



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Marta Kotarba-Kańczugowska

Sześciolatek na zajęciach z języka obcego

Poradnik dla nauczycieli

Marta Kotarba-Kańczugowska

**Sześciolatek na zajęciach
z języka obcego**

Poradnik dla nauczycieli

Redaktor prowadzący

Justyna Maziarska-Lesisz

Redakcja językowa i korekta

Katarzyna Gańko

Projekt graficzny

Studio Kreatywne Małgorzaty Barskiej

Redakcja techniczna

Barbara Jechalska

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2014

ISBN 978-83-62360-69-7

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

www.ore.edu.pl

tel. 22 345 37 00

fax 22 345 37 70

Spis treści

Wprowadzenie	4
I. Rozwój dziecka sześciolatniego	5
1.1. Rozwój umysłowy dziecka sześciolatniego	5
1.2. Rozwój fizyczny dziecka sześciolatniego	7
1.3. Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka sześciolatniego	7
II. Wskazówki metodyczne dotyczące pracy z dziećmi sześciolatnimi	9
2.1. Lekcja jako sytuacja komunikacyjna	9
2.2. Zasady nauczania języków obcych	11
III. Propozycje technik oraz przykłady aktywności możliwych do wykorzystania na zajęciach językowych w klasie I	14
3.1. Techniki przygotowania dzieci do pracy	14
3.2. Techniki nauczania słownictwa oraz rozwijania rozumienia ze słuchu	16
3.3. Techniki włączania do procesu kształcenia językowego informacji z innych dziedzin wiedzy (<i>Content and Language Integrated Learning, CLIL</i>)	23
3.4. Ocena postępów ucznia	26
Refleksja końcowa	29
Bibliografia i literatura uzupełniająca	30

Wprowadzenie

Od roku szkolnego 2009/2010 wszyscy uczniowie klas I–III polskich szkół podstawowych uczą się obowiązkowo języka obcego (MEN, 2008, § 4, ust. 1). Jest to zgodne z trendem europejskim, gdyż w większości krajów naukę pierwszego języka obcego wprowadza się pomiędzy piątym a dziewiątym rokiem życia dziecka (Enever, 2012, s. 43–60). We wrześniu 2009 r. rozpoczęto także reformę, która miała na celu obniżenie wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego (por. Sejm, 1991). Tak więc od września 2009 r. naukę w klasie I – za zgodą rodziców i po pozytywnej odpowiedzi dyrektora szkoły – mogły wtedy rozpocząć pierwsze sześciolatki, które przynajmniej w poprzednim roku szkolnym były objęte wychowaniem przedszkolnym. W kolejnych latach decyzję o rozpoczęciu edukacji szkolnej przez dziecko sześciolatnie także podejmowali rodzice. Niebawem ulegnie to jednak zmianie: w roku szkolnym 2014/2015 do klasy pierwszej obowiązkowo pójdą wszystkie sześciolatki urodzone w pierwszej połowie 2008 r., zaś w roku szkolnym 2015/2016 – wszystkie dzieci sześciolatnie urodzone w 2009 r.

W związku z tym kształcenie językowe dzieci sześciolatków, któremu jest poświęcony ten poradnik, staje się niezwykle aktualnym zagadnieniem. Lektorzy języków obcych oswoili się już z pracą z dziećmi w wieku 7–9 lat, teraz muszą dostosować się do prowadzenia zajęć z dziećmi młodszymi.

I. Rozwój dziecka sześciolatniego

W tej części poradnika pokrótce omawiam najważniejsze obszary rozwoju dziecka sześciolatniego, do których zalicza się rozwój umysłowy, fizyczny oraz społeczno-emocjonalny. Te psychologiczne uwarunkowania przedstawiam w kontekście funkcjonowania sześciolatka na zajęciach z języka obcego.

1.1. Rozwój umysłowy dziecka sześciolatniego

Zgodnie z założeniami Jeana Piageta dziecko w wieku sześciu lat znajduje się jeszcze na etapie przedoperacyjnym. W tym czasie zaczynają się kształtować myślenie logiczne i umiejętność rozwiązywania problemów, jednak najważniejszy jest tu rozwój różnych form reprezentacji symbolicznych, a przede wszystkim – języka (Wadsworth, 1998, s. 39). Dziecko sześciolatnie ma bogaty słownik i dlatego może sprawnie komunikować się z otoczeniem. Około piątego roku życia dziecko mówi niemal tak dobrze jak człowiek dorosły, więc sześciolatek bez problemu będzie brał udział w dyskusjach zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi. Ważne jest dla niego zainteresowanie otoczenia, lubi więc opowiadać o swoich doświadczeniach i często używa wyobraźni.

Sześciolatek jest zdolny do porównywania, budowania uogólnień, klasyfikowania czy wnioskowania, mimo że myślenie dziecka w tym wieku nadal wiąże się ściśle z podejmowanymi działaniami. Warto pamiętać, że w tym okresie wzrasta wrażliwość słuchowa dzieci (więcej w: Kielar-Turska, 2000, s. 86) – dotyczy to słuchu muzycznego (rozpoznawanie melodii) oraz fonematycznego (identyfikowanie dźwięków mowy). Dzieci uczą się rytmu języka ojczystego bardzo wcześnie: do czasu osiągnięcia przez nie wieku szkolnego jest on już głęboko uwewnętrzniony i naturalnie odtwarzany. W związku z tym, ucząc się języka obcego, dzieci nieświadomie stosują znany rytm przy wypowiedaniu słów i zwrotów w poznawanym języku (Gilbert, 2008, s. 7–8). Istotne jest zatem uwrażliwienie uczniów na odmienne brzmienie języka obcego.

U dzieci w tym wieku zwiększają się także możliwości pamięci i koncentracji uwagi, co pomaga im czynnie uczestniczyć nawet w dłuższych, zorganizowanych zajęciach. Warto jednak podkreślić, że sześciolatki nadal potrzebują zabawy, należy więc zapewniać im

odpowiednie warunki do tego, aby mogły się bawić. Dziecięce zabawy nabierają stopniowo uporządkowanego charakteru, bazującego na określonych regułach, które podlegają negocjacji. Uczestnicy zabawy pełnią często określone role, dzieci są w stanie dostosować własne działania do aktywności partnera. Można to wykorzystać podczas zajęć z języków obcych, organizując zabawy zarówno w grupach, jak i w parach.

Pojemność pamięci (Kielar-Turska, 2000, s. 90)

Im dziecko jest starsze, tym większą liczbę cyfr czy słów może zapamiętać i utrzymać w umyśle. U dziecka sześciolatka powiększa się zakres pamięci, powoli wydłuża się też możliwość skupienia uwagi – wynosi średnio ok. 15 minut. Należy jednak pamiętać, że takie dziecko może mieć kłopoty z podzielnością uwagi. Warto więc eliminować tzw. bodźce rozpraszające.

Strategie pamięciowe (Kielar-Turska, 2000, s. 90–91)

Zanim informacje zostaną przetworzone i zapamiętane, muszą być najpierw „zauważone”. Termin *strategia pamięciowa* odnosi się do wszelkich zabiegów, dzięki którym ułatwiamy sobie przyswajanie i zapamiętywanie wiadomości. Dziecko w wieku przedszkolnym stosunkowo słabo kontroluje własną uwagę, dlatego musimy się liczyć z odpowiednio niewielką sprawnością zapamiętywania. Sześciolatek jest w stanie z powodzeniem wykorzystywać strategię powtarzania zachowującego, o ile zostaną do tego bezpośrednio zachęceni. Organizowanie materiału do zapamiętania jest trudniejsze, ale w ograniczonym zakresie ta strategia również jest wykorzystywana przez sześciolatki.

Należy pamiętać, że dzieci, porządkując materiał, kierują się z reguły skojarzeniami sytuacyjnymi, a rzadziej kategoriami znaczeniowymi (zabawki, owoce, meble). Planując zajęcia dla dzieci w wieku sześciu lat, warto więc stawiać sobie za cel tworzenie wartościowych sytuacji edukacyjnych, osadzać język w szerszym kontekście, a nie prezentować poszczególne słowa w podziale na określone kategorie.

Cenne pod względem dydaktycznym będzie więc zorganizowanie zabaw z całą oprawą dźwiękową, muzyczną, plastyczną, ruchową, np. „Mistrz kuchni przygotowuje sałatkę jarzynową/owocową”. Nauczyciel w przebraniu kucharza może wówczas rozłożyć na stole –

choćby plastikowe – warzywa czy owoce, opowiadać, jakie ma składniki, co z nimi robi. Warto ilustrować czynności ruchem, powtarzać je w zabawny sposób, coś może spaść na podłogę, coś nieoczekiwanie podskoczyć. Wszystko komentujemy w języku angielskim, pytamy uczniów, czy widzą poszczególne składniki sałatki, opowiadamy, jakie one są (wielkość, kolor, zapach). Upewniamy się, że dzieci dostrzegają właściwości poszczególnych warzyw czy owoców, nazywają je. Zachęcamy uczniów do włączenia się w nazywanie i określanie cech. Następnie dzieci mogą wcielić się w rolę kucharzy, dobrze, jeśli towarzyszą temu zabawy ruchowe, plastyczne, dźwiękonaśladowcze. W dalszej kolejności możemy wykorzystać do zajęć piosenki, utwory wierszowane czy dłuższe opowiadania zawierające poznane słownictwo. Inne sytuacje edukacyjne, które można zaaranżować podczas zajęć: „Wyprawa na basen”, „Opieka nad chorym pieskiem”, „Odwiedziny dobrej czarownicy, która częstuje słodyczami”, „Wyprawa na wieś, czyli świnka Chrumcia pokazuje nam swoich przyjaciół” itd. Możliwości kreowania ciekawych kontekstów do prezentowania słownictwa są nieograniczone. Wszystko zależy od inwencji nauczyciela. Takie sytuacje edukacyjne stwarzają możliwość do nauczania słownictwa w szerszym, atrakcyjnym dla dzieci kontekście, a nie tylko ćwiczenie – nawet w różnych wariantach – poszczególnych słów i zwrotów.

1.2. Rozwój fizyczny dziecka sześciolatniego

Planując zajęcia z języka obcego dla sześciolatek, należy pamiętać, że takie dzieci nadal mają dużą potrzebę ruchu. W tym wieku dość znacząco doskonalą się zarówno duża, jak i mała motoryka – dziecko potrafi wykonywać coraz bardziej skomplikowane i precyzyjne manipulacje na przedmiotach, jest zdolne do sprawniejszego wykonywania różnorodnych aktywności ruchowych, m.in. tych związanych z rysowaniem, malowaniem, wycinaniem, wyklejaniem itd.

1.3. Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka sześciolatniego

Dziecko w tym wieku rozumie już emocje, które przeżywa i które przeżywają inni. Jest też w stanie – w ograniczonym zakresie – panować nad własnymi reakcjami, czyli regulować ekspresję własnych emocji. Podstawę uczenia się reguł społecznych stanowią w tym wieku zabawy, dlatego ich rola w prowadzeniu procesu kształcenia jest tak znacząca. Sześciolatek chętnie podejmuje aktywności społeczne, duże znaczenie mają dla niego akceptacja i uznanie otoczenia. Dziecko działa intencjonalnie, czyli podejmuje czynności celowo i stara się

wykonywać je do końca. Następuje powolne przekształcanie dotychczasowej aktywności dziecka – z głównie spontanicznej – w system działań sterowanych przez zadania, obowiązki i normy społeczne. Dalszy rozwój funkcji psychicznych i ich integracja umożliwiają dostosowanie się do nowych sytuacji i związanych z nimi wymagań. Warto jednak pamiętać, że wraz z postępującym rozwojem społecznym u dzieci pojawia się skłonność do rywalizacji, chęć bycia najlepszym, co może przekładać się na trudności związane ze współdziałaniem w grupie. Sześciolatki uwielbiają być doceniane i nagradzane za swoją pracę. Należy więc brać to pod uwagę, ponieważ buduje to ich motywację do aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

II. Wskazówki metodyczne dotyczące pracy z dziećmi sześciolatkami

Według zaleceń *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie i ocenianie* (2003) podczas prowadzenia zajęć językowych istotne jest kształtowanie językowych kompetencji uczniów, do których zalicza się głównie kompetencje lingwistyczne oraz komunikacyjne (socjolingwistyczne).

Poziom kompetencji lingwistycznej wpływa na ogólną sprawność komunikacyjną, chociaż sama znajomość poszczególnych słów nie jest równoznaczna z umiejętnością ich zastosowania. Sprawność mówienia zależy zatem nie tylko od kompetencji lingwistycznej (Bachman, Palmer, 1996, s. 60–69). Dlatego też równoległe do kształcenia na poziomie słownikowym należy rozwijać umiejętności komunikacyjne uczniów, które niestety na etapie wczesnej edukacji często kształtuje się jedynie na poziomie wyrazu i prostego zdania. Warto wprowadzać różne sytuacje użycia języka, gdyż okazja do pełnego kształtowania kompetencji komunikacyjnej podczas zajęć z języków obcych jest nie do przecenienia. Zwracał na to uwagę już Lew Wygotski, twierdząc, że język obcy pozwala pojmować dziecku język ojczysty (Wygotski, 1971, s. 379). Uczeń powinien więc stawać się pełnowartościowym uczestnikiem interakcji – jest to ważne od samego początku procesu kształcenia językowego.

2.1. Lekcja jako sytuacja komunikacyjna

Sama znajomość reprezentacji dźwiękowej czy graficznej języka to nie wszystko. Język jest przecież narzędziem komunikacji. Rozwój terminu *kompetencja komunikacyjna* doprowadził do powstania podkategorii, które akcentują socjolingwistyczne oraz psychologiczne aspekty komunikacji. Wyróżnia się zatem m.in.: kompetencję socjolingwistyczną, która dotyczy znajomości skryptów interakcji, czy kompetencję strategiczną, związaną np. z umiejętnością działania pomimo braków językowych i podejmowaniem działań naprawczych czy pomocniczych przy niedostatkach kompetencji gramatycznej, np. stosowanie opowiedzeń, emfazy, gestykulacji itd. (por. Canale, Swain, 1983). Należy więc – oprócz kształtowania kompetencji językowych – wspierać rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, tak aby użytkownik języka mógł wchodzić w interakcje z innymi osobami, a także umiejętnie nawiązywał, prowadził i kończył rozmowę, dostosowując swoje wypowiedzi do osoby, tematu i miejsca. Hanna

Komorowska zwraca uwagę, że jednym z podstawowych kryteriów selekcji materiału językowego powinna być jego wartość komunikacyjna (Komorowska, 2005, s. 20).

Lekcja języka obcego to z reguły pierwsza sytuacja komunikacyjna, podczas której dziecko posługuje się językiem innym niż ojczysty. W celu efektywnego prowadzenia procesu wczesnego nauczania języka obcego należy więc dać uczniowi czas i zapewnić odpowiednie warunki do tworzenia własnych hipotez o języku, aby aktywizacja językowa przebiegała stosownie do indywidualnych możliwości dziecka. W związku z tym tradycyjnie stosowany model – *presentation, practice, production* (prezentacja, ćwiczenie, zastosowanie) – powinien zawierać także zadania, w których uczeń odgaduje znaczenie nowych słów, stawia hipotezy, manipuluje nową wiedzą oraz stosuje ją w odniesieniu do własnych potrzeb i w różnych kontekstach sytuacyjnych (por. zalecenia w: Williams, Burden, 2005).

Należy pamiętać, że wypowiedzi są częścią większej całości¹. Komunikacja podczas zajęć z języków obcych dla dzieci odbywa się w określonych warunkach, w określonym czasie i zależy od ról społecznych pełnionych przez jednostki. Terenem komunikacji jest zazwyczaj szkoła, a wymiana informacji między nauczycielem i uczniem zachodzi podczas zajęć lekcyjnych. Uczestników interakcji w komunikacji łączy formalny typ kontaktów społecznych, a dominującą rolę w procesie porozumiewania pełni nauczyciel. Kontekst sytuacyjny, którego głównymi częściami składowymi są kontekst fizyczny (np. miejsce) i kontekst społeczny (np. normy społeczne lub kulturowe), jest istotną pomocą w zrozumieniu wypowiedzi. W wielu przypadkach chwilowy kontekst może nawet istotnie zmienić znaczenia używanych słów.

Podczas autentycznej komunikacji jej uczestnicy znajdują się w sytuacji, która jest dla nich określona i definiowalna. Obie strony mają potrzebę wejścia w interakcję. Naturalne używanie języka cechuje też to, że ilość informacji przekracza minimum wymagane do rozwiązania problemu (redundacja). Mowa zawiera nadmiarowe informacje, które ułatwiają nam zrozumienie wypowiedzi np. częściowo zniekształconych czy niepełnych. W warunkach

¹ Wypowiedzi są zwykle częścią większej całości, którą określamy mianem dyskursu. Rozumiemy go jako użycie języka w jakiejś sytuacji społecznej. Tworzy ono pewną zorganizowaną całość, a więc ma koniec i początek oraz wewnętrzną strukturę; por. Kurcz, 1987, s. 265.

kształcenia zinstytucjonalizowanego wypowiedzi są często przewidywalne, widoczny jest brak redundancji, a nauczyciel zadaje pytania, na które zna odpowiedź. Niejednokrotnie występuje realny brak potrzeby komunikowania się, a sytuacje użycia języka są dla uczących się sztuczne. Co więcej, posługując się językiem w autentycznej komunikacji, wspomagamy się gestem, mimiką. Podczas sytuacji komunikacyjnych na zajęciach z języków obcych czasami brakuje niewerbalnych środków wyrazu. Nauczyciel i uczniowie koncentrują się na powtarzaniu poszczególnych słów oraz na wypowiedziach tworzonych według wzorca. Wskaźnikiem efektywności wczesnego nauczania języków obcych nie może być jedynie liczba słów, które dziecko wymienia z pamięci, lub zapamiętane teksty piosenek, które uczeń odtwarza często bez zrozumienia poszczególnych słów czy zwrotów i tym samym nie jest w stanie posłużyć się nimi w innym kontekście. Podstawową zasadą wczesnego nauczania języków obcych jest nadrzędność sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój sprawności prowadzenia rozmowy i uczestniczenia w niej.

Podczas rozwijania sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej nie można zatrzymać się tylko na okresie imitacji. Mechanizm powtarzania przez dzieci określonych fraz językowych nie służy przyswajaniu języka. Podczas wczesnego nauczania języków obcych niezwykle ważne jest zatem wspieranie gotowości do mówienia. Kluczowe są więc:

- konsekwentne używanie języka obcego przez nauczyciela,
- wspieranie spontanicznych wypowiedzi uczniów i działań językowych („działanie słowami”),
- prowokowanie interakcji w grupie w języku obcym,
- wykorzystywanie naturalnych zdolności aktorskich dzieci oraz ich brak zahamowań w mówieniu (por. Komorowska, 1996b, s. 316–322; 2005, s. 213–220).

2.2. Zasady nauczania języków obcych (por. Kotarba, 2007, s. 30–36)

Zasady nauczania zostały określone w ogólnych normach, których warto przestrzegać podczas procesu kształcenia. Do najważniejszych zasad zalicza się: zasadę pogłębłości nauczania, zasadę dostosowania materiału nauczania do poziomu słuchaczy (przystępność), zasadę stopniowania trudności oraz zasadę trwałego przyswojenia wiedzy przez uczniów. Poniżej znajduje się ich krótka charakterystyka.

Zasada pogłębokości nauczania

W pracy dydaktycznej słowo nie powinno zastępować rzeczywistości. Zaleca się więc osadzanie edukacji w możliwie autentycznych kontekstach. Podczas zajęć warto – o ile to możliwe – wykorzystywać realne przedmioty zamiast ich graficznej reprezentacji. A jeśli już musimy posłużyć się kartami obrazkowymi, wówczas istotne jest, aby oprócz atrakcyjności wizualnej cechowała je realność przedstawianych obiektów.

Zasada dostosowania materiału nauczania do poziomu słuchaczy

W procesie kształcenia należy uwzględniać możliwości psychofizyczne uczniów, dlatego też w pierwszej części poradnika zostały omówione najważniejsze obszary rozwoju dziecka sześciolatka. Przy doborze materiału nauczania czy nawet określonych metod oraz technik pracy należy brać pod uwagę ich przystępność dla uczniów. Wybrany do realizacji materiał nauczania powinien być bliski dzieciom. Dobrze też, jeśli jest on zharmonizowany – chociażby w pewnym stopniu – z programem dydaktyczno-wychowawczym realizowanym w ramach kształcenia zintegrowanego.

Zasada stopniowania trudności

Kształcenie należy rozpoczynać od nieskomplikowanych sytuacji komunikacyjnych, łatwych do zidentyfikowania przez dzieci. Z czasem można rozbudowywać je i poszerzać, przy jednoczesnym spiralnym powracaniu do znanego już dzieciom słownictwa.

Zasada trwałego przyswojenia wiedzy przez uczniów

Proces uczenia się jest złożony, jednakże rolą nauczyciela jest organizowanie takich sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie będą w stanie przyswoić sobie określony materiał nauczania i osiągnąć cele kształcenia przyjęte do realizacji. Należy pamiętać o zmienności rytmu zajęć, tak aby przeplatać aktywności dynamiczne, angażujące ruch z aktywnościami statycznymi. Jeden rodzaj ćwiczenia nie powinien trwać zbyt długo, gdyż dzieci mogą stracić motywację, a nawet zniechęcić się do podobnych zadań w przyszłości. Dzieci w wieku sześciu lat coraz sprawniej kontrolują swoją uwagę, jednakże musimy się liczyć z jeszcze niewielką sprawnością zapamiętywania dużych porcji materiału. Częstotliwość powtórzeń uznaje się za optymalną, jeżeli pokrywa się z tzw. krzywą zapominania Hermanna Ebbinghausa. Najwyższy stopień zapominania występuje w pierwszych dwóch dobach po ekspozycji

na nowy materiał, po drugim dniu proces zapominania wyraźnie spowalnia. Korzystne jest więc – o ile to możliwe – zwiększenie liczby powtórzeń w pierwszych dwóch dobach po wprowadzeniu nowego materiału.

III. Propozycje technik oraz przykłady aktywności możliwych do wykorzystania na zajęciach językowych w klasie I

Opracowując tę część poradnika, miałam świadomość, że nauczyciele języków obcych dysponują już pewną wiedzą z zakresu metodyki wczesnego nauczania tych języków, zwracam więc tu uwagę na mniej popularne techniki nauczania.

3.1. Techniki przygotowania dzieci do pracy

Dzieci przez cały dzień w szkole pozostają pod opieką nauczyciela wychowawcy i realizują przewidziany materiał w ramach kształcenia zintegrowanego. Bywa więc, że godziny zajęć z języka obcego są wydzielone jako odrębne, dlatego ważne jest przygotowanie dzieci do pracy w ramach tych lekcji. Uczniowie muszą być gotowi do uczestniczenia w zajęciach, warto więc rozpoczynać je stałym elementem.

Przykładowe sposoby przygotowania dzieci do pracy:

- **Powitalna piosenka lub rymowanka.** W ciągu roku szkolnego można oczywiście stosować różne piosenki i rymowanki, ale ważne jest, aby dzieci poprawnie odczytywały sytuację – oto zaczynają się zajęcia z języka obcego i teraz mówimy już po angielsku. Sygnały do rozpoczęcia zajęć mogą być różne: nauczyciel śpiewa piosenkę lub recytuje wiersz – sam albo z dziećmi, dzieci śpiewają czy recytują do siebie nawzajem lub odpowiadają nauczycielowi. W ciągu roku szkolnego warto zaplanować różne warianty. Przykładowy wierszyk:

Good morning! Good morning!

Do you want to play with me?

So, let's play in English.

It's easy, you will see!

Można też wykorzystać proste piosenki/rymowanki (nawet układane na bieżąco) – choćby piosenkę na melodię *Panie Janie*. Nauczyciel, śpiewając, chodzi od dziecka do dziecka i podaje im rękę, zachęca je do włączania się w śpiewanie:

Hello, hello, hello, hello,

Hello to you!

Hello to you!

Hello, hello, to you!

Hello, hello, to you!

Hello to you!

Hello to you!

- **„Zaczarowanie” dzieci.** Wystarczy proste zaklęcie: „Hokus-pokus, teraz wszyscy mówimy po angielsku, więc powiedzcie *cześć!*” (*Hocus pocus, now we all speak English, so say ‘hello’!*). „Czarowanie” można powtarzać np. w stosunku do poszczególnych dzieci, które cały czas mówią w języku polskim i mają trudność w skupieniu się.
- **Pacynka.** Pacynka wita dzieci i przypomina im o tym, że mówimy już po angielsku. Nauczyciel, modelując głos w zabawny sposób, wita dzieci, zaś Pacynka może przybijać z nimi piątki czy rozdawać buziaki.
- **Jazz.** To ciekawa forma rozpoczęcia zajęć i jednocześnie sprawdzenia obecności. Cała grupa ustawia się w kole. Przeprowadzamy krótką rozgrzewkę, podczas której każdy może się rytmicznie poruszać (zabawę można także przeprowadzić przy muzyce). Rozpoczynamy od taktu na cztery, np. cztery razy klaszcząc w dłonie (*clap*), cztery razy tupiąc nogami o podłogę (*stamp*), cztery razy przytakując głową (*yes*), cztery razy zaprzeczając głową (*no*) itp. Całe ciało powinno się przy tym również rytmicznie poruszać. Wszyscy członkowie grupy synchronicznie naśladują prowadzącego. Po pewnym czasie przekazujemy prowadzenie zabawy kilku uczestnikom.

Prowadzący rozpoczyna od własnego imienia. Wypowiada je głośno i wyraźnie, a każdej sylabie towarzyszy rytmiczny gest, np. *I am Marta* – można tupnąć dwa razy nogą o podłogę, mówiąc *I am*, i klasnąć dwa razy w dłonie, mówiąc *Mar-ta*. Prowadzący prosi grupę, aby dwukrotnie powtórzyła: *She is Marta*, w tym samym czasie naśladując ruch. Kiedy grupa zrozumie podstawową regułę tej zabawy, sąsiad po lewej stronie prowadzącego może przedstawić się w ten sam sposób, wypowiedzieć swoje imię i do każdej sylaby wymyślić rytmiczny ruch. Cała grupa powtarza to samo zawsze dwa razy.

Zabawę można poprowadzić dalej, zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Rozpoczyna sąsiad stojący po prawej stronie prowadzącego, ale tym razem powtarza on tylko swoje rytmiczne ruchy, podczas gdy cała grupa wypowiada możliwie synchronicznie – jak chór – jego imię (por. Kotarba-Kańczugowska, 2012, s. 52).

3.2. Techniki nauczania słownictwa oraz rozwijania rozumienia ze słuchu

W tej części poradnika zaprezentuję wybrane techniki nauczania słownictwa oraz rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu w okresie beztekstowym, kiedy dzieci w nauce języka obcego nie posługują się jeszcze umiejętnością czytania oraz pisania.

TPR – *total physical response*

Istotą tego podejścia pedagogicznego jest łączenie mowy z ruchem. Dzieci słuchają i reagują, wykonując określone ruchy czy czynności, czyli angażując swoje ciało. Uczniowie nie są zmuszani do mówienia, a nawet powtarzania. Słuchanie i fizyczne reakcje służą dwóm celom: ułatwiają kojarzenie danego słowa czy zwrotu z czynnością oraz sprzyjają tzw. pasywnemu uczeniu się języka i jego struktury. Zgodnie z tym podejściem nie naucza się gramatyki, a intuicyjne formowanie reguł przez dzieci (ang. *codebreaking*) następuje poprzez dostarczenie im określonego materiału językowego. Nauczyciel niejako czeka, aż uczeń spontanicznie włączy się do mówienia w obcym języku, aranżuje przy tym różnorodne sytuacje zadaniowe, które można odegrać na poziomie fizycznym – może to dotyczyć prostych komend (wstańcie, usiądźcie), ale także całościowych sytuacji komunikacyjnych. Nie należy zmuszać dzieci do mówienia w języku obcym, warto jednak podkreślić, że respektowanie okresu ciszy nie wyklucza działań zmierzających do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej.

Twórcą TPR jest James Asher, który opracował to podejście, bazując na trzech założeniach:

1. Języka ojczystego dzieci uczą się głównie poprzez słuchanie, dlatego nauczając języka obcego, należy dostarczać im tzw. bogatego języka, aby mogły poznawać język obcy, słuchając określonych wyrażeń.
2. Nauka języka powinna angażować prawą półkulę mózgu, która jest odpowiedzialna za wyobraźnię i kreatywność, kiedy pojawiają się kolor, muzyka, ruch.
3. Nauka języka nie powinna wiązać się ze stresem i lękiem przed popełnieniem błędów.

Zabawy sensoryczne

Dzieci od urodzenia poznają świat angażując w to jak najwięcej zmysłów – dotykają, wążają, smakują, oglądają, słuchają. Jest to ich naturalny sposób kontaktu ze światem zewnętrznym. Według J. Ashera nauka języka obcego powinna wiązać się z kolorem, muzyką oraz ruchem, warto więc wykorzystać zabawy sensoryczne podczas zajęć z języków obcych.

Poniżej opisuję krótko typy aktywności preferowane przez uczniów reprezentujących poszczególne typy sensoryczne, a następnie podaję propozycje zabaw rozwijających sensoryczność, które można wykorzystać na zajęciach z języka obcego.

Wzrokowcy

- Lubią się uczyć, patrząc i obserwując.
- Cenią porządek wokół siebie, drażni ich bałagan, np. w piórniku, dążą do ładu.
- Opowiadają obrazowo i mają trudności z odtworzeniem z pamięci rzeczy, które tylko słyszeli.
- Charakteryzuje ich duża ilość ruchów mimicznych wokół oczu: mruganie, mrużenie oczu, unoszenie brwi itp.
- Chętnie korzystają z kolorowych plansz, wykresów, obrazków, zdjęć itd.; lubią obcować z kolorem i kształtem.
- Dekoncentrują się w nieładzie oraz gdy coś przyciąga ich wzrok (np. ruch).

Słuchowcy

- Lubią się uczyć, słuchając historyjek, bajek, dialogów.
- Powtarzają na głos to, co usłyszą, lubią dużo mówić, opowiadają z łatwością.
- Często mówią do siebie albo opowiadają sobie, co kolejno trzeba wykonać.
- Lubią pracować w grupach czy w parach, kiedy można wspólnie śpiewać, rozmawiać.
- Nie lubią kolorować, wypełniać zeszytów ćwiczeń, robić dopisków w podręcznikach itd.
- Lubią piosenki, rymowanki, teksty rytmizowane.
- Dekoncentrują się w hałasie.

Kinestetycy²

- Lubią się uczyć, wykonując różne ruchy i reagując całym ciałem.
- Lubią zadania wymagające poruszania się, tańczenia.
- Zapamiętanie nowego materiału ułatwia im łączenie słowa z ruchem.
- Cechuje ich wysoka żywiołowość i emocjonalność.
- Chcą bezzwłocznie przystępować do realizacji polecenia.
- Lubią bezpośrednie zaangażowanie, gry, symulacje itp.
- Dekoncentrują się w wymuszonych pozycjach statycznych.

Dotykowcy³

- Lubią się uczyć, angażując dłonie i palce, odbierając doświadczenia dotykowe na skórze.
- Lubią zadania wymagające manipulowania przedmiotami.
- Dużo i żywo gestykują.
- Najlepiej uczą się w spokojnym otoczeniu, ważne są dla nich pozytywne emocje osób, z którymi pracują.
- Dekoncentrują się, gdy nie mogą używać dłoni i palców.

Przykładowe zabawy do wykorzystania:

- **Połamanie.** Na polecenie nauczyciela (lub innego dziecka) dzieci dotykają łokciem do kolana, ręką do ucha, palcem do nosa, głową do kolan itd. Zabawę można skomplikować, wprowadzając polecenia typu: „dotknij prawą ręką do...” oraz „dotknij lewą ręką do...”. Aby ułatwić dzieciom orientację w stronach ciała, można obwiązać ich nadgarstki lewej ręki wstążką lub bibułą.
- **Worek skarbów.** Umieszczamy w worku różne przedmioty. Dziecko wkłada rękę do worka i próbuje odgadnąć co jest w środku.

² Kinestezja to odczuwanie pozycji i ruchu poszczególnych części ciała; kinestezja umożliwia rozpoznanie pozycji ciała i wyobrażenie sobie wykonywanego ruchu bez pomocy wzroku. Jest to możliwe dzięki proprioceptorom, które mieszczą się m.in. w skórze, mięśniach, ścięgnach czy stawach.

³ Żartobliwie można powiedzieć, że to mniej ruchliwi kinestetycy. Jednak w związku z tym, że potrzebują oni zaangażowania w proces uczenia się głównie motoryki małej – a nie dużej, jak kinestetycy właściwi – wydzielenie tej grupy wydaje mi się słuszne.

- **Dotknij mnie!** Przygotowujemy patchwork z różnych materiałów – miękkich, śliskich, gładkich, twardych, szorstkich itd. Dzieci dotykają poszczególnych faktur i z pomocą nauczyciela nazywają je.
- **Co to, kto to?** Dzieci odgadują odtwarzane im dźwięki. Warto się postarać i wyszukać różnorodne nagrania z dźwiękami, które można potem wykorzystać podczas zajęć z języków obcych.
- **Latające figury.** Dzieci z wykorzystaniem wstążek kreślą w powietrzu figury geometryczne.
- **Gra w kolory.** Uczestnicy zabawy rzucają do siebie piłkę, wymieniając nazwę koloru. Ustalamy kolor, którego „nie łapiemy”, w trakcie zabawy można zmienić kolor zakazany.
- **Muzyka w tle.** Wprowadzanie do zajęć podkładów muzycznych: np. do zajęć „Pory roku” – koncertów skrzypcowych *Cztery pory roku* Antonia Vivaldiego, do zajęć „Indianie” – muzyki ludowej z Ameryki Łacińskiej, do zajęć „W ogrodzie” – uwertury koncertowej Felixa Mendelssohna-Bartholdy’ego do *Snu nocy letniej* Szekspira, do zajęć „Wyprawa do lasu” – *Marszu tureckiego* Wolfganga Amadeusza Mozarta itd.

Symboliczne odgrywanie

Istotą tej techniki jest improwizacja angażująca ruch i gest, mowę, myślenie i emocje. Podczas językowego kształcenia dzieci warto zachęcać je do odgrywania scenek, podejmowania prób opowiadania wysłuchanych historyjek, reagowania w sposób niewerbalny, tzn. pokazywania, co oznacza dane słowo czy czynność (według zaleceń TPR – *total physical response*, patrz wyżej). Zamiast po prostu wprowadzać poszczególne słowa, warto organizować sytuacje znaczące, które niosą określoną treść i wspomagają używanie języka. Przykłady takich sytuacji edukacyjnych zostały zasygnalizowane wcześniej, podczas omawiania strategii pamięciowych wykorzystywanych przez dzieci. Istotna jest zatem ekspozycja na określony materiał językowy, przy której ważne jest uwzględnienie trzech warunków (zob. Bandura, 2007, s. 38–44).

Po pierwsze, uczniowie muszą zwrócić uwagę na modelowane zachowanie. Nauczyciel przyciąga więc uwagę dzieci bodźcami, które są ciekawe oraz wyraziste. Po drugie, modelowane zachowanie powinno być dla dzieci czytelne, co wiąże się z tym, że uczniowie powinni powiązać określone zachowanie z odpowiadającym mu skryptyem społecznym.

Skrypt jest umyślową reprezentacją zdarzeń, działań lub ich ciągów, obejmującą typowe, powtarzające się elementy i okoliczności danego zdarzenia. Skrypty charakteryzują się przypisaną im organizacją, np. inny zasób informacji uzyskamy o zdarzeniu „zakupy”, a inny o zdarzeniu „wizyta u lekarza”. Po trzecie, nauczyciel powinien wyraziście podkreślać istotne właściwości danego skryptu, czyli przekształcić dany skrypt na wyobrażenia i łatwe do wykorzystania symbole werbalne.

Należy zaplanować takie sytuacje edukacyjne, w których dzieci mogą w bezpiecznych ćwiczeniowych warunkach symbolicznie odegrać daną czynność czy zespół czynności. Nauczyciel musi też pamiętać, że uczniowie chętniej realizują zadania, które wiążą się z nagrodą. W trakcie procesu kształcenia należy unikać – na ile to możliwe – tzw. następstw karzących, czyli poprawiania, korygowania, upominania. Aby nowe jednostki informacji mogły na stałe pozostać w pamięci dziecka i by mogło ono nabrać biegłości w nowo wyuczonych zachowaniach, na kolejnych etapach nauczania należy stwarzać atrakcyjne sytuacje powtórzeń i ćwiczeń.

Przykładowa zabawa do wykorzystania: **Złap to!**

- Uczestnicy ustawiają się w kole, a prowadzący pokazuje grupie, jak będzie przebiegać zabawa. Rozpoczynamy np. od wyimaginowanej piłki (jeżeli bawimy się po raz pierwszy, można na początku wykorzystać rzeczywisty obiekt, aby unaocznić charakter zabawy). Układamy ręce tak, jakbyśmy trzymali w dłoniach piłkę.
- Podrzucamy ją kilka razy do góry, objamy o podłogę, aby każdy mógł „zobaczyć” jej wielkość i ciężar. Mówimy: *Oh! It's a ball. What a nice ball!*, możemy też nazywać poszczególne czynności (podrzucanie, kozłowanie, kopanie). Potem podajemy tę wyimaginowaną piłkę z rąk do rąk, aby każdy uczestnik mógł jej „dotknąć”.
- Teraz prowadzący rzuca piłkę do dowolnego członka grupy i woła przy tym: *Kasia, catch the ball!* Kasia chwyta wyimaginowaną piłkę, a następnie rzuca ją do kolejnej osoby (jeśli chce, może zawołać: *Piotrek, catch the ball!*, a jeśli nie – wówczas ponownie woła nauczyciel).
- „Podawać” można sobie różne przedmioty lub nawet stworzenia – chorego ptaszka, szczeniaka, jajko, lepki cukierek, pomidor, kawałek czekolady itp., fantazja nie ma tutaj żadnych granic. Należy zwrócić uwagę, aby ruchy przy podawaniu i odbieraniu były

możliwie najdokładniej dopasowane do podawanego przedmiotu. Całą zabawę przeprowadzamy w języku angielskim.

Mapa mentalna

Tworzenie map mentalnych to technika nauczania oparta na luźnych skojarzeniach, które mają potem pomóc przy wywoływaniu określonych schematów poznawczych. Mapa mentalna wspiera proces zapamiętywania i warto ją przygotowywać wspólnie z uczniami zarówno przed realizacją określonej partii materiału, podczas jej trwania, jak i po zakończeniu nauki. Na mapie mentalnej mogą się znaleźć rysunki wykonane przez dzieci, kojarzące im się z danym tematem, można też skorzystać z gotowych obrazków, zdjęć czy naklejek przygotowanych przez nauczyciela.

Przykładowe propozycje do wykorzystania podczas zajęć:

- **Dom.** Należy przygotować makietę domu i poprosić dzieci, aby wypełniły go meblami, przyrządami czy osobami. Następnie trzeba nazywać je wspólnie z uczniami, opowiadać, gdzie co lub kto się znajduje, co się mieści w poszczególnych pomieszczeniach itd. Przy powtarzaniu materiału można zamiast makiety narysować pośrodku tablicy dom i tworzyć dookoła odpowiednie zbiory np. pomieszczenia, meble, przedmioty.
- **Las.** Należy przygotować makietę lasu i poprosić dzieci, aby wypełniły go zwierzętami, owadami, kwiatami czy osobami. Następnie trzeba nazywać je wspólnie z uczniami, opowiadać, gdzie co lub kto się znajduje, co się znajduje w poszczególnych miejscach lasu itd. Przy powtarzaniu materiału można – jak wyżej – narysować symboliczny las i tworzyć zbiory według uznania.
- Inne: łąka, klasa szkolna, podwórko, plac zabaw, sklep, gabinet lekarski, gabinet stomatologiczny, zoo, sklep zoologiczny, warsztat samochodowy, salon fryzjerski itd.
- Ciekawym pomysłem może być też przygotowanie map mentalnych, które dotyczą poszczególnych państw, np. Polski, Włoch, Francji itd.
- Można też przygotowywać mapy wykorzystujące technikę łańcucha przyczynowo-skutkowego. Takie mapy można tworzyć do realizowanych historyjek czy bajek lub baśni czytanych dzieciom w języku obcym. Należy wówczas zaadoptować treść bajki do wykorzystania – uprościć słownictwo, przełożyć je na czytelne symbole graficzne, aby

w dalszej kolejności wspólnie z dziećmi ustalać kolejność poszczególnych elementów historii oraz identyfikować, co jest przyczyną, a co skutkiem określonych zdarzeń.

Diagram Venna

Tworzenie diagramów to technika, która wykorzystuje naturalne tendencje każdego człowieka do porządkowania słów oraz ustalania powiązań między nimi. Dlatego też diagram Venna wspiera proces budowania językowego obrazu rzeczywistości. Koncentrujemy się tu nie tylko na przeciwieństwach i różnicach, lecz także ustalamy to, co podobne, wspólne, identyfikujemy powiązania pomiędzy poszczególnymi kategoriami tematycznymi. Podobnie jak w przypadku mapy mentalnej, na diagramie mogą pojawić się rysunki wykonane przez dzieci, zdjęcia czy naklejki.

Diagram Venna pomaga zilustrować zależności pomiędzy określonymi zbiorami. Zbiory reprezentowane są na ogół na płaszczyźnie elipsy, mogą mieć różne kolory. Tworzymy zbiór A oraz zbiór B i ustalamy ich część wspólną, np. A: zbiór mebli kuchennych oraz B: zbiór mebli pokojowych i szukamy części wspólnej, czyli mebli, które mogą znajdować się zarówno w kuchni, jak i w pokoju. Proces tworzenia poszczególnych zbiorów wspomagamy ilustracjami lub np. odgłosami dźwiękonaśladowczymi.

Inne pomysły do wykorzystania:

- A: zwierzęta w lesie – B: zwierzęta na łące;
- A: środki transportu w mieście – B: środki transportu na wsi;
- A: ubrania na słoneczną pogodę – B: ubrania na deszczową pogodę;
- A: wakacje nad morzem – B: wakacje w górach;
- A: zwierzęta gospodarskie – B: zwierzęta domowe itp.

Wspomaganie procesu kształcenia materiałem wizualnym (ang. *flashcards*)

Praca z kartami obrazkowymi powinna stanowić dodatek do różnorodnych sytuacji komunikacyjnych, a nie podstawę zajęć. Często na wstępnym etapie ćwiczeń słownikowych wprowadza się zbiory monotematyczne. Demonstruje się wówczas dzieciom kartę z interesującym, kolorowym rysunkiem i śpiewnym głosem podaje się nazwę danego przedmiotu, zwierzęcia, koloru itd., następnie dzieci powtarzają dane słowo. W późniejszym etapie ćwiczeń zbiory można mieszać, łączyć. Przy użyciu kart tematycznych można bawić się z dziećmi w zgadywanki (zgadnij, co mam) czy np. w zaginione obrazki (czego brakuje?). Można również organizować zabawy typu memory lub domino. Należy jednak pamiętać, aby nie ograniczać procesu kształcenia do uczenia pojedynczych słów i zwrotów.

Warto też pamiętać, że dzieci mogą samodzielnie tworzyć karty obrazkowe. Uczniowie są niezmiernie zadowoleni, jeśli zrobią coś, z czego potem korzysta nauczyciel. Można więc od czasu do czasu poświęcać chwilę na „produkcję” kart tematycznych – jest to też dobry moment na powtórzenie słownictwa, kolorów oraz kształtów.

Wspomaganie procesu kształcenia materiałem audialnym (piosenki, wiersze, rymowanki)

Zawsze przy wspomaganiu procesu kształcenia tekstami piosenek, rymowanek czy wierszyków należy się upewnić, że dzieci rozpoznają poszczególne słowa i są w stanie odnieść je do konkretnych przedmiotów, zjawisk lub czynności. Wykorzystywanie materiału audialnego wiąże się z ryzykiem, że uczniowie zapamiętają zestaw słów tylko w danym kontekście (ruchowym, melodycznym), nie będą zaś w stanie odtworzyć poznanego słownictwa poza tym mnemotechnicznym kontekstem. Aby uniknąć tych problemów, należy wizualizować teksty piosenek, a także używać słownictwa zawartego w piosenkach w innym kontekście.

3.3. Techniki włączania do procesu kształcenia językowego informacji z innych dziedzin wiedzy (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*)

CLIL jest podejściem pedagogicznym, które zakłada takie prowadzenie procesu kształcenia, gdzie języka obcego używa się jako narzędzia do rozwijania wiedzy dziecka w określonych obszarach, np. przyrodniczym, matematycznym, historycznym, geograficznym itd. Aby stosować to podejście, należy nieco inaczej spojrzeć na nauczanie języka obcego dzieci, gdyż ten etap edukacyjny często kojarzy się z nauczaniem podstawowych słów czy zwrotów.

Zwolennicy tego podejścia podkreślają, że należy zachęcać uczniów do bycia swoistymi „detektywami językowym” i pracować z wykorzystaniem różnych technik, które pomogą sześciolatkom zobaczyć język jako użyteczne narzędzie. Należy dbać o to, aby rozwijać pewność siebie dzieci w zakresie używania języka, pamiętając przy tym, że małe dzieci często bez problemu rozumieją znaczenie wypowiedzi bez konieczności rozumienia poszczególnych słów.

Korzyści ze stosowania podejścia CLIL przedstawia się często techniką 4Cs (cztery C), skupiając się na zaletach związanych z materiałem nauczania (ang. *content*), ze wspieraniem procesów poznawczych (ang. *cognition*), a także ze wspieraniem kształtowania kompetencji komunikacyjnej (ang. *communication*) oraz kulturowej (ang. *culture*). Poniżej syntetycznie prezentuję najczęściej wskazywane korzyści.

Materiał nauczania (*content*)

- CLIL pomaga integrować materiał realizowany podczas innych zajęć z tym, co dzieje się na lekcjach języka obcego.
- CLIL wspiera proces używania języka obcego do określonych celów.

Procesy poznawcze (*cognition*)

- CLIL nie skupia się jedynie na postępach dziecka w zakresie liczby zapamiętanych słów czy zwrotów, ale pomaga rozwijać zarówno kompetencje językowe, jak i wiedzę ogólną.
- CLIL sprzyja wspieraniu rozwoju poznawczego dziecka podczas zajęć z języków obcych.
- CLIL wspiera kreatywność dzieci w zakresie używania języka do określonych celów.
- CLIL wspiera intuicyjne tworzenie reguł przez dzieci oraz daje dzieciom możliwość doświadczenia języka w określonym kontekście, a nie tylko poznania poszczególnych słów.

Komunikacja (*communication*)

- CLIL angażuje dziecko w konstruowanie nowej wiedzy i umiejętności za pośrednictwem języka.
- CLIL stwarza liczne możliwości interakcji pomiędzy nauczycielem i dziećmi, a także pomiędzy samymi uczniami.

Kultura (*culture*)

- CLIL stanowi doskonałe narzędzie do pokazywania związków pomiędzy językiem a kulturą, pomaga w kształtowaniu właściwych podstaw do poznawania obcych języków i kultur.

W podejściu CLIL ważny jest bogaty i starannie dobrany materiał językowy (ang. *rich input*), który będzie stymulował intuicyjne tworzenie reguł przez uczących się. Aby tak się stało, należy zostawić dzieciom czas na oswojenie się z nowym słownictwem, a także akceptować niepełne czy nawet błędne wypowiedzi przy jednoczesnym dostarczaniu wielu poprawnych wzorców językowych. Istotne znaczenie ma ilość i jakość wprowadzanego materiału językowego. Warto pamiętać, że chóralne powtarzanie i budowanie wypowiedzi według wzorca tylko pozornie przyspieszają proces uczenia się języka obcego. Powtarzanie jest nieodzowne, ale warto organizować takie sytuacje, w których uczący się mogą stosować nowe słowa i zwroty w wielu różnych kontekstach językowych.

Propozycje wykorzystania podejścia CLIL na zajęciach z języków obcych:

- Prowadzenie różnego rodzaju eksperymentów w języku obcym, np. rozpuszczanie cukru w gorącej wodzie; grawitacja – co i jak spada oraz dlaczego; zabawy ze spadochronami skonstruowanymi przez dzieci – siła i kierunek wiatru itp.
- Prowadzenie obserwacji przyrodniczych w języku obcym, np. z wykorzystaniem kalendarza pogody.
- Gotowanie z dziećmi – przygotowywanie choćby kanapek czy sałatek i komentowanie wykonywanych czynności w języku obcym; klasyfikowanie pożywienia na zdrowe i niezdrowe.
- Porównywanie krajobrazów w języku obcym, np. górskiego z nadmorskim, czy porównywanie ukształtowania terenu oraz flory i fauny, np. w Polsce oraz w Afryce.
- Tworzenie z dziećmi zbiorów, np. klasyfikowanie obiektów według koloru, kształtu, wielkości albo przeznaczenia określonych przedmiotów.
- Włączanie do zajęć obrazów znanych malarzy, np. obrazów owoców tropikalnych Fridy Kahlo do wprowadzania nowego słownictwa. Dzieci mogą potem tworzyć własne obrazy różnymi technikami plastycznymi, a podczas całych zajęć można z powodzeniem posługiwać się językiem obcym.

- Eksperymenty z kolorami – mieszanie kolorów.
- Projektowanie ubrań, np. z bibuły czy ścinków materiału, i organizowanie pokazu mody.
- Opowiadanie dzieciom legend czy baśni, które znają po polsku, w języku obcym. Można przy tym posiłkować się materiałem wizualnym lub kukiełkami, uproszczone historie dzieci mogą potem odgrywać same.
- Prowadzenie zajęć ruchowych w języku obcym.
- Wprowadzanie do zajęć elementów różnych kultur i zagranicznych zwyczajów – można np. uczyć dzieci tańców z różnych stron świata, używając przy tym języka obcego.

3.4. Ocena postępów ucznia

Ocena postępów uczniów jest jednym z najtrudniejszych aspektów nauczania. Ocena pracy małych słuchaczy bywa stresującym i obciążającym zadaniem. Należy jednak pamiętać, że ocenianie wspiera ich osiągnięcia i koryguje niedociągnięcia, jest więc fundamentem efektywnego nauczania. Oceny zawsze dokonuje się ze względu na określony cel: może ona służyć np. do diagnozy trudności, które napotyka dziecko. Ocenianie uczniów powinno też wpływać na modyfikowanie procesu kształcenia tak, aby usprawnić nabywanie wiedzy przez dzieci (oceny kształtujące).

Ocena nie stanowi jedynie informacji dla dziecka oraz jego rodzica o postępach w opanowywaniu materiału nauczania. Nauczyciel powinien używać pomiaru postępów ucznia, aby zdobywać informacje przydatne do dostosowywania własnych działań pedagogicznych do faktycznych potrzeb oraz możliwości uczniów.

Sześciolatki są bardzo wrażliwe na krytykę, więc nie należy przesadnie poprawiać ich wypowiedzi, a raczej doceniać nawet drobne postępy, gotowość do mówienia i uczestniczenia w sytuacjach zadaniowych. Ważne jest więc, aby podczas procesu oceniania zwracać uwagę nie tylko na postępy w wiedzy i umiejętnościach, lecz także zaangażowanie ucznia w zajęcia.

Istotne jest też wdrażanie dzieci do samooceny własnej pracy. Można np. przygotować obrazkowe listy kontrolne lub też zachęcać dzieci do prowadzenia swojego portfolio, które może zawierać zbiór prac, zdjęcia z uczestnictwa w projektach (np. z wykorzystaniem CLIL)

czy pracy w grupach, notatkę o postępach w nauce przygotowywaną przez nauczyciela. Uczeń powinien rozumieć, że proces oceniania służy temu, aby następnym razem mógł coś zrobić lepiej. Częstym błędem nauczycieli jest – nawet nieświadome – oczekiwanie, że dziecko odpowie w konkretny sposób. Nauczyciel poszukuje konkretnej odpowiedzi, nie jest więc elastyczny – nie potrafi zaakceptować innego rozwiązania niż to przyjęte w modelu. Wówczas stara się skierować ucznia na oczekiwaną odpowiedź i może hamować w ten sposób proces uczenia się dziecka.

Oprócz okresowej oceny postępów ucznia należy pamiętać o tzw. ocenie ciągłej – analizie różnych aspektów używania języka, prowadzonej w trakcie procesu kształcenia. Ciągła ocena często zapewnia dokładniejsze i pełniejsze poznanie poziomu ucznia. Przez to ma pozytywny wpływ na proces uczenia się dzieci, gdyż umożliwia bieżące korygowanie nieprawidłowości. Nie można zapominać, że czas, w jakim uczniowie przyswajają sobie nowy materiał dydaktyczny jest bardzo zróżnicowany. Tak naprawdę wspólny dla uczniów jest jedynie moment startu. Natomiast rezultaty etapowe i końcowe będą zróżnicowane ze względu na właściwości uczniów, ich wcześniejsze doświadczenia edukacyjne oraz motywację (Kotarba, 2007, s. 32). Poniżej przedstawiam wybrane techniki, które można wykorzystać do oceny postępów dzieci w okresie beztekstowym, kiedy nie są one jeszcze w stanie pisać i czytać w języku obcym.

Wybrane techniki kontroli osiągnięć uczniów w okresie beztekstowym:

1. Przykładowe typy ćwiczeń stosowane przy kontroli rozumienia tekstu słuchanego:

- łączenie poszczególnych elementów, np. zwierzęcia z kolorem, zgodnie z usłyszonym tekstem;
- umieszczanie osób (zwierząt, mebli, owoców, warzyw itd.) we właściwych miejscach, zgodnie z usłyszonym tekstem;
- dopasowanie ilustracji do usłyszanego tekstu;
- szeregowanie ilustracji zgodnie z treścią wysłuchanego tekstu;
- rysowanie, dorysowanie szczegółów na ilustracji;
- odpowiedzi ustne na pytania.

2. Przykładowe typy ćwiczeń do oceny sprawności mówienia:

- uczestniczenie w rozmowie;
- werbalne reagowanie na określoną sytuację językową;
- formułowanie pytań do obrazka, zdjęcia;
- odpowiadanie na pytania do obrazka, zdjęcia;
- odgadywanie treści ilustracji na podstawie zadawanych pytań;
- wyszukiwanie i nazywanie różnic na obrazkach.

Oceniając osiągnięcia dzieci, zwracamy uwagę na liczbę prawidłowych reakcji, szybkość wykonywania poleceń i włączania się do zadań, liczbę prób podejmowanych przez dzieci itd. Ze względu na specyfikę okresu beztekstowego kontrola osiągnięć edukacyjnych powinna być dokonywana konsekwentnie przez dłuższy czas. Istotne jest, aby nauczyciel opracował formę zapisu uwag dotyczących wypowiedzi ustnych dzieci, aby dawała ona obiektywny i przejrzysty obraz postępów ucznia.

Refleksja końcowa

Aby dobrze nauczać, nie wystarczą atrakcyjne materiały, multimedia czy inne oprzyrządowanie. Nauczyciel musi być dla dziecka atrakcyjną osobą, która włącza się do wspólnych zabaw i proponuje ciekawe, a czasem zaskakujące zadania. Nauczyciel języka obcego wprowadza dziecko nie tylko w tajniki używania języka, lecz także w kulturę, kształtuje poniekąd jego otwartość wobec innych języków oraz kultur. Co więcej, oprócz nauczania języka ma wpływ na poszerzanie wiedzy ogólnej dziecka. Jest to niezwykle odpowiedzialne, ale także pasjonujące zadanie!

Bibliografia i literatura uzupełniająca

- Anderson J.R., (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.
- Bachman L., Palmer A., (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Londyn: Oxford Applied Linguistics.
- Bandura A., (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Canale M., Swain M.M., (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics”, nr 1, s. 1–47.
- Dunn K., Dunn R., (1992), *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Style*, Boston: Allyn & Bacon.
- Enever J. (red.), (2012), *ELLiE – Early Language Learning in Europe*, Londyn: British Council.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), Warszawa: CODN.
- Gilbert J.B., (2008), *Teaching Pronunciation. Using the Prosody Pyramid*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadfield J., (1984), *Elementary Communicative Games*, Edynburg: Nelson (<http://pl.scribd.com/doc/31873367/Elementary-Communication-Games>, dostęp dn. 12.08.2014).
- Harmer J., (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Londyn: Longman.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., (2000), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska M., (2000), *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska H., (1996a), *Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 213–220.
- Komorowska H., (1996b) *Sytuacja polska a rekomendacje Rady Europy w zakresie nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 316–322.
- Komorowska H., (1999), *Metodyka nauczania języka angielskiego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H., (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Kotarba M., (2007), *Przedszkolak, język obcy i... ty. Metodyka nauczania języków obcych w przedszkolach*, Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора.
- Kotarba-Kańczugowska M., (2012), *O różnojęzycznych kompetencjach nauczycieli*, TRENDY, nr 4, s. 48–54.
- Kurcz I., (1987), *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewis G., Bedson G., (1999), *Games for children*, Oksford: Oxford University Press.
- Mégrier D., (2000), *Zabawy teatralne w przedszkolu*, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.
- Minister Edukacji Narodowej, (2008), *Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17).
- Pamuła M., (2004), *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Phillips S., (1999a), *Drama with Children*, Oksford: Oxford University Press.
- Phillips S., (1999b), *Young Learners*, Oksford: Oxford University Press.
- Reilly V., Ward S.M., (1999), *Very Young Learners*, Oksford: Oxford University Press.
- Savignon S., (1983), *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*, Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Sejm, (1991), *Ustawa o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425).
- Taraszkiewicz M., (2000), *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa: Muza S.A.
- Vopel K.W., (2001), *Zabawy, które łączą. Otwartość i zaufanie w początkowej fazie istnienia grupy*, t. I–II, Kielce: Jedność.
- Wadsworth B.J., (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Way B., (1995), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSiP.
- Williams M., Burden R., *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*, Londyn: Cambridge University Press.
- Wright A., (1995), *Storytelling with Children*, Oksford: Oxford University Press.
- Wygotski L., (1971), *Myślenie i mowa*, [w:] tegoż, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

