i wykonywaniu poleceń przez ucznia. Nauczyciel może wielokrotnie powtarzać nowe słówka, prosząc uczniów o wykonanie pewnych czynności. Przykład: „*Janek, sit down, please*” lub „*Tomek, give me, please, the teddy bear*”. Najważniejszą techniką utrwalania słownictwa na pierwszym etapie edukacyjnym będzie **imitacja** polegająca na wielokrotnym powtarzaniu nowo poznanych

wyrazów. Zaleca się, aby najpierw dać uczniom możliwość wspólnego powtarzania zdań, ponieważ w takiej sytuacji bariera wynikająca z podejmowania prób posługiwania się językiem obcym będzie mniejsza. Po kilkukrotnych powtórzeniach można prosić uczniów o powtórzenie indywidualne. Przykład: nauczyciel wskazuje jabłko i pyta na przykład po angielsku: „*Antek, what's this?*”. Jeśli Antek nie będzie umiał odpowiedzieć na pytanie, nauczyciel podpowiada: „*An apple*”. I zachęca ucznia do powtórzenia. Ważne, aby powtarzanie było osadzone w znanych uczniom kontekstach i związane z ich rutynowymi działaniami.

Polecaną techniką utrwalania słownictwa jest **technika asocjacyjna**, polegająca na łączeniu nowych wyrazów z obrazami, dźwiękami, smakami lub innymi skojarzeniami oddziałującymi na różne zmysły. Jeśli na przykład chcemy lepiej utrwalić słowo *car*, dobrze jest je połączyć z dźwiękiem kojarzonym z jadącym samochodem („*wrrrrr...*”) oraz z wykonywaniem gestu kręcenia kierownicą. Jeśli zachęcimy uczniów do wykonywania wielu powtórzeń wyrazów i odwołamy się do ich skojarzeń, utrwalanie materiału leksykalnego będzie przebiegało szybciej i będzie efektywniejsze.

W celu utrwalania i powtarzania słownictwa można także stosować gry i zabawy językowe. Przykładem zabawy o charakterze pamięciowym może być **zabawa KIM**. Nauczyciel rozkłada na podłodze lub na stoliku 10 przedmiotów, powiązanych ze sobą tematycznie, których nazwy są już znane uczniom. Mogą być to na przykład owoce. Nauczyciel przypomina ich nazwy, wskazując jednocześnie odpowiedni owoc. Następnie przykrywa owoce chustą i prosi uczniów, aby wymienili jak najwięcej nazw owoców ukrytych pod chustą. Można wprowadzić element rywalizacji: dziecko, które wymieni najwięcej nazw owoców, zostaje zwycięzcą.

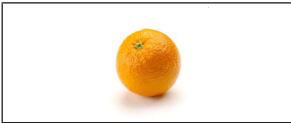







Inne przykłady gier towarzyskich, nadające się doskonale do utrwalania słownictwa, to *memory* oraz *domino*. Poniżej znajduje się przypomnienie zasad gry.

Memory: Karty do gry leżą na stole odwrócone obrazkiem do blatu. Pierwszy gracz odwraca dwie dowolne karty. Jeżeli na kartach znajdują się te same przedmioty (np. na jednej karcie jest obrazek pomarańczy, a na drugiej przykładowo napis w języku angielskim *an orange*), gracz może zatrzymać parę i odkrywa kolejną. Jeżeli dwie odkryte karty przedstawiają co innego, gracz zakrywa je i odkłada na miejsce, a kolejka przechodzi na następnego gracza. Zwycięża osoba, której uda się zebrać najwięcej par.

W przypadku dzieci, które nie potrafią jeszcze czytać, należy wykorzystać karty przedstawiające jedynie ilustracje (mogą być podpisane). Zadaniem grających będzie dodatkowo nazywanie rzeczy znajdujących się na ilustracjach.

Domino: Karty domino (Rysunek 4.) leżą potasowane obrazkami do dołu, tworząc stos. Pierwszy gracz odkrywa leżącą na wierzchu stosu kartę i wyklada ją na stół, obrazkiem do góry. Następny gracz dobiera kolejne karty tak długo, aż znajdzie domino pasujące do karty leżącej już na stole. Jeśli znajdzie odpowiednią kartę, dokłada ją. Kolejną kartę odkrywa następny gracz itd. Kolejne karty wolno dokładać tylko na końcach „węża”. Wygrywa ten gracz, który wyłoży wszystkie swoje karty domino jako pierwszy, przy czym wszystkie karty ze stołu muszą zostać już wykorzystane.

Rysunek 4: Przykładowe karty domina do utrwalania słownictwa z zakresu tematycznego „Owoce” na lekcji języka angielskiego

	three apples		five strawberries
	three lemons		four plums
	five pears		two oranges
	two strawberries		six plums

Starsi uczniowie, którzy opanowali sprawność czytania i pisania, mogą otrzymywać zadania na kartach pracy. Zadaniem uczniów będzie **wyeliminowanie wyrazu niepasującego do pozostałych**.

Przykład z języka angielskiego: *car – plane – flower – boat* lub *carrot – potato – tomato – banana*.

Starsze dzieci można także zachęcić do **przepisywania wyrazów** lub wykonywania rysunków ilustrujących nowo poznane słownictwo i **podpisywania rysunków** w zeszytach.

Nauczyciel powinien pamiętać, że dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym nie są w stanie jednorazowo zapamiętać więcej niż 5–7 słów. Ważne więc, aby materiał leksykalny prezentowany podczas jednej godziny lekcyjnej nie był zbyt obszerny. Uwzględniając, że dzieci mają dość niską pojemność pamięci roboczej, konieczne jest zaplanowanie wielu różnorodnych, odwołujących się do różnych zmysłów, powtórek materiału leksykalnego.

3.2.6. Nauczanie gramatyki

Na pierwszym etapie edukacyjnym nauczanie reguł gramatycznych nie powinno mieć miejsca. Dzieci nie posiadają jeszcze rozwiniętej świadomości językowej, a kategorie językowe nie są im znane nawet w języku ojczystym. Dlatego tłumaczenie zasad funkcjonowania języka lub zasad budowania struktur gramatycznych jest na tym etapie zupełnie bezzasadne. Dzieci uczą się w sposób mimowolny podczas powtarzania i wykonywania zadań językowych, a więc nauczanie struktur językowych powinno się odbywać jako nauczanie gotowych fraz (*ready made chunks*) lub całych zadań, których nie należy rozkładać na czynniki pierwsze.

Może się zdarzyć, że wnikliwe dziecko dostrzeże jakieś nieregularności w języku i zapyta o nie. Taki przykład może stanowić fraza z piosenki „The little fish is hungry”: „*The little fish is hungry. In its stomach there is some bread, an apple and a lemon*”. Dziecko może zadać pytanie, dlaczego mówi się *a lemon* i *an apple*. W takim przypadku nauczyciel nie powinien ignorować pytania, lecz udzielić możliwie najprostszej i nieodwołującej się do terminologii fachowej odpowiedzi. Przykład: „Jeżeli wyraz zaczyna się na literkę/głoskę *a*, tak jak *apple*, żeby było łatwiej ten wyraz wymówić, dodajemy *n*”.

3.2.7. Nauczanie zintegrowanych sprawności

Najkorzystniejsze z punktu widzenia dydaktyki wczesnoszkolnej oraz aktualnego stanu wiedzy na temat procesów uczenia się jest integrowanie sprawności, gdyż umożliwia w najpełniejszy sposób angażowanie wszystkich modalności i stylów uczenia się. Poniżej opisano wybrane techniki integrujące różne sprawności językowe.

3.2.7.1. Metoda Dobrego Startu

Metoda Dobrego Startu jest wykorzystywana przez pedagogów i psychologów w terapii dzieci z dysleksją rozwojową. Rozwijają motorykę dłoni, koordynację ruchową oraz wspiera proces zapamiętywania poprzez stymulację obydwu półkul mózgowych. Praca tą metodą polega na wykonywaniu przez dzieci gestów ilustrujących treść śpiewanej piosenki. W fazie pierwszej uczniowie zapoznają się z melodią, poznają słownictwo oraz tekst piosenki. W fazie drugiej śpiewają piosenkę, wykonując przy tym gesty ilustrujące treść piosenki. W fazie końcowej uczniowie rysują w zeszytach przedmioty, które wystąpiły w piosence. Te, które opanowały już sprawność pisania, podpisują narysowane obiekty.

Przykładem może być piosenka „My head, my shoulders...”.

Etap I: Dzieci zapoznają się z treścią i melodią piosenki, która jest śpiewana przez nauczyciela albo odtwarzana z płyty.

Etap II: Nauczyciel wykonuje gesty wskazujące na części ciała występujące w piosence:

My head (*wskazuje na głowę*),
my shoulders (*wskazuje na głowę*),
my knees (*wskazuje na ramiona*),
my toes (*wskazuje na palce u stóp*).
My head (*wskazuje na głowę*),
my shoulders *itp.*
my knees,
my toes.
My head,
my shoulders,
my knees,
my toes.
And we'll clap hands together (*klaszcze w dłonie*).

Piosenka prezentowana jest kilkakrotnie. Przy drugiej prezentacji nauczyciel prosi uczniów, aby również wykonywali wskazane przez niego gesty. Aby utrwalić nowe słownictwo, nauczyciel może także po odtworzeniu piosenki prosić uczniów o wykonywanie wskazanych czynności. Na przykład: „Clap your hands! Show me your shoulders!” itp. Dzieci śpiewają piosenkę, wykonując odpowiednie gesty.

Etap III: W ostatniej fazie dzieci wykonują rysunek człowieka, starając się wyeksponować wymienione w piosence części ciała. Dzieci, które opanowały już podstawy pisania, mogą podpisać na rysunku te części ciała, które występują w piosence.

Metoda ta rozwija sprawność słuchania ze zrozumieniem oraz sprawność mówienia. Jeśli po zaśpiewaniu piosenki dzieci narysują w zeszycie schemat człowieka i podpiszą części ciała, które poznały w piosence, rozwijana też będzie sprawność pisania. Poniżej zamieszczono przykłady stron internetowych, gdzie można znaleźć piosenki w językach obcych:

język angielski

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs>

<http://kids-songs.tv/>

<http://www.bbc.co.uk/learning/schoolradio/subjects/earlylearning/nurserysongs/>

<http://www.youtube.com/watch?v=XCuZBILuebl>

<http://www.anglomaniacy.pl>

język niemiecki:

<http://www.goethe.de/lhr/prj/sat/han/beg/lie/deindex.htm>

<http://www.liederkiste.com/Kinderlieder.html>

<http://www.youtube.com/watch?v=QQilfo90Sus>

<http://www.spiellieder.de/>

<http://www.zeit.de/themen/kultur/kinderlieder/index>

język francuski:

<http://comptines.tv/>

<http://www.youtube.com/user/comptines>

<http://www.mondedespetits.fr/comptine.php>

<http://www.hugolescargot.com/chansons-pour-enfants.html>

3.2.7.2. Kamishibai – tradycyjny japoński sposób opowiadania bajek

Kamishibai to rodzaj teatru obrazkowego wywodzącego się z japońskiej tradycji opowiadania bajek. W dosłownym tłumaczeniu nazwa *kamishibai* oznacza sztukę teatralną na papierze. Aby zilustrować opowiadaną historię, wykorzystuje się rysunkowe plansze, z których każda przedstawia inny fragment opowieści. Do jednej opowieści wystarczy przygotować 4–5 plansz.

Celem stosowania tej metody w nauczaniu wczesnoszkolnym są zainteresowanie uczniów historiami opowiadanymi w języku obcym, osłuchanie uczniów z brzmieniem języka obcego oraz zapoznanie ich z wybranym słownictwem. Ponieważ opowiadane bajki są znane dzieciom w języku ojczystym, używanie języka ojczystego może być ograniczone do minimum. Bajkę można opowiadać w języku obcym, tłumacząc kluczowe słowa oraz upewniając się jedynie raz na jakiś czas w języku ojczystym, co słuchacze zrozumieli z prezentowanej opowieści. W trakcie opowiadania historii można także zachęcać słuchaczy do powtarzania kluczowych słów lub zwrotów. Dzięki temu opowieść nabierze charakteru interaktywnego. Bardzo ważną rolę podczas opowiadania odgrywają: modulacja głosu, tempo opowiadania, stosowanie onomatopei

oraz odnoszenie się do ilustracji. Opowieść uatrakcyjni wykorzystanie rekwizytów, odpowiednio dobrany strój narratora lub akompaniament muzyczny.

Technika ta jest nastawiona przede wszystkim na rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem. Jeżeli jednak nauczyciel wprowadzi do prezentowania bajki elementy interaktywne, zadając pytania, np. „*Is the wolf angry?*”, lub będzie zachęcał dzieci do powtarzania wybranych słów, na przykład: *Red Riding Hood, wolf* czy *hunter*, będzie jednocześnie rozwijana sprawność mówienia. Jeśli po wysłuchaniu bajki dzieci będą miały za zadanie narysować kluczowe postaci z zaprezentowanej bajki i podpisać je, rozwijana będzie również sprawność pisania.

3.2.7.3. Czytanie bajek – podejście narracyjne (story telling approach)

Zamiast teatrzyku *kamishibai* możliwe jest także wykorzystanie bogato ilustrowanych książeczek, które językowo nie są zbyt skomplikowane i zawierają powtarzające się elementy lub słowa. Jako przykład przywołać można historię „*Die kleine Raupe Nimmersatt*” lub „*The Very Hungry Caterpillar*”.

THE VERY HUNGRY CATERPILLAR

by Eric Carle

In the light of the moon, a little egg lay on a leaf.

One Sunday morning the warm sun came up and out of the egg came a tiny and very hungry caterpillar.

He started to look for some food.

On Monday he ate through one apple, but he was still hungry.

On Tuesday he ate through two pears, but he was still hungry.

On Wednesday he ate through three plums, but he was still hungry.

On Thursday he ate through four strawberries, but he was still hungry.

On Friday he ate through five oranges, but he was still hungry.

On Saturday he ate through:

A cake

An ice cream

A hot dog

A lollipop

Chocolate

Pizza

A muffin

That night he had a stomach ache.

The next day was Sunday again. The caterpillar ate through a nice green leaf.

And after that day he felt a bit better.

Now he wasn't hungry any more

And he wasn't a little caterpillar any more; he was a big – fat – caterpillar.

He built a small house, called cocoon, around himself.

He stayed inside for more than two weeks.

Then he nibbled a hole in the cocoon, then he pushed his way out and ...

He was a beautiful butterfly.

Jeśli nauczyciel nie dysponuje oryginalną książeczką, może wykonać samodzielnie kolorowe figurki i rekwizyty występujące w opowieści. Postać głodnej gąsienicy może być zrobiona z kartonu i kolorowego papieru, z plasteliny bądź z tkaniny. Owoce i inne produkty, które zjada gąsienica, można wykonać z papieru lub przynieść prawdziwe. Ponieważ rekwizytów, kart pracy, rysunków i fotografii do tej historyjki jest w internecie bardzo dużo, można z dostępnych materiałów przygotować prezentację w Power Poincie i posługiwać się nią w trakcie opowieści. Po prezentacji dzieci mogą wykonać samodzielnie rekwizyty występujące w historyjce i przy ich pomocy zrobić małą inscenizację.

Aby uczniowie lepiej zrozumieli czytaną historię, nauczyciel powinien ich do tego przygotować, stosując szereg technik. **Przed czytaniem** trzeba zachęcić uczniów do przewidywania treści, prezentując obrazki ilustrujące czytaną historię lub pokazując obrazek z okładki i tytuł opowieści. **W trakcie czytania** nauczyciel powinien robić przerwy, aby upewnić się, czy dzieci są w stanie śledzić narrację. Może w tym celu zadać następujące pytania: „Co się dotychczas wydarzyło? Jak sądzicie, co się potem wydarzy? Jak sobie wyobrażacie... (np. Babcie z bajki o Czerwonym Kapturku)?”. **Po czytaniu** nauczyciel może zadać dzieciom różne pytania: „Co wam się podobało w tej historii? Co by się stało, gdyby... (leśniczy nie nadszedł)?”. Pytania powinny być zadawane najpierw w języku obcym, a następnie powtórzone po polsku. Technika ta, zwana *Sandwich-Technik*, umożliwia wprowadzenie i utrwalanie prostych zwrotów na najwcześniejszych etapach nauczania języka obcego.

Przykłady książeczek do wykorzystania w narracyjnym opowiadaniu bajek:

- Mario Ramos: „Ich bin der Stärkste im ganzen Land”;
- Eric Carle: „Papa, Please Get the Moon for Me” lub inne historie jego autorstwa;
- Lucia Fischer – „Mein Pixi Theater – Rotkäppchen”;
- ilustrowane minilektury w językach obcych dostępne na rynku wydawniczym;
- zestawienie literatury dla dzieci w języku niemieckim można znaleźć na stronie: <http://www.goethe.de/kue/lit/prj/kju/>;
- wybrane przykłady książek dla dzieci w języku angielskim, niemieckim i francuskim dostępne online można znaleźć na stronie: <http://www.childrenslibrary.org>.

Za pomocą tej techniki rozwijana jest przede wszystkim umiejętność słuchania ze zrozumieniem. Jeśli jednak nauczyciel zdecyduje się kontynuować pracę nad bajką i zachęci dzieci do przygotowania inscenizacji, rozwijana będzie także ich umiejętność mówienia. Dzieci, które w miarę swobodnie opanowały sprawność pisania, można zachęcić do opracowania własnej historii, która będzie rozwinięciem frazy: ... *he ate through ...*, *but he was still hungry*. Tworzenie analogicznej historii o głodnej gąsienicy może mieć także formę pracy projektowej, w której uczniowie opracowują wspólnie książeczkę stanowiącą ich własną wersję tej historii. Każdy uczeń w grupie pisze i ilustruje jeden dzień z życia gąsienicy na kartkach, tekturkach bądź szablonach określonego rozmiaru. Następnie kartki są szczipiane i uczniowie rysują jeszcze stronę tytułową. Tak przygotowany produkt może zostać zaprezentowany na wystawie prac uczniów

lub pokazany na spotkaniu z rodzicami. Wykonanie projektu będzie miało wtedy dodatkową wartość motywującą do uczenia się języka obcego.

Podczas czytania należy uwzględnić:

- jakość czytania, emocje słuchaczy, które nauczyciel może wywołać poprzez prezentowanie odpowiednich ilustracji;
- włączanie mimiki i gestykulacji, ilustrujących pewne sytuacje;
- odpowiednie modulowanie głosu i tempo czytania;
- zadawanie pytań;
- rozbudzanie oczekiwań co do dalszego przebiegu historii i budowanie w ten sposób napięcia oraz zainteresowania uczniów.

Innym istotnym czynnikiem wpływającym na rozwój kompetencji językowej jest także częstotliwość czytania. Aby prezentowana historia pozostawiła ślad w pamięci dziecka, powinna być czytana nawet trzykrotnie w kilkudniowych odstępach (por. Tabela 6.). Podczas czytania zaleca się stosowanie *Sandwich-Technik*: pytania do tekstu najpierw zadawane są w języku obcym, a następnie powtarzane po polsku. Od uczniów można wymagać, aby przy kolejnym czytaniu historii przypomnieli znane już słowa kluczowe.

Tabela 6. Zasady czytania na głos historii na lekcji języka obcego

	Pierwsze czytanie	Drugie czytanie	Trzecie czytanie
Przed czytaniem	Nauczyciel przedstawia w kilku zdaniach głównego bohatera i główny wątek historii. Wykorzystuje przy tym rysunki z okładki lub strony tytułowej.	Nauczyciel przypomina dzieciom, że znają już postaci z bajki. Może w związku z tym zapytać: „Kto pamięta jeszcze...?”	Ponieważ dzieci znają już historię, nauczyciel zadaje im pytania na temat bohaterów, wątków oraz problematyki poruszonej w książce.
Podczas czytania	Nauczyciel przedstawia 5–10 słów kluczy najważniejszych dla zrozumienia historii. Wyjaśnia je, używając prostych zwrotów, mimiki bądź gestykulacji. Zadaje pytania, prosząc dzieci o przewidywanie treści lub komentarz do czytanej historii.	Nauczyciel przedstawia te same najważniejsze dla zrozumienia historii słowa kluczowe. Wyjaśnia je, używając prostych zwrotów. Zadaje pytania, wspierając u dzieci proces rozumienia zwrotów.	Nauczyciel rozkłada książeczkę i pokazuje ilustrację na podwójnej stronie, a następnie pyta: „Co tu się dzieje?”. Następnie uzupełnia odpowiedzi dzieci i czyta odpowiedni fragment z książeczki. Zanim przewróci kartkę zadaje pytanie: „A co wydarzy się teraz?”. Należy przy tym zwrócić uwagę na wybrane wyrazy, kluczowe dla zrozumienia historii.
Po czytaniu	Nauczyciel zadaje pytania do tekstu, wykorzystując ilustracje z książeczki.	Nauczyciel zadaje pytania do tekstu. Może też zapytać: „Co by było, gdyby...?”, i zachęca dzieci do przewidywania zdarzeń historii.	Nauczyciel zadaje bardziej szczegółowe pytania do tekstu lub ponawia pytanie: „Co by było, gdyby...?”, i zachęca dzieci do przewidywania zdarzeń historii.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Mempel, 2013: 37

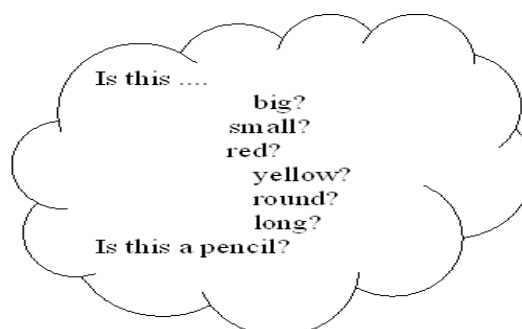
3.2.7.4. Gry i zabawy dydaktyczne

Dzieci mają naturalną skłonność do zabawy, co należy wykorzystać w nauce języka obcego. Dzięki zabawie będą miały motywację do podejmowania działań językowych, a także mimowolnie – utrwalania nowego materiału leksykalnego oraz gramatycznego. Nauka poprzez zabawę umożliwia holistyczne uczenie się, ponieważ nie tylko angażuje warstwę kognitywną, lecz także włącza emocje i uczy społecznych zachowań: współpracy, stosowania reguł gry oraz rywalizacji. Do gier i zabaw utrwalających słownictwo doskonale nadają się klasyczne gry towarzyskie, takie jak **domino** lub **memory**. Nauczyciel może przygotować materiał do gier oparty na dowolnym słownictwie. Mogą to być na przykład karty do gry utrwalające słownictwo z prezentowanych bajek. Jeśli nauczyciel zalaminuje karty, materiał będzie mógł być wykorzystywany wielokrotnie.

Przykładem zabawy językowej, która nie wymaga od nauczyciela żadnej pracy, jest **pisanie palcem na plecach**. Dzieci dobierają się w pary, a następnie piszą palcem na plecach kolegi lub koleżanki słowo, które ten/ta mają odgadnąć. Jeśli dzieci nie opanowały umiejętności pisania, mogą na plecach koleżanki lub kolegi rysować symbol danego słowa. Kiedy słowo zostanie odgadnięte, następuje zamiana ról.

Innym przykładem techniki na utrwalanie słownictwa, rozwijanie sprawności słuchania oraz mówienia może być **technika zadawania pytań i zgadywania**. Polega ona na tym, że jedno z dzieci opuszcza klasę. Pozostali uczniowie ustalają słowo, które nieobecny uczeń będzie musiał odgadnąć. Muszą to być wyrazy, które dzieci poznały i wcześniej utrwaliły, dotyczące określonego przedmiotu. Można ustalić, jakiego zakresu tematycznego będą dotyczyły odgadywane słowa. Następnie uczeń wchodzi do klasy i zaczyna zadawać pytania dotyczące zagadkowego przedmiotu. Na przykład: „*Is it big? Is it red? Is it round? Is it long?*”. Pozostali uczniowie mogą odpowiadać na pytania tylko „*yes*” lub „*no*”. Aby w zabawie mogło wziąć udział więcej dzieci, można wyłożyć na przykład 10 przedmiotów na stół i ustalić, że zgadywanka będzie dotyczyła tylko tych przedmiotów, a każde dziecko może zadać jedynie trzy pytania. Aby formułowanie pytań nie przerosło możliwości dzieci, można w widocznym miejscu umieścić plakat ze strukturą: „*Is this ...?*” i odwoływać się do niego, jeśli dziecko będzie miało trudności z poprawnym zadaniem pytania.

Rysunek 5. Plakat wspomagający wypowiedzi ustne uczniów na lekcji języka angielskiego



Zaletą gier i zabaw jest przede wszystkim ich motywujący charakter. Dzieci chętnie bawią się w gry towarzyskie, ponieważ odpowiada to ich potrzebom rozwojowym. W procesie nauczania gry językowe pełnią szereg funkcji. Zaliczyć do nich można:

- funkcję organizacyjną – dzięki zastosowaniu gier językowych można lepiej wykorzystać czas na lekcji języka obcego poprzez urozmaicenie interakcji. Gry w parach lub w grupach pozwalają na odejście od frontalnego, skupionego wokół nauczyciela stylu nauczania;
- funkcję motywującą – gry językowe pozwalają uatrakcyjnić proces nauczania. Włączanie gier w proces nauczania aktywizuje uczniów, wprowadza element napięcia, oczekiwania wyniku rywalizacji i daje poczucie sukcesu lub porażki. Dzięki grom i zabawom uczniowie otrzymują atrakcyjny bodziec do językowego działania. Stosowanie gier językowych obniża także lęk i poczucie zagrożenia, dzięki wprowadzeniu elementu losowego zwycięstwo staje się możliwe także dla uczniów słabszych, którzy w tradycyjnej sytuacji edukacyjnej nie mieliby szansy odnieść sukcesu;
- funkcję dydaktyczną – poprzez aktywizowanie wszystkich grających możliwe jest skuteczne rozwijanie sprawności językowych;
- funkcję poznawczą – podczas gier językowych nauczyciel jest inicjatorem działań i zarazem ich obserwatorem. Techniki o charakterze ludycznym dają szersze pole do obserwacji zachowań i działań uczniów niż tradycyjne techniki nauczania. Dzięki nim nauczyciel może lepiej poznać uczniów: ich zdolności, słabe oraz mocne strony, temperament, skłonność do konfliktów, umiejętność ich rozwiązywania, potrzebę osiągnięć, umiejętność samooceny. Uczniom zaś gry dostarczają okazji do rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów, lepszego poznania języka oraz zróżnicowanych sytuacji umożliwiających komunikowanie się w języku obcym;
- funkcję wychowawczą – uczniowie uczą się rozwiązywać sytuacje problemowe, które napotykają w grach językowych, oraz poznają zasady współpracy w grupie (Siek-Piskozub, 1994: 20–24).

3.2.7.5. Stacje (przystanki) uczenia się

Stacje uczenia zalicza się do tzw. otwartych form pracy. Stanowią one przykład podejścia zadaniowego. W technice tej uczniowie wykonują przy każdej stacji zadania połączone tematycznie. Można ją z powodzeniem wprowadzić po opracowaniu tematu, aby powtórzyć materiał. Technika angażuje do pracy wszystkich uczniów jednocześnie oraz umożliwia im samodzielne odkrywanie wiedzy i nabywanie umiejętności. Dlatego nadaje się do zastosowania także w dość licznych klasach, w których podejście indywidualne do każdego ucznia jest znacząco utrudnione. Ponieważ zadania przy poszczególnych stacjach mogą mieć zróżnicowany poziom trudności, praca tą techniką umożliwia rozwój językowy zarówno uczniom lepszym, jak i słabszym. Realizacja zadań cząstkowych z poszczególnych stacji umożliwia osiągnięcie założonego celu lekcji.

Zaleca się, aby realizując stacje uczenia się, uczniowie pracowali w parach lub w małych grupach (3-, 4-osobowych). Dzieci nabywają dzięki temu kompetencję społeczną: pracując bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, uczą się odpowiedzialności za proces uczenia się oraz za współpracę z innymi dziećmi. Praca w formie stacji uczenia się umożliwia także uczenie

się holistyczne, uwzględniające całościowe postrzeganie ucznia, wychodząc naprzeciw jego indywidualnym potrzebom oraz stylowi przyswajania wiedzy.

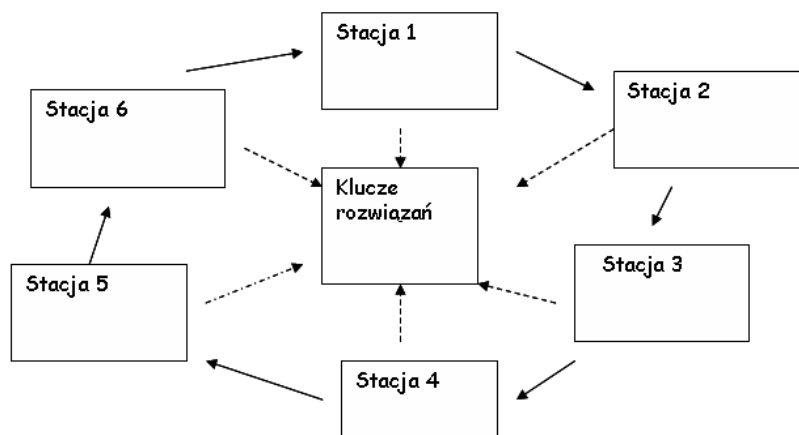
Przygotowując stacje uczenia się, nauczyciel powinien zadać sobie następujące pytania:

- Jakie cele powinni osiągnąć uczniowie w wyniku pracy według przystanków uczenia się?
- Jakiego tematu powinny dotyczyć przystanki?
- Jakie materiały będą potrzebne?
- Jak sformułować polecenia? Jak rozwiązać problem poleceń dla uczniów, którzy nie umieją czytać?
- W jaki sposób uczniowie będą sprawdzali wyniki swojej pracy i poziom ich wykonania?
- Ile stacji muszą przejść uczniowie? Czy zaplanować stacje obowiązkowe dla wszystkich oraz stacje fakultatywne?
- Ile czasu należy przeznaczyć na wykonanie jednej stacji?
- Jak uniknąć sytuacji, w której przy poszczególnych stacjach uczniowie będą zbyt długo czekać na zadanie? (Obradović, 2013: 52).

Można także włączyć dzieci w przygotowanie 1–2 stacji uczenia się, prosząc, aby przyniosły pewne materiały, swoje słowniczki obrazkowe, lub nawet samodzielnie przygotowały zadanie w ramach pracy domowej.

Przykładową aranżację sali lekcyjnej, przygotowanej do pracy techniką stacji uczenia się, prezentuje poniższy rysunek..

Rysunek 6. Aranżacja sali przygotowanej do pracy techniką przystanków uczenia się











Każda stacja stanowi osobną „wyspę uczenia się”, dlatego powinna znajdować się na osobnej ławce i powinno stać przy niej wystarczająco dużo krzesełek, aby każde dziecko miało miejsce siedzące i komfort przy rozwiązywaniu zadań. Konieczne jest także takie zaplanowanie zajęć, żeby dzieci miały odpowiednio dużo czasu na wykonanie zadań. Ponieważ technika ta umożliwia uczniom pracę we własnym tempie, wychodząc naprzeciw ich indywidualnym możliwościom, zaleca się zaplanowanie takiej liczby stacji, żeby dzieci pracujące szybciej zdołały wykonać wszystkie zadania i były przez cały czas zajęte, a dzieci pracujące wolniej miały szansę wykonać ich większość. Zapobiegnie to

tworzeniu się kolejek przy poszczególnych stacjach. W tym celu proponuje się, aby liczba stacji przekraczała od 2 do 3 liczbę grup. Jeśli klasa liczy 26 osób i podzielona zostanie na grupy 2-osobowe, powstanie 13 grup. Należy wobec tego zaplanować 15–16 stacji uczenia się.

Stacje powinien łączyć wspólny temat. Każda z nich musi mieć numer i polecenie, na podstawie którego uczniowie będą wiedzieli, na czym polega dane zadanie. Dla dzieci czytających jest to proste. Uczniom, którzy nie opanowali sprawności czytania, nauczyciel będzie musiał wyjaśnić polecenie lub nagrać je na nośnik dźwięku, tak aby mogli przy każdej stacji odtworzyć odpowiednie polecenie i zorientować się, na czym polega dane zadanie. Niezbędne są także nadzór nauczyciela podczas wykonywania poszczególnych zadań i udzielanie odpowiedniej pomocy, gdy jest to konieczne.

Każdy uczeń powinien otrzymać także tzw. kartę obiegową, która pozwoli lepiej zrozumieć zadania podczas pracy przy kolejnych stacjach. Na karcie znajdują się numery stacji. Jeśli dzieci nie potrafią jeszcze czytać, numery można zastąpić symbolami. Takie same symbole powinny znaleźć się na oznaczeniach poszczególnych stacji. Karta obiegowa może wyglądać jak poniżej.

Tabela 7. Przykładowa karta obiegowa

Stacje uczenia się Grupa: _____ Data: _____ Ta karta należy do: _____			
	Wykonane? łatwe? trudne?  	Uporządkowane?	Sprawdzone?
Stacja 1. 			
Stacja 2. 			
Stacja 3. 			
Stacja 4. 			
Stacja 5. 			
Stacja 6. 			

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Karpeta-Peć, 2008: 40

Należy zwrócić uwagę, aby dzieci po wykonaniu zadania uporządkowały materiały. Każda ze stacji powinna rozwijać inne umiejętności: utrwalanie leksyki, słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem, utrwalanie struktur gramatycznych, pisanie. Jedną ze stacji powinny stanowić klucze rozwiązań; zanim uczniowie zwrócą się do nauczyciela o pomoc, powinni poszukać samodzielnie rozwiązania zadania. Jeśli rozwiązanie zadania ma charakter otwarty i nie jest możliwe jednoznaczne sformułowanie rozwiązania, nauczyciel powinien sprawdzać poprawność wykonania zadań przez uczniów oraz udzielać informacji zwrotnej, jeśli jest taka potrzeba. Uczeń powinien dopóty pracować przy jednej stacji, dopóki nie rozwiąże zadania. Jeśli zadanie wymaga pisania lub czytania, dobrze jest zapewnić taką liczbę egzemplarzy danego ćwiczenia, aby każdy z uczniów mógł zabrać kartkę z rozwiązaniem zadaniem i wkleić ją do zeszytu lub włączyć do portfolio. Nauczyciel powinien także pomagać uczniom słabszym przy realizacji zadań i dawać wskazówki do pracy z nowymi mediami, o ile zostały zaplanowane stacje z ich wykorzystaniem.

Jako podsumowanie pracy techniką stacji uczenia się zaleca się ewaluację. Nauczyciel zachęca uczniów, aby dzielili się swoimi doświadczeniami z wykonywania zadań, informowali o trudnościach, jakie wystąpiły podczas realizacji poszczególnych zadań, i udziela wyjaśnień. Można także zachęcić do dyskusji, które stacje podobały się uczniom najbardziej, a które najmniej. Taka dyskusja to forma autorefleksji i ewaluacji procesu uczenia się i stanowi przyczynek do rozwijania świadomości językowej ucznia. Przykładowe stacje uczenia się znajdują się w aneksie do pakietu edukacyjnego.

4. Pozaformalne i nieformalne sposoby kształcenia językowego

W Rozdziale 4. zaprezentowane zostały wskazania dotyczące możliwości wydłużenia interakcji z językiem obcym o czas poza lekcjami. O ile w dużych miastach wieloetniczność w klasie, kontakt z obcojęzycznymi gośćmi, odwiedzanie wystaw, instytucji kultury czy choćby udział w piknikach rodzinnych organizowanych przez ambasady nie są rzadkością, o tyle dzieci z obszarów defaworyzowanych takie możliwości mają znacznie ograniczone. Dotyczy to zwłaszcza dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym, dla których dłuższe wyjazdy są niezwykle trudne do zorganizowania. Mimo to nauczyciel pracujący z dziećmi na tym etapie edukacyjnym ma do dyspozycji wiele sposobów wydłużania kontaktu uczniów z językiem, w tym także niewymagających dodatkowych nakładów organizacyjnych ze strony szkoły. Ważną funkcję w tym zakresie pełni praca w domu, która może mieć na przykład postać kart pracy utrwalających słownictwo i struktury poznane na lekcji, oraz dodatkowe zajęcia w kołach zainteresowań.

4.1. Nieformalne sposoby kształcenia językowego

Możliwość korzystania i ogólna dostępność zasobów internetowych zrewolucjonizowały nie tylko styl naszego życia, lecz także procesy zdobywania informacji. Dzieci dorastają w otoczeniu najnowszych urządzeń technicznych, takich jak komputer, iPod czy telefony komórkowe z dostępem do internetu. Rozwój techniki oraz coraz większy dostęp do nowych mediów mają także wpływ na nauczanie języków obcych. Nauczyciel przestał już być jedynym źródłem wiedzy językowej. Dzisiaj jest raczej inicjatorem i moderatorem procesu uczenia się. Ponadto konfrontacja nauczania za pomocą nowych mediów z nauką języka opartą jedynie na kontakcie z nauczycielem i wykorzystaniu podręcznika wykazuje, że tradycyjny sposób nauki stał się nieefektywny.

Internet dostarcza ogromnych ilości materiału językowego; znaczna część tych zasobów jest dostępna bezpłatnie. Wobec tego warto wykorzystać je w procesie nauczania języków obcych, tym bardziej że materiały te oferują możliwości kontaktu z językiem autentycznym.

Wykorzystanie zasobów internetowych może mieć także charakter motywujący do nauki języków obcych, szczególnie dla dzieci z obszarów defaworyzowanych, gdzie dostępność nowych mediów jest dużo mniejsza niż w dużych miastach. Nauczyciel powinien posiadać jednak dokładną wiedzę, czy dzieci mają w domu dostęp do internetu, i zwracać uwagę, aby w następstwie zadawania prac domowych z wykorzystaniem nowych mediów nie tworzyły się w klasie podziały i nie dochodziło do wykluczenia osób, które z różnych przyczyn nie mają poza szkołą dostępu do nowoczesnych urządzeń. Jeśli tak się zdarzy, szkoła powinna umożliwić dziecku pracę z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych po lekcjach lub korzystanie z nich w trakcie szkolnych zajęć kół zainteresowań.

Nauczyciel może także wskazać uczniom możliwości wykorzystania bezpłatnych zasobów internetowych w nauce języka. Mogą to być na przykład linki do stron internetowych, na których dostępne są piosenki, zagadki, teksty do czytania i słuchania, quizy i gry językowe, komiksy lub historyjki. Ponieważ nawet proste zadania mogą przewyższać kompetencję językową uczniów na pierwszym etapie edukacyjnym, nauczyciel powinien przygotować ich do pracy

ze wskazanymi zasobami internetowymi, opracowując wcześniej niezbędne słownictwo oraz odpowiednie karty pracy. Zalecając oglądanie trwających kilka minut filmów z youtube.com, należy podkreślić i uświadomić sobie, jak i uczniom, że dla zrozumienia intencji tekstu lub wyszukania określonych informacji, nie jest konieczne rozumienie każdego słowa. Szczególnie na pierwszym etapie edukacyjnym chodzi przede wszystkim o rozumienie globalne i osłuchiwanie się z tekstami obcojęzycznymi. Dzięki wykorzystaniu nowych mediów możliwe będzie także rozwijanie kompetencji medialnej uczniów polegającej na umiejętności sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, zaliczanymi do najważniejszych kompetencji, które uczeń powinien nabywać w trakcie edukacji szkolnej.

Aby móc efektywnie korzystać z zasobów multimedialnych, uczeń musi być do tego odpowiednio przygotowany, a nauczyciel powinien zatem zadać sobie następujące pytania zarówno o charakterze technicznym, jak i merytorycznym:

Pytania techniczne:

- Czy uczniowie mają dostęp do internetu poza szkołą?
- Czy praca z wykorzystaniem zasobów internetowych może być zadaniem domowym?
- Czy realizacja zadania z wykorzystaniem zasobów internetowych będzie możliwa tylko w szkole, na przykład w ramach zajęć szkolnego koła zainteresowań?
- Czy realizacja zadania będzie możliwa w formie pracy indywidualnej uczniów? Czy w szkole jest sala komputerowa z dostępem do internetu i odpowiednią liczbą stanowisk pracy?
- Czy istnieje możliwość zaprezentowania audycji lub filmu całej grupie z wykorzystaniem rzutnika multimedialnego?
- W jaki sposób udostępnić uczniom adres strony internetowej, na której znajdą potrzebny materiał językowy (karta pracy, platforma uczenia się, skrzynka mailowa...)?

Pytania merytoryczne:

- Jakie cele powinni osiągnąć uczniowie dzięki zadaniu?
- Jak przygotować uczniów do wykonania zadania? Jakie słownictwo i jakie polecenia muszą poznać uczniowie, aby wykonać zadanie, pracując bez wsparcia nauczyciela?
- Jak dokonać ewaluacji wykonanej pracy?
- Jak sformułować polecenia? Jak rozwiązać problem poleceń dla dzieci, które nie umieją czytać?
- W jaki sposób uczniowie będą sprawdzali wyniki swojej pracy i poziom jej wykonania?

Podobnie jak w przypadku narracyjnego czytania bajek również korzystanie z zasobów internetowych będzie miało sens tylko wtedy, gdy dzieci sięgną do tych samych materiałów kilkakrotnie, poszerzając zakres rozumienia tekstów. Poniższa tabela stanowi przykład wdrażania uczniów do pracy z wykorzystaniem filmów i klipów obcojęzycznych.

Tabela 8. Zasady przygotowania dzieci do pracy z filmami i klipami obcojęzycznymi





	Pierwsze oglądanie	Drugie oglądanie	Trzecie oglądanie
Przed oglądaniem	Nauczyciel przedstawia w kilku zdaniach głównego bohatera i główny wątek historii. Wykorzystuje przy tym rysunki, które zaczerpnął z internetu (mogą to być zrzuty ekranu).	Nauczyciel przypomina dzieciom, że znają już postaci z filmu. Może w związku z tym zapytać: „Kto pamięta jeszcze...?”	Ponieważ dzieci znają już historię, nauczyciel zadaje im pytania na temat bohaterów, wątków oraz problematyki poruszonej w filmie.
Podczas oglądania	Nauczyciel eksponuje 5–10 słów kluczowych, najważniejszych dla zrozumienia historii. Wyjaśnia je, używając prostych zwrotów, mimiki bądź gestykulacji. Zadaje pytania, prosząc uczniów o przewidywanie treści lub komentarz.	Nauczyciel eksponuje 5–10 słów kluczowych, najważniejszych dla zrozumienia historii. Wyjaśnia je, używając prostych zwrotów. Zadaje pytania wspierające proces rozumienia u uczniów.	Nauczyciel może wykorzystać zrzuty ekranu prezentujące kluczowe sceny danej historii lub zatrzymywać film, jeśli jest oglądany w klasie, i zadać pytanie: „Co tu się dzieje?”. Następnie uzupełnia odpowiedzi uczniów i prezentuje odpowiedni fragment filmu. Zanim ponownie włączy film, zadaje pytanie: „A co wydarzy się teraz?”. Należy przy tym zwrócić uwagę na wybrane wyrazy, kluczowe dla zrozumienia historii.
Po oglądaniu	Nauczyciel zadaje pytania do filmu, wykorzystując ilustracje w postaci zrzutów ekranu.	Nauczyciel zadaje pytania do filmu. Może też zapytać: „Co by było, gdyby...?”, i zachęca uczniów do przewidywania wydarzeń.	Nauczyciel zadaje bardziej szczegółowe pytania do filmu lub ponawia pytanie: „Co by było, gdyby...?”, i zachęca uczniów do przewidywania.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Mempel, 2013: 37

Uczniowie powinni mieć możliwość komentowania, co obejrzeni, oraz sprawdzenia swoich hipotez dotyczących rozumienia głównych wątków filmu. Powinni także dzielić się swoimi wrażeniami i odczuciami związanymi z recepcją danej historii, z odczuciami odnoszącymi się do zachowań i działań głównych bohaterów oraz przebiegu akcji. Pobudzanie wyobraźni uczniów i prośba o przewidywanie treści historii będą wspomagały u nich proces komunikowania się w języku ojczystym i przyczynią się do rozwijania kreatywności. Podsumowaniem pracy nad filmem może być przygotowanie inscenizacji na podstawie obejrzonej historii.

Poniżej znajdują się dwa przykłady scenariuszy zajęć, bazujące na krótkim filmie dla dzieci dostępnym na stronie: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/goldilocks-and-the-three-bears>.





Scenariusz 1.





<p>Cele ogólne lekcji: Uczniowie rozwijają sprawność rozumienia ze słuchu. Cele szczegółowe lekcji: Uczeń wie, że w Wielkiej Brytanii owsianka jest podstawowym posiłkiem dzieci na śniadanie. Uczeń rozumie ogólny sens historii. Uczeń potrafi opowiedzieć w języku ojczystym, co zrozumiał z tekstu obcojęzycznego, umie formułować wnioski na podstawie obserwacji. Cele motywacyjne lekcji: Uczniowie poznają nową historię.</p>		
Działania nauczyciela	Działania uczniów	Komentarz dydaktyczny
Faza wprowadzająca		
<p>Nauczyciel prezentuje rysunki do filmu przedstawiające głównego bohatera.</p> <p>„Look! This is a girl. <u>Her name is Goldilocks.</u> She has beautiful golden hair.</p>  <p>And this is a <u>house in the forest.</u></p>  <p>Goldilocks went into this house. She found three <u>bowls with porridge</u> on the table. She was hungry and ate the porridge.</p>  <p>Goldilocks was tired. Then she went to <u>bed.</u></p> 	<p>Uczniowie starają się formułować hipotezy dotyczące oglądanej historii, upewniając się, czy dobrze rozumieją.</p>	<p>Nauczyciel posługuje się wizualizacją. Stara się przy tym nie używać języka ojczystego. Może natomiast potakiwać i zaprzeczać hipotezom dotyczących postaci i wątków. Nauczyciel wprowadza na tym etapie za pomocą obrazów kilka kluczowych słów i informacji, niezbędnych do zrozumienia historii.</p>

<p>Look! There are three <u>bears</u>. They are coming home!</p> 		
<p>Faza prezentacji i semantyzacji</p>		
<p>Nauczyciel prezentuje film, wstrzymując jego odtwarzanie w określonych momentach: Kiedy na filmie pojawia się dom, pyta: „<i>Whose house is this? / Who lives in this house?</i>”.</p> <p>Kiedy Goldilocks zjada owsiankę, pyta: „<i>What ate Goldilocks?</i>” A następnie wyjaśnia: „<i>She ate porridge</i>”.</p> <p>Nauczyciel prezentuje film do czasu, aż pojawią się trzy misie. Następnie pyta: „<i>Is this the bear's house?</i>”.</p> <p>Kiedy misie wchodzi do domu, nauczyciel zatrzymuje film i zachęca uczniów do przewidywania historii. Następnie puszcza film do końca.</p>	<p>Uczniowie mogą odpowiadać po angielsku, używając znanych im słów, np. <i>a witch, a monster, a dwarf</i>. Jeżeli nie są w stanie, mogą też udzielać odpowiedzi w języku ojczystym.</p> <p>Uczniowie tworzą hipotezy stanowiące odpowiedź na pytania zadane przez nauczyciela w języku ojczystym.</p>	<p>Nie należy oczekiwać, aby uczniowie zrozumieli każde słowo z prezentowanego filmu. Powinni zrozumieć sens ogólny i tworzyć hipotezy dotyczące historii, i przewidywać przebieg wydarzeń.</p>
<p>Faza ćwiczeń</p>		
<p>Po obejrzeniu filmu nauczyciel pyta: „<i>How was the end of this story?</i>”.</p>	<p>Uczniowie opowiadają, jak zakończyła się historia Złotowłosej.</p>	
<p>Faza transferu</p>		
<p>Nauczyciel wskazuje rysunek z miseczkami owsianki i mówi: „<i>In England many people eat porridge for breakfast</i>” i wyjaśnia to po polsku. Następnie pyta: „<i>Do you like porridge? Do you eat porridge for breakfast?</i>”</p> 	<p>Uczniowie odpowiadają: „<i>Yes</i>” lub „<i>No</i>”.</p>	<p>Nauczyciel wprowadza drobny element wiedzy interkulturowej. Jeżeli uczniom znane są już nazwy produktów żywnościowych, nauczyciel może zadawać dodatkowe pytania: „<i>Do you drink milk for breakfast?</i> <i>Do you eat cheese for breakfast?</i>” itd.</p>

Aby oglądanie takich historii miało sens i pozostawiło w pamięci uczniów trwałe ślad, powinno się wracać do prezentowanych historii, najlepiej w odstępie 2–3 dni. Za każdym razem należy proponować zadania bazujące na słownictwie i wątkach już dzieciom znanych oraz uzupełniać o nowe elementy. Poniżej zaprezentowano scenariusz do lekcji, podczas której uczniowie oglądają znany film po raz drugi.

Scenariusz 2.

<p>Cele ogólne lekcji: Uczniowie rozwijają sprawność słuchania ze zrozumieniem. Cele szczegółowe lekcji: Uczeń wie, za pomocą jakich wyrazów można opisać czyjś stan. Uczeń rozumie ogólny sens historii oraz wybrane informacje szczegółowe. Uczeń potrafi powiedzieć, jakie emocje lub stany ktoś odczuwa. Cele motywacyjne lekcji: Uczniowie fantazjują i dyskutują na tematy dla nich ważne, związane z oceną czyichś zachowań.</p>		
Działania nauczyciela	Działania uczniów	Komentarz dydaktyczny
Faza wprowadzająca		
<p>Nauczyciel przypomina postać Goldilocks i fabułę. Pokazując odpowiednie plansze obrazkowe i wskazując postaci i przedmioty mające znaczenie dla tej historii, zadaje pytania: <i>„Look at this girl! You know her already! Do you remember her name?”</i> Kto pamięta tę dziewczynkę?</p>  <p><i>„Whose house is this?”</i></p>  <p><i>Look! The three bears are coming home!</i></p>  <p><i>The bears saw that someone has been eating their porridge. And someone has been seating on their chairs. They were angry!</i></p>  <p><i>And someone has been sleeping in their beds. And finally they saw Goldilocks in the bed of Baby Bear.</i></p>	<p>Uczniowie odpowiadają na pytanie nauczyciela, co zapamiętali z tej historii. Mogą to robić na podstawie prezentowanych przez nauczyciela plansz i ilustracji do filmu.</p>	<p>Tym razem nauczyciel, przypominając znaną już uczniom historię, prezentuje również jej puentę.</p>

<p><i>Goldilocks woke up. She was afraid, screamed „Help” and ran away.</i></p> 		
<p>Faza prezentacji i semantyzacji</p>		
<p>Nauczyciel prezentuje film.</p> <p>Po obejrzeniu filmu nauczyciel pyta: <i>Why did Goldilocks eat the porridge?</i></p>  <p>Następnie odpowiada: <i>She was hungry.</i> Masuje się przy tym po brzuchu.</p> <p>Nauczyciel pyta: <i>„ Why did she go to bed?”.</i></p>  <p>Nauczyciel odpowiada: <i>„ She was tired!”.</i> Wykonuje przy tym gest układania głowy do snu.</p> <p>Nauczyciel pyta: <i>„The bears saw that somebody has been eating their porridge. How did they feel?”.</i></p>  <p>Nauczyciel odpowiada: <i>„They were angry”.</i> Robi przy tym rozłoszczoną minę.</p>	<p>Uczniowie oglądają film.</p> <p>Uczniowie powtarzają: <i>hungry</i>. Wykonują przy tym gest masowania się po brzuskach.</p> <p>Uczniowie powtarzają: <i>tired</i>. Wykonują przy tym gest układania głowy do snu.</p> <p>Uczniowie powtarzają: <i>angry</i>. Robią przy tym złą minę.</p>	<p>Nie należy oczekiwać, aby uczniowie zrozumieli każde słowo z prezentowanego filmu. Powinni rozumieć sens ogólny historii.</p> <p>W tej fazie nauczyciel wprowadza wybrane zwroty z prezentowanej historii i objaśnia je, odwołując się do obrazów z filmu lub robiąc miny ilustrujące różne emocje i stany.</p>


<p>Nauczyciel pyta: „Why did Goldilock scream «Help!» as she saw the bears?</p>  <p>Nauczyciel odpowiada: „She was afraid!” Robi przy tym przestraszoną minę.</p>	<p>Uczniowie powtarzają: <i>afraid</i>. Robią przy tym przestraszoną minę.</p> <p>Uczniowie rozwiązują zadanie z karty pracy, polegające na połączeniu obrazków, gestów i mimiki oznaczających: głodna, zmęczona, zła, przestraszona.</p>	
<p>Faza ćwiczeń</p>		
<p>Aby utrwalić znaczenie zwrotów <i>hungry, tired, angry i afraid</i>, nauczyciel przygotowuje kartę pracy.</p> <p>Nauczyciel zadaje uczniom pytania: „Are you hungry/angry/tired/afraid?”.</p>	<p>Uczniowie wykonują zadanie na karcie pracy.</p> <p>Uczniowie odpowiadają „No” lub „Yes”. Kiedy odpowiedzą „Yes”, wykonują odpowiedni gest ilustrujący znaczenie tego, co powiedzieli.</p>	<p>Nauczyciel może wybrać 4–6 wyrazów, które uczniowie będą mogli utrwalac w trakcie lekcji.</p> <p>W tej fazie nauczyciel zachęca do produktywnego, choć jeszcze bardzo prostego, posługiwania się językiem.</p> <p>W połączeniu z angażowaniem emocji i ruchu efekt zapamiętywania nowych wyrazów będzie trwalszy.</p>
<p>Faza transferu</p>		
<p>Nauczyciel inicjuje dyskusję i prosi uczniów, aby wyobrazili sobie, że Goldilocks nie uciekła, tylko została w domu misiów. Co by się wtedy stało?</p> <p>Nauczyciel może też zainicjować dyskusję, czy można wchodzić do czyjegoś domu bez zaproszenia i gościć w nim, oraz zapytać: „Jak wy byście się czuli, gdyby do waszego domu wszedł ktoś obcy?”.</p>		<p>Nauczyciel zachęca uczniów do tworzenia hipotez dotyczących możliwego przebiegu historii i do dyskusji.</p> <p>Rozwija to ich kreatywność, a także umiejętność oceniania czyichś zachowań, i jest społecznie ważne.</p>

Tabela 9. Przykładowa karta pracy do wykorzystania na lekcji języka angielskiego

Match:		
		She is angry.
		She is hungry.
		She is afraid.
		She is tired.

Przykłady bezpłatnych stron internetowych do nauki języków obcych:

w języku angielskim:

<http://learnenglish.britishcouncil.org/en>

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/word-games/label-the-picture/classroom>

<http://www.bbc.co.uk/programmes/>

w języku niemieckim:

<http://www.lingonetz.de/Kinderstartseite>

<http://www.lingonetz.de/Wort-Bild-Memory>

<http://blinde-kuh.de/geschichten/>

<http://blinde-kuh.de/witze/schulwitze.html>

<http://blinde-kuh.de/popel/nase.html>

<http://www.goethe.de/planetenreise>

<http://www.goethe.de/russland/ffl>

<http://www.goethe.de/deutschwagentour>

<http://www.kindernetz.de/knstartseite/-/id=4390/fq7oka/index.html>

Można zachęcać dzieci także do oglądania obcojęzycznych programów i słuchania obcojęzycznych audycji oraz historii dostępnych także na portalu youtube.com. Przykłady stron do wykorzystania:

w języku angielskim:

<http://www.kidsonlineplace.com/> (trailery wybranych filmów dla dzieci)

http://www.mp3rocket.me/videos/6_16450/Handy-Manny/Handy-Manny.htm

(gry edukacyjne)

<http://www.wirelesstheatrekids.co.uk/Free> (słuchowiska)

<http://www.funkidslive.com/shows> (materiały audio-wizualne)

<http://www.moshimonsters.com/adopt> (gry)

<http://www.funbrain.com> (gry, teksty do czytania)

http://noddy.com/index_us.php

w języku niemieckim:

<http://www.goethe.de/kue/lit/prj/kju/ill/deindex.htm> (bajki, historie do słuchania)

<http://www.kinderkino.de/serien>

<http://kostenlos.kinderkino.de/#!> (trailery i fragmenty filmów, opis wybranych epizodów)

<http://kostenlos.kinderkino.de/#!/kinderfilme/vipo-entdeckt-die-welt-folge-1-salzburg-mozarts-mauseorchester.html>

<http://www.youtube.com/watch?v=hgGqxyuPB7M> (krótkie filmy dydaktyczne)

<http://www.youtube.com/watch?v=qZ7Vsi4W3BE>

http://www.youtube.com/watch?v=NZ1eI_cRPAk

w języku francuskim:

http://comptines.tv/un_escargot

<http://www.mondedespetits.fr/comptine-chanson.php?id=2>

<http://www.lepointdufle.net/chansons.htm>

<http://www.teteamodeler.com/dossier/expression/chansons.asp>

Aby ułatwić dzieciom dodatkowy kontakt z językiem, można zaproponować im oglądanie programów telewizyjnych dostosowanych do poziomu ich wiedzy, zainteresowań oraz kompetencji w danym języku obcym.

Przykłady programów telewizyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym:

język angielski:

<http://www.youtube.com/watch?v=2LjzISPAjE> (i inne strony z odcinkami filmu „Pat, the Postman” dostępne na portalu youtube.com)

http://www.youtube.com/profile?user=KidsOnlineEnglish&src_vid=AoG8dNAh3ck&feature=iv&annotation_id=annotation_484693

<http://www.youtube.com/user/disney>

język niemiecki:

<http://www.sesamstrasse.de/home/index.html>

<http://www.youtube.com/watch?v=CnS2tnsgUJw>

<http://supermediathek.de/fernsehsender/kika>

<http://www.kikaninchen.de/index.html>

4.2. Pozaformalne sposoby kształcenia językowego

Praca z zasobami internetowymi w ramach szkolnych kół zainteresowań, omówiona w Rozdziale 4.1., nie jest jedyną inicjatywą, którą może podjąć nauczyciel w celu zapewnienia uczniom dodatkowego kontaktu z językiem obcym. Innym pomysłem realizowanym podczas dodatkowych zajęć może być stworzenie kącika tematycznego w klasie lub wykorzystanie do tego celu osobnej sali, o ile szkoła taką dysponuje. Sala może zostać nazwana „*Small England*”, „*Mini Deutschland*” lub „*La Petite France*”, w zależności od języka, jakiego uczą się dzieci. Na wystrój sali mogą składać się flagi, mapy, plakaty, materiały autentyczne, takie jak literatura dla dzieci, filmy, gry planszowe do nauki języka, a więc wszystko, co przybliży dzieciom język i kulturę danego kraju. W sali dzieci mogłyby przebywać w ramach językowego koła zainteresowań i indywidualnie lub grupowo korzystać z dostępnych materiałów dydaktycznych.

Kontakt z językiem autentycznym umożliwia także wizyty rodzimych użytkowników języka, do których w większych miastach nietrudno dotrzeć. Nauczyciele z mniejszych ośrodków mogą nawiązać kontakt z uniwersytetami w najbliższym większym mieście, gdzie z dużym prawdopodobieństwem studiuje obcokrajowcy w ramach programu Erasmus. Są to na ogół młodzi ludzie, którzy chętnie odwiedzą szkoły i spotkają się z dziećmi.

W niektórych większych ośrodkach realizowane są programy wolontariackie dla obcokrajowców, umożliwiające nawiązanie kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka, których szkoły zapraszają na spotkania z uczniami. Na spotkaniach goście opowiadają o sobie i o powodach, dla których znaleźli się w Polsce. Nauczyciel może pomagać uczniom w zrozumieniu ich wypowiedzi, tłumacząc najważniejsze informacje. Takie spotkania mogą być niezwykle motywujące dla dzieci, które mają sposobność zaprezentowania w języku obcym swoich umiejętności i osiągnięć.

Innym przykładem edukacji pozaformalnej są projekty, choć należy zaznaczyć, że mogą być realizowane również w klasie w ramach kształcenia formalnego.

Praca metodą projektów stanowi, podobnie jak stacje uczenia się, przykład otwartych form pracy. W ramach tej formy kształcenia uczniowie są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystają z samodzielnie wybranych materiałów, kierując się swoimi zainteresowaniami i życzeniami. Uczniowie realizują zadania, które wynikają z doświadczeń życia codziennego i są ukierunkowane na osiągnięcie określonych celów. Wynikiem pracy projektowej powinien być konkretny produkt. Nauczyciel i uczniowie współpracują w trakcie planowania pracy, następnie nauczyciel udziela im wsparcia i dostarcza informacji zwrotnej, a także pomaga w trudniejszych zadaniach. Ostatnim etapem pracy projektowej jest ewaluacja.

Opis planowania i realizacji prac projektowych

Faza I: Ustalenie długości trwania projektu, zdefiniowanie celów językowych (zakres słownictwa, sposoby zdobywania informacji – internet, materiały drukowane, inne pomoce) oraz celów merytorycznych projektu.

W tej fazie należy podzielić klasę na grupy, zgodnie z zainteresowaniami uczniów, oraz ustalić formę prezentacji produktu powstałego w wyniku pracy projektowej. Ważne, aby zwrócić uwagę uczniów na konieczność zawężenia tematyki realizowanej w ramach pracy projektowej oraz ustalić z nimi konkretne, możliwe do zrealizowania kroki. W ramach grup uczniowie powinni podzielić się zadaniami i poinformować o tym nauczyciela. Nauczyciel może robić notatki i w fazie ewaluacji na ich podstawie zweryfikować, czy uczniowie dotrzymali ustalonego podziału zadań. Pomocna w planowaniu pracy projektowej może być karta planowania.

Tabela 10. Karta planowania projektu

<p>Temat/Cele projektu: Ogólna tematyka projektu może być podana przez nauczyciela, należy jednak pozostawić uczniom pewną swobodę w wyborze aspektów danego tematu, którym chcieliby się zajmować.</p>	
<p>Czas realizacji projektu</p>	<p>Uczniowie powinni dokładnie wiedzieć, ile czasu mają na zrealizowanie projektu. Projekt może być realizowany również poza klasą szkolną.</p>
<p>Cele i zakładane efekty</p>	<p>Uczniowie powinni uświadomić sobie, co chcą osiągnąć, realizując dany projekt, i co ma być produktem pracy, która będzie podlegała ocenie. Powinni znać także kryteria, według których będzie oceniany rezultat ich pracy.</p>
<p>Uczestnicy: liczba grup, podział na grupy, zagadnienia, którymi będą się zajmować poszczególne grupy</p>	<p>Jednym z celów realizacji prac projektowych jest rozwijanie umiejętności współdziałania. Dlatego jest istotne, aby projekty były realizowane jako prace grupowe. Klasa powinna być podzielona na kilkusobowe zespoły. Zasadniczo uczniowie mogą dobierać się w grupy wedle upodobania. Ingerencja nauczyciela może się jednak okazać konieczna, jeśli zdarzy się, że w grupie znajdują się słabi uczniowie. Dobrze jest także, aby przy tworzeniu grup obowiązywała pewna rotacja. W planie projektu powinno być ponadto wyszczególnione, za co odpowiadają członkowie grupy.</p>
<p>Potrzebne materiały, sprzęt i pomieszczenia</p>	<p>Przed przystąpieniem do realizacji projektu należy zastanowić się, jakie materiały i media będą potrzebne do jego realizacji (papier, pisaki, nożyczki, książki, komputer z drukarką itp.). Ponieważ, zgodnie z założeniami prac projektowych, realizacja projektów może wychodzić poza ramy klasy, nauczyciel powinien się zastanowić, w jaki sposób zorganizować pracę, aby uczniowie mieli dostęp do internetu, komputera, drukarki lub mogli korzystać ze szkolnych zasobów bibliotecznych.</p>

Podział czasu realizacji projektu na konkretne fazy pracy	Uczniowie od początku muszą mieć świadomość, ile czasu mają na zrealizowanie projektu. Dlatego niezwykle pomocne – w szczególności przy realizacji projektów obejmujących więcej niż dwie jednostki lekcyjne – będzie precyzyjne rozpisanie w karcie pracy projektu, jakie działania muszą być podjęte na poszczególnych etapach, aby możliwe było osiągnięcie zaplanowanego celu w przewidzianym czasie.
Ewentualne trudności i możliwości ich rozwiązania	Po zapoznaniu się z planem realizacji projektu nauczyciel powinien sprawdzić, czy przewidziane przez uczniów działania (czas zaplanowany na realizację, cele projektu itp.) są realistyczne, i ewentualnie zastanowić się nad koniecznymi poprawkami.

W przypadku gdy uczniowie nie potrafią jeszcze pisać, notatki w karcie pracy powinien prowadzić nauczyciel. Będzie mógł je następnie wykorzystać, dokonując ewaluacji pracy projektowej lub udzielając uczniom wsparcia w trakcie pracy.

Faza II: Praca grupowa oraz indywidualna nad projektem. Do możliwych zadań należy czytanie prostych tekstów dotyczących wybranego aspektu, wyszukiwanie materiałów: zdjęć oraz informacji w internecie (również w języku ojczystym), opracowywanie materiałów: streszczenie ustne, streszczenie pisemne, przedstawienie graficzne (w postaci rysunków, szkiców, map itp.). W realizacji projektu można wykorzystać ścieżki międzyprzedmiotowe, łącząc pracę nad projektem z zajęciami plastycznymi lub informatycznymi w ramach pracy w szkolnych kołach zainteresowań.

W tej fazie rola nauczyciela polega na udzielaniu informacji zwrotnej, udzielaniu pomocy językowej, kontrolowaniu, czy praca grupowa oraz indywidualna przebiegają właściwie. Ważne jest, aby uczniowie uczyli się przetwarzać informacje, a nie jedynie kopiować znalezione na przykład w internecie treści. Dlatego nauczyciel powinien zachęcać uczniów do pracy ze słownikiem (np. tematycznym) i na bieżąco zbierać informacje o postępach pracy grupowej oraz indywidualnej.


Faza III: Prezentacja i ewaluacja wyników pracy projektowej. Jest to faza, której nie należy pomijać. Uczniowie powinni mieć możliwość przedstawienia wyników swoich prac. Prezentacja może odbywać się w klasie, można zorganizować szkolną wystawę, także dla rodziców. Będzie to pierwszy krok przygotowania uczniów do publicznej prezentacji rezultatów projektu na III etapie kształcenia zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

W tej fazie powinna mieć także miejsce refleksja nad wykonaniem projektu:

- Czego się dowiedzieliśmy?
- Co było trudne? Co było niejasne?
- Czy wszyscy w grupie byli zaangażowani w realizację projektu?
- Czy wszyscy realizowali wcześniej ustalone zadania? Jeśli nie – dlaczego?

W celu ewaluacji uczniowie mogą też wykorzystać karty samooceny, wypełniając je indywidualnie po zakończeniu pracy projektowej.

Tabela 11. Karta samooceny projektu

		
Faza planowania	Czy ustaliłam/ustaliłem z grupą plan pracy?	
	Czy wiem, jakie mam zadanie/zadania do wykonania?	
	Czy wiem, gdzie szukać informacji?	
Faza realizacji	Czy pracowałam/pracowałem dobrze nad moim zadaniem?	
	Czy współpracowałam/współpracowałem z innymi?	
	Czy prosiłam/prosiłem nauczyciela o pomoc?	
	Czy prosiłam/prosiłem rodziców o pomoc?	
Faza ewaluacji	Jak oceniam moją pracę?	
	Czego się nauczyłam/nauczyłem?	Opis ustny
	Co było dla mnie trudne?	
	Co mi się szczególnie podobało?	

Do zalet pracy projektowej można zaliczyć użyteczność (odniesienie do konkretnej sytuacji) i interdyscyplinarność. Praca projektowa zorientowana jest na rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności ucznia. Dzięki stosowaniu tej techniki możliwe jest rozwijanie umiejętności planowania i osiągania celu. Kolejną ważną kompetencją nabywaną w toku pracy projektowej jest rozwijanie umiejętności społecznego uczenia się – rozwijania umiejętności pracy w grupach i współpracy. Metoda projektów odwołuje się do różnych zmysłów uczących się i uwzględnia ich zainteresowania, co sprawia, że jest szczególnie efektywną techniką nauczania (Karpeta-Peć, 2008: 66).

Projekty można podzielić ze względu na długość ich trwania oraz charakter. Projekty mogą być krótkie i obejmować od 1 do 6 godzin lekcyjnych. Mogą też być dłuższe i trwać 1 lub 2 dni. Wreszcie mogą być rozłożone w czasie i przeznaczone do realizacji nawet w trakcie całego semestru. Do realizacji w ramach nauczania wczesnoszkolnego nadają się najbardziej projekty trwające maksymalnie 2–3 godziny lekcyjne, w przeciwnym razie dzieci, które szybko się nużą

wykonywaniem tego samego zadania, tracą zainteresowanie tematem, motywację do wykonywania ćwiczeń.

Można wyróżnić projekty tekstowe, których produktem jest np. plakat, ilustrowana książeczka czy zbiór krótkich ilustrowanych tekstów opracowanych przez uczniów. Projekt może mieć także formę wycieczki po okolicy lub miejscowości, w której uczniowie mieszkają. Celem takiego projektu mogą być zebranie informacji na określony temat (np. pierwsze ślady jesieni), zrobienie zdjęć, zgromadzenie materiałów (takich jak liście różnych drzew, kasztany, żołędzie), opracowanie i przedstawienie ich w formie dokumentacji, która będzie produktem finalnym projektu. Dobrym przykładem jest także inscenizacja przygotowana przez uczniów na podstawie czytanej lub oglądanej bajki, która zostanie zaprezentowana na spotkaniu bożonarodzeniowym z rodzicami (por. Tabela 12.).

Tabela 12. Przykłady projektów przeznaczonych do realizacji na pierwszym etapie edukacyjnym

Techniki nauczania	Przykłady projektów do wykonania
Czytanie narracyjne Prezentacja filmów Teatrzyk <i>kamishibai</i>	Uczniowie przygotowują własną wersję czytanej lub oglądanej historii. Na przykład po zapoznaniu się z historią o głodnej gąsienicy uczniowie mogą zaproponować własną wersję tej opowieści, bazując na zwrocie: „ <i>he ate through ..., but he was still hungry</i> ”. W ramach projektu uczniowie wykonują samodzielnie pojedyncze karty ilustrujące żarłoczność gąsienicy; po złożeniu ich powstaje książeczka. Taki produkt pracy projektowej może być wykorzystywany także przez innych uczniów i będzie stanowił dodatkowy materiał do pracy nad językiem.
Czytanie narracyjne Prezentacja filmów Teatrzyk <i>kamishibai</i>	Po zaprezentowaniu przez nauczyciela bajki uczniowie wykonują, z papieru, plasteliny lub innych materiałów, najważniejsze postaci występujące w bajce, a także rysunki ilustrujące najważniejsze wątki i zwroty akcji. Uczniowie, którzy opanowali umiejętność czytania i pisania, podpisują jednym zdaniem, co wykonane figury i ilustracje przedstawiają. Mogą to być na przykład cytaty z bajki. Całość umieszczają w pustym kartonie (może to być karton, pudełko po butach), którego wnętrze oraz strona zewnętrzna również zostają oklejone ilustracjami nawiązującymi do treści bajki. Powstaje w ten sposób skrzynia czytelnicza (<i>Lesekiste, un livre en boîte</i>). Zaletą tworzenia takich skrzyń czytelniczych jest wizualizowanie przez uczniów ich procesu czytelniczego. Ilustrowanie wybranych elementów z poznanej opowieści będzie rozwijało u uczniów umiejętność oddzielania informacji kluczowych od tych mniej istotnych. Przedmioty i rysunki znajdujące się w skrzyni mogą stanowić także bodziec do rozmowy, dlaczego uczeń wykonał akurat te postaci, dlaczego są one ważne w opowiadanej historii.
Gry i zabawy językowe	W ramach pracy projektowej uczniowie mogą przygotować własne karty do gry w <i>memory</i> lub <i>domino</i> , odnoszące się do jakiegoś z góry ustalonego, znanego uczniom, zakresu tematycznego. Aby grzbiety kart nie różniły się od siebie, nauczyciel może rozdać wcześniej przygotowane kartoniki i poprosić uczniów, aby samodzielnie wykonali 2–3 pary kart do gry. Następnie uczniowie grają w wybraną grę, wykorzystując wykonane przez siebie karty.
Stacje uczenia się	Uczniowie wykonują stacje uczenia się: opracowują z pomocą nauczyciela polecenia do stacji, przygotowują potrzebne materiały i karty pracy. Opracowywanie stacji może mieć też charakter pracy grupowej. Jeśli na przykład uczniowie będą opracowywali stacje do tematu „Ubiór”, stacje mogą mieć formę krzyżówki, w którą należy wpisać nazwy odgadniętych części garderoby. Inną możliwością stanowi rozdanie kart pracy, na których trzeba podpisać wybrane części garderoby, dopasować podpis do obrazka, dopasować obrazek do tekstu itp.

Chat boxes	W ramach pracy projektowej uczniowie mogą samodzielnie opracować zadania do tzw. <i>chat box</i> (dokładny opis w Rozdziale 3.2.3.), które będą stanowiły impuls do wypowiedzi ustnych. Zadania mogą polegać na napisaniu pytania, które będzie wymagało odpowiedzi, przygotowaniu rysunków lub zdjęć, będących formą elicytacji (wywołaniem) wypowiedzi, lub zapisaniu wyrazów, które trzeba będzie odczytać na głos. Tak przygotowane materiały można będzie następnie wykorzystać na lekcji do rozwijania sprawności mówienia.
Wyjście w plener	Wyjście na spacer może stanowić okazję do zaplanowania pracy projektowej. Uczniowie mogą na przykład wykonać projekt pt. „Jesień”, wykorzystując w tym celu zebrane podczas spaceru skarby jesieni (liście, kasztany, runo leśne, gałązki, jagody). Te przedmioty, wklejone do specjalnego zeszytu-albumu i uzupełnione rysunkami i krótkimi podpisami lub komentarzami, będą stanowiły dokumentację projektu.

4.3. Współpraca ze środowiskiem szkolnym oraz z rodzicami

W przypadku uczniów na pierwszym etapie edukacyjnym rola rodziców w motywowaniu do nauki języka obcego jest ogromna. Jeśli rodzice dostrzegają potrzebę uczenia się języków obcych i są w stanie wykazać jej praktyczne zalety, jeśli są nastawieni do nauki języków obcych pozytywnie, to dzieci będą zmotywowane, aby pochwalić się swoimi sukcesami i opowiadać o pozytywnych doświadczeniach związanych z nauką języka obcego. Brak zainteresowania i wsparcia ze strony środowiska rodzinnego może zniechęcać uczniów do dalszej nauki języka obcego.

Od kiedy Polska stała się członkiem Unii Europejskiej i znalazła się w strefie Schengen, zwiększyła się mobilność obywateli. Dotyczy to także osób z obszarów defaworyzowanych, które coraz częściej wyjeżdżają za granicę w poszukiwaniu pracy, co jest następstwem bezrobocia panującego na obszarach wiejskich i w małych miasteczkach. Zjawisko to może mieć wpływ na motywowanie dzieci do uczenia się języków obcych. Jak pokazują jednak dotychczasowe badania, poziom motywacji do uczenia się języka obcego jest tym wyższy, im większe miasto, z którego pochodzą uczniowie (Janicka, 2008).

W tym kontekście niezwykle ważne wydaje się stworzenie przestrzeni do współpracy między szkołą a środowiskiem rodzinnym ucznia. Bardzo ważną funkcję będą tu pełniły zebrania i spotkania z rodzicami, które stają się okazją do zwiększania świadomości rodziców na temat roli i znaczenia języków obcych we współczesnym świecie. Pomocą mogą służyć rodzice znający języki obce, którzy opowiedzą o swoich doświadczeniach oraz przedstawią zalety znajomości języków obcych. Znaczenie takich spotkań będzie nie do przecenienia zwłaszcza na obszarach defaworyzowanych, gdzie trudniej jest dostrzec bezpośrednio korzyści płynące ze znajomości języków obcych.

Spotkania z rodzicami nie muszą i nie powinny ograniczać się do wywiadówek. Szczególnie w nauczaniu początkowym do kontaktu z rodzicami należy wykorzystywać takie okazje jak Dzień Matki, Dzień Ojca, spotkanie wigilijne lub spotkania o charakterze integracyjnym. Nauczyciel może na takie spotkania przygotować wystawy prac dzieci lub zaprezentować efekty językowych prac projektowych. Może także zwrócić się do rodziców z prośbą o pomoc w przygotowaniu rekwizytów, scenografii lub strojów potrzebnych do inscenizacji w wykonaniu uczniów. Tego typu spotkania będą miały niewątpliwie wartość motywującą dla obydwu stron – uczeń będzie mógł pochwalić się wynikami swojej pracy, a rodzic poczuć dumę z osiągnięć swojej pociechy.

Dobrze jest włączyć rodziców w pracę nad językiem, którą dziecko ma wykonać w domu. Duże ograniczenie jednak może tu stanowić bariera językowa, jeśli rodzic nie zna języka obcego nawet na poziomie elementarnym. Dlatego zaleca się, aby zadania przeznaczone do pracy w domu miały polecenie i instrukcję wykonania po polsku, po to by rodzic nieznający języka obcego mógł mimo wszystko wesprzeć dziecko przy wykonywaniu pracy domowej. Nauczyciel może polecić także dodatkowe materiały, np. słowniczki językowe, które rodzic będzie mógł wykorzystać, udzielając pomocy dziecku.

5. Ocenianie

Rozdział ten dotyczy sposobów oceniania dzieci uczących się języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnym.

5.1. Cele oceniania

Ocenianie osiągnięć może uwzględniać wiele aspektów działań uczniów i służyć różnym celom. Może ono odnosić się do końcowych efektów pracy ucznia. W takim ujęciu problematyki oceny brany jest pod uwagę jedynie końcowy wynik pracy, nie zaś indywidualne postępy lub poziom zaangażowania ucznia w wykonanie zadania. Ocenianie może także stanowić narzędzie selekcji – wówczas oceny na świadectwach decydują, czy uczeń będzie promowany do następnej klasy. Innym typem oceniania jest tzw. ocenianie kształtujące, które odchodzi od oceniania czysto sumarycznego, ograniczającego się do końcowego wyniku pewnych etapów kształcenia, podkreśla natomiast przede wszystkim społeczno-wychowawczy charakter ewaluacji osiągnięć uczniów. Bogusław Niemierko (2008: 303) zauważa, że ocenianie kształtujące tym różni się od oceniania tradycyjnego, że uwzględnia kontekst kształcenia, a więc czynniki, które są niezależne od ucznia i nauczyciela (jak sytuacja domowa ucznia lub jego zdolności w określonej dziedzinie), a także rolę emocji ucznia, jego motywacji do uczenia się oraz jego zaangażowanie i solidną pracę.

Współcześnie podkreśla się, że ocenianie powinno stanowić narzędzie wspierania rozwoju uczniów, a nie odnosić się jedynie do poziomu wykonania zadań zleconych przez nauczyciela. Rolą szkoły powinno być wspieranie indywidualnego rozwoju uczniów, pochodzących z różnych środowisk, także z obszarów defaworyzowanych, oraz stwarzanie podstaw do rozwijania u nich samodzielnego myślenia, uczenia się oraz współpracy. Wspieranie dziecka oznacza stworzenie mu optymalnych warunków rozwoju, uwzględniających indywidualne możliwości i potrzeby dziecka, budowanie pozytywnego obrazu siebie, a także świadomość mocnych i słabych stron.

Coraz częściej dostrzegana jest więc potrzeba sięgania do technik oceniania, dzięki którym możliwa będzie nie tylko ocena postępów, lecz także dostarczanie wskazówek wyznaczających dalsze działania ucznia i motywujących go do podejmowania nowych wysiłków. Techniki oceniania winny ponadto uwzględniać indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, a także stwarzać przestrzeń do ich indywidualnego rozwoju. Potrzeba ta jest dostrzegana także przez władze oświatowe, a „Podstawa programowa kształcenia ogólnego” podkreśla: „(...) właściwie stosowana bieżąca ocena uzyskiwanych postępów pomaga uczniowi się uczyć, gdyż jest formą informacji zwrotnej przekazywanej mu przez nauczyciela. Powinna ona informować ucznia o tym, co zrobił dobrze, co i w jaki sposób powinien jeszcze poprawić oraz jak ma dalej pracować” („Podstawa programowa kształcenia ogólnego”, T. 3: 11).

Dylan Wiliam pisze, że wykorzystanie oceny kształtującej w celu poprawy uczenia się opiera się na pięciu kwestiach:

- zapewnieniu uczniom efektywnych informacji zwrotnych;
- aktywnym uczestnictwie we własnym uczeniu się;
- dostosowaniu nauczania tak, aby brało pod uwagę wyniki oceniania;


- uświadomieniu sobie ogromnego wpływu, jaki ocenianie wywiera na motywację uczniów
- i ich wiarę w siebie – obie te kwestie są dla uczenia się ogromnie ważne;
- uczniowskiej potrzebie samooceny i zrozumienia, jak mogą osiągać lepsze wyniki (Wiliam, 2013: 231).

5.2. Techniki oceniania

Ocena w klasach I–III ma charakter opisowy, a nie cyfrowy. Wynika z tego wiele zalet dla ewaluacji, zwłaszcza z punktu widzenia oceniania kształtującego. Aby potencjał oceny opisowej był odpowiednio wykorzystany, należy uwzględnić pewne zasady. Jeśli uczeń ma poprawić swoje osiągnięcia i być zmotywowany do dalszej pracy, powinien dokładnie wiedzieć, co robi dobrze, a nad czym musi jeszcze pracować. Dlatego konkretna informacja zwrotna, na przykład: „Bardzo ładnie odpowiedziałaś na moje pytanie” lub „Posłuchaj tej historii jeszcze raz i spróbuj poprawić błędną odpowiedź”, stanie się bodźcem do dalszej pracy i zainicjuje refleksję językową. Ewaluacja osiągnięć na pierwszym etapie edukacyjnym powinna skupiać się przede wszystkim na eksponowaniu mocnych stron uczniów i motywowaniu do nauki języka obcego. Nauczyciel może chwalić dzieci za drobne osiągnięcia, używając określeń w języku obcym, takich jak: *Super!*, *Very good!*, *Toll!*, *Klasse!*, *Excellent!* Ważne jest także, aby nie karać uczniów za błędne próby używania języka, zdecydowanie przedkładając na tym etapie edukacyjnym komunikację ponad poprawność. Nadmierne ingerowanie w wypowiedzi dzieci i ich korygowanie mogą wywołać lęk językowy i zniechęcić do dalszych wysiłków posługiwania się językiem obcym – dlatego na tym etapie szczególnie ważne jest pozytywne motywowanie.

Aby zapewnić wszystkim uczniom poczucie sukcesu, nauczyciel powinien proponować zadania o zróżnicowanym stopniu trudności. Tę zasadę nauczyciel powinien stosować, także sprawdzając umiejętności uczniów. Na przykład przy wykonywaniu zadania dotyczącego opisywania osób nauczyciel może zaproponować kilka zadań sprawdzających umiejętności z tego samego zakresu tematycznego, ale o zróżnicowanym stopniu trudności. Uczeń ma za zadanie wykonanie przynajmniej dwóch z proponowanych zadań. Nauczyciel chwali ucznia za wykonanie zadań, jeśli wykonał je poprawnie, nawet w sytuacji, kiedy wybrał zadania o najniższym stopniu trudności.

Tabela 13. Przykładowy test z języka angielskiego uwzględniający zróżnicowanie stopnia trudności zadań

<p>Poziom 1: Look at the picture and match.</p>

<p>Her hair is long / short / dark / blond.</p>



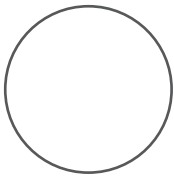
Her hair is long / short / dark / blond.

Poziom 2: Look at the picture and complete the text.



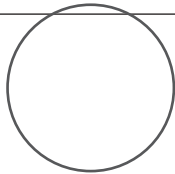
She has _____ and _____ hair. Her eyes are _____.

Poziom 3: Paint and describe the person in your picture.



Her eyes are _____.
Her hair is _____.
Her nose is _____.
Her mouth is _____.

Poziom 4: Paint and describe the person in your picture.



The person in my picture has

Źródło: Opracowanie własne



5.3. Samoocena

Dzieci 6–10-letnie nie mają jeszcze rozwiniętej świadomości językowej, ale można już podejmować próby stymulowania ich do autorefleksji i samooceny. Przykładem takiego działania może być włączanie kart pracy. Uczniowie proszeni są o ocenienie, czy realizowane zadania były dla nich łatwe, czy trudne, i zaznaczenie na kartach, czy je wykonali. Impuls do samooceny mogą stanowić także karty pracy wspomagające realizację projektów językowych.

W ocenianiu pracy małych dzieci zaleca się stosowanie portfolio językowego. Dostępne są gotowe portfolio wydane przez CODN/ORE (bezpłatne pliki są dostępne na stronie: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=60:europjskie-portfolio-jzykowe&Itemid=1063). Bardziej motywujące dla uczniów będzie jednak samodzielne wykonanie takiego dokumentu.

Na portfolio może zostać przeznaczony osobny segregator. Podobnie jak Europejskie Portfolio Językowe może się ono składać z trzech części: paszportu językowego, biografii językowej oraz dossier. Paszport językowy zawiera ogólne informacje na temat dziecka oraz dotyczy jego dotychczasowych doświadczeń językowych. Dziecko może tę stronę ozdobić rysunkami i uzupełniać w trakcie nauki. Biografia językowa dotyczy spisów konkretnych umiejętności dziecka. Karty samooceny, zawierające katalogi umiejętności, może przygotować nauczyciel i rozdawać je uczniom po zakończeniu opracowywania pewnego działu tematycznego. Może to stanowić zachętę do refleksji po wykonaniu zadania. Poniższe zestawienie stanowi przykład arkusza samooceny i refleksji językowej po zrealizowaniu tematu dotyczącego opisywania wyglądu osób.

Tabela 14. Arkusz samooceny do portfolio językowego

	Już umiem 	Jeszcze ćwiczę 
Umiem nazwać części twarzy.		
Potrafię powiedzieć, jakie mam oczy.		
Potrafię powiedzieć, jakie mam włosy.		
Umiem opisać, jak wygląda moja najlepsza koleżanka/ mój najlepszy kolega.		

W klasach starszych (na przykład w klasie III, kiedy dziecko już w miarę płynnie czyta i lepiej pisze) można łączyć wypełnianie kart samooceny z testami umiejętności. Niektóre podręczniki do nauki języków obcych zawierają gotowe testy sprawdzające uzupełnione o karty samooceny. Uczeń rozwiązuje test podsumowujący zrealizowany dział tematyczny, ma możliwość sprawdzenia swoich odpowiedzi z kluczem rozwiązań i dopiero na tej podstawie przeprowadza samoocenę.

Nauczyciele często sceptycznie odnoszą się do takich form autoewaluacji, obawiając się, że uczniowie nie będą pracować samodzielnie, mając dostęp do klucza rozwiązań. Obawy te są częściowo uzasadnione. Ale jak dziecko ma się nauczyć odpowiedzialności i samodzielności, jak ma się stać autonomiczne, jeśli nie stworzy się mu przestrzeni do rozwijania tych jakże

ważnych umiejętności kluczowych?

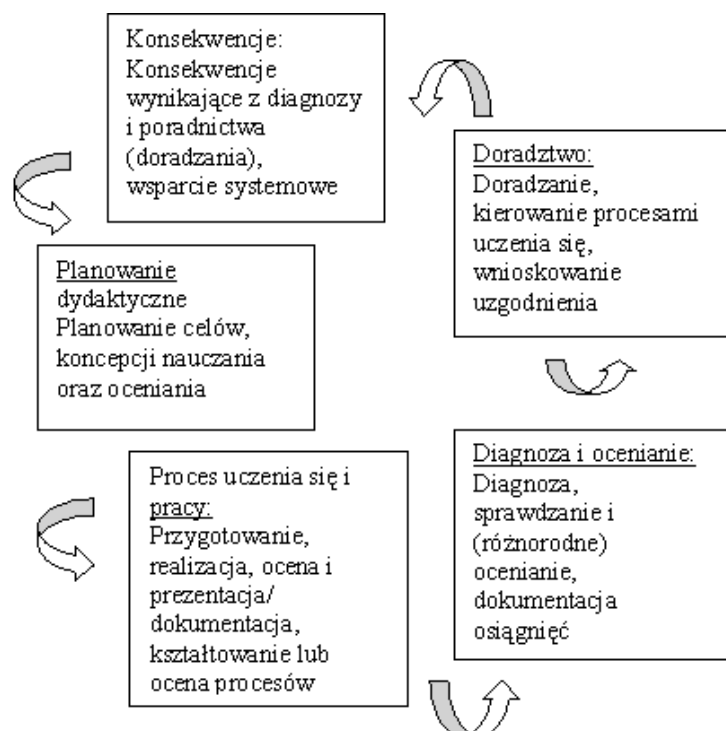
Dossier językowe to zbiór najlepszych prac ucznia. Mogą do niego zostać włączone rysunki, karty pracy, teksty, nagrania, produkty pracy projektowej, które dziecko uzna za najbardziej wartościowe. Prace gromadzone w ten sposób stanowią dokumentację rozwijanych umiejętności oraz osiągnięć dziecka i dostarczają rodzicom informacji na ten temat. Dla samego dziecka są motywatorem do dalszej nauki języków obcych.

Zachęcanie uczniów do autorefleksji pozwoli im na uświadomienie swoich umiejętności i wzmocni ich samoocenę, będzie miało także wartość motywacyjną.

5.4. Ocena i refleksja nauczycielska

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden niezwykle ważny aspekt oceniania kształtującego. Ocena funkcjonuje kształtująco jedynie wtedy, gdy informacje dotyczące osiągnięć uczniów wykorzystywane są w celu podejmowania decyzji dotyczących kolejnych kroków nauczania (Wiliam, 2013: 230). Oznacza to, że osiągnięcia uczniów powinny nie tylko stanowić przedmiot oceny nauczyciela, lecz także być ważną wskazówką wpływającą na organizację procesu nauczania, planowanie celów oraz na dobór metod i technik nauczania. Innymi słowy: ocena ucznia powinna mieć również wpływ na działania nauczyciela. Te zależności systemowe ilustruje poniższy schemat.

Schemat 6. Sprawdzanie i ocenianie umiejętności jako cykl działań



Źródło: Bohl, 2004: 79, tłumaczenie i adaptacja Janicka

Oceniając pracę ucznia, należy pamiętać o jednym z najczęstszych błędów popełnianych przez nauczycieli podczas oceniania. Jednym z takich błędów jest etykietyzacja. Nauczyciele

często oceniają uczniów na podstawie ich wyglądu. Uczniowie o miłym i schludnym wyglądzie, pochodzący z tzw. dobrych domów, oceniani są lepiej niż ich koleżanki i koledzy, bez względu na ich faktyczne umiejętności i osiągnięcia. Natomiast dzieci ze środowisk zaniedbanych, sprawiające kłopoty wychowawcze, nie najlepiej ubrane, są oceniane gorzej i częściej upominane przez nauczyciela. niesprawiedliwa ocena postępów ucznia może wynikać również z innych subiektywnych przekonań nauczyciela. Dzieci, które mają lepsze osiągnięcia z określonego przedmiotu, są też zazwyczaj lepiej oceniane z pozostałych przedmiotów. Jeśli nauczyciel przypisze jakiemuś uczniowi etykietę ucznia słabego, będzie – często nawet nieświadomie – oceniał go zgodnie z subiektywnym przekonaniem, że uczeń ten na lepszą ocenę nie zasługuje. Nauczyciele z reguły oceniają lepiej dziewczynki niż chłopców, rzadziej je upominają. Wpływ na decyzję o wystawianej ocenie mogą mieć wygląd (atrakcyjność fizyczna), a nawet imię (Liszka, 2001: 39; Zawadzka, 2004: 269–271).

Bibliografia

- Bimmel P., Rampillon U. 2000. *Lernautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt: Berlin.
- Bohl T. 2005. *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Brzezińska A. 2004. *Społeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar: Warszawa.
- Churches R., Terry R. 2010. *NLP dla nauczycieli. Szkoła efektywnego nauczania*. Wydawnictwo Helion: Gliwice.
- Janicka M. 2008. *Wpływ środowiska społecznego i szkolnego na motywację do uczenia się języka niemieckiego (na przykładzie szkół gimnazjalnych z województwa lubelskiego)*. W: Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.). *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, T.1. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu: Wrocław.
- Janowska I. 2010. *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*. Universitas: Kraków.
- Janowska I. 2011. *Podejście zadaniowe w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Universitas: Kraków.
- Karpeta-Peć B. 2008. *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Komorowska H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Liszka K. 2001. *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.
- Mempel C. 2013. *Der „ideale“ Leser kommt zu Wort. Vorlesen im fremdsprachlichen Klassenzimmer*. Fremdsprache Deutsch 48.
- Niemierko B. 2008. *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne: Warszawa.
- Obradović A. 2013. *Stationenlernen im Primarbereich*. Fremdsprache Deutsch 48.
- Pfeiffer W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Wagros: Poznań.
- Podstawa programowa z komentarzami. Języki obce. Tom 3*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Siek-Piskozub T. 1994. *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa.
- Szpotowicz M. 2011. *Proces uczenia się dzieci w przedszkolu i szkole podstawowej*. W: Komorowska H. (red.). *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf: Warszawa.
- Trempała J. 2008. *Rozwój poznawczy*. W: Harwas-Napierała B., Trempała J. *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- William D. 2013. *Rola oceniania kształtującego w skutecznych środowiskach uczenia się*. W: Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (red.). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Wolters Kluwer Polska S.A.: Warszawa.
- Zawadzka E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Oficyna Wydawnicza IMPULS: Kraków.

Zalecana literatura

- Adamek I., Bałachowicz J. 2013. *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Arabski J. (red.) 2001. *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.
- Chromiec E. 2004. *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: Gdańsk.
- Dmochowska H., Wiatrowska L. 2013. *Dziecko u progu szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Erenc-Grygoruk G. 2013. *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Fontana D. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Wydawnictwo Zysk i S-ka: Poznań.
- Iluk J. 2006. *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*. Gnome: Katowice.
- Jaroszewska A. 2007. *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Oficyna Wydawnicza ATUT: Wrocław.
- Karbowniczek J., Ficek D. (red.) 2010. *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej: Częstochowa.
- Kruszewski K. (red.) 2005. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wydawnictwo PWN: Warszawa.
- Mietzel G. 2002. *Psychologia kształcenia. Praktyczny poradnik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne: Gdańsk.
- Pamuła M. 2002. *Wczesne nauczanie języków obcych: integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej: Kraków.
- Pamuła M. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Radziwiłłowicz W. 2004. *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Siek-Piskozub T. 2001. *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Sikora-Banasik D. (red.) 2009. *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli: Warszawa.
- Silva, H. 2007. *Le jeu en classe de langue*. CLE International: Mexico.
- Ślownik-Rycaj E. 2001. *Gry i zabawy językowe: jak pomagać dziecku w przyswajaniu języka*. Wydawnictwo Akademickie Żak: Warszawa.
- Szałek M. 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Wagros: Poznań.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głokowska-Sołdatow M. 2013. *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Vanthier H. 2009. *Enseigner aux enfants*. CLE international: Mexico.

Czasopismo:

„Języki Obce w Szkole. Czasopismo dla Nauczycieli”. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: Warszawa.

Aneks

Materiał do stacji uczenia się

Station 1: Match the photo with the proper text.

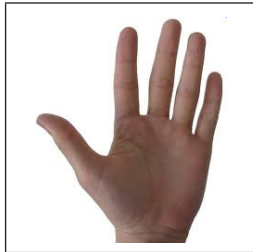


1. She has short dark hair and blue eyes.
She wears glasses. She has white teeth.

She has long blond hair. Her eyes are brown.
She has a big nose and a nice smile.

She has long dark hair and brown eyes.
She has white teeth and a nice smile.
She wears glasses.

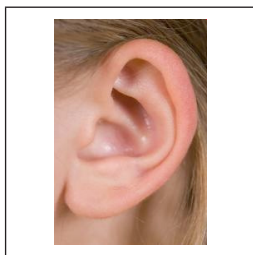
Station 2: Play Memo



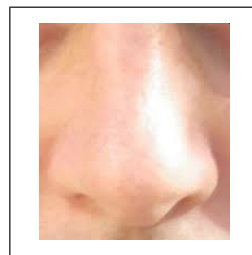
hand



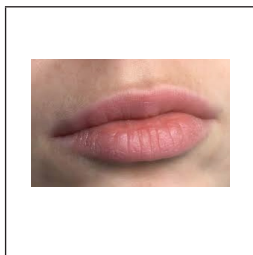
foot



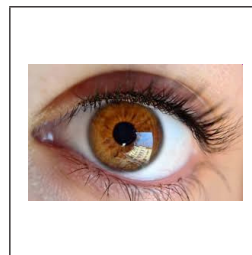
ear



nose



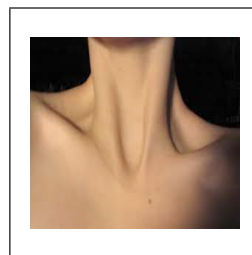
mouth



eye



chin



neck

Station 3: How can eyes and hair be? Match. Sometimes there are two possibilities.

Eyes are

Hair is

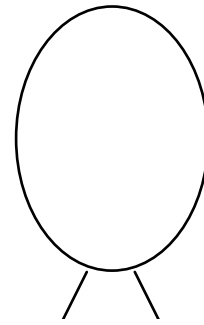
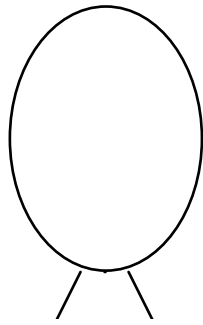


blue	green	brown	blond
big	small	short	long
black	white	grey	dark

Station 4: Label the parts of the clown's face in the picture.

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/word-games/label-the-picture/clowns-face>

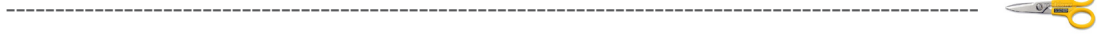
Station 5: Paint and describe.






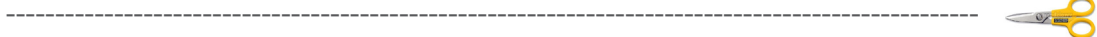
Her eyes are _____.
Her hair is _____.
Her nose is _____.
Her mouth is _____.

His eyes are _____.
His hair is _____.
His nose is _____.
His mouth is _____.

Station 6: Chat box. Choose one yellow and one red card. Ask your partner questions and let him or her answer them. Then change the roles.



<p>What colour is this?</p> 	<p>How is her hair?</p> 	<p>What is this?</p> 	<p>What colour are her eyes?</p> 
--	--	--	---



<p>What are your favourite colours?</p>	<p>Describe yourself. What are your eyes, your nose and your hair like?</p>	<p>Describe your best friend.</p>	<p>How can hair be?</p>
--	---	--	--------------------------------



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

