



Regionalny Zespół
Placówek Wsparcia
Edukacji

Krystyna Dąbek

My English, my fun

**Vademecum dla nauczycieli języka angielskiego
w przedszkolu i klasach I-III**

Tytuł: My English, my fun
Vademecum dla nauczycieli języka angielskiego
w przedszkolu i klasach I-III

Autor: Krystyna Dąbek

Projekt okładki: Jacek Dąbek

Skaład, druk i oprawa: Swissario sp. z o.o.

Wydanie I - marzec 2020r.

ISBN: 978-83-956871-1-2

Spis treści:

Wstęp	5
1. Dlaczego zabawa	7
2. Dlaczego Metoda Spiralnego Systemu Nauki Języka™ (Spiral Language System) Claire Selby	11
3. Dlaczego uczenie mimowolne	15
4. Dlaczego ruch	16
5. Dlaczego neurodydaktyka	21
6. Dlaczego uczenie się w działaniu	26
7. Dlaczego immersja	30
8. Dlaczego heureza	31
9. Dlaczego w integracji	33
10. Dlaczego różne ćwiczenia w praktycznym użyciu języka	34
11. Dlaczego niezbędny	44
12. Pomysł na zajęcia z języka angielskiego w klasach młodszych	48
13. Na zakończenie	62
14. Bibliografia	62

Szanowni Państwo,

Niniejsza książka została przygotowana głównie z myślą o przyszłych i obecnych nauczycielach pracujących z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej, uczących języka angielskiego. Uważam, że może stać się źródłem inspiracji również dla nauczycieli dzieci starszych. *Vademecum* ma charakter praktycznej aplikacji wiedzy teoretycznej na konkretne rozwiązania metodyczne. Zawiera zestaw sprawdzonych sposobów pracy z dziećmi, będących wynikiem doświadczenia zawodowego autorki. Walorem książki jest dobór zabaw i ćwiczeń, uwzględniający aktualny dorobek dydaktyki oraz potrzeby współczesnych dzieci. Tytuły rozdziałów, zaczynające się od pytania *Dlaczego*, są rodzajem prowokacji, zmuszają do „włączenia” myślenia i ciągłego poszukiwania efektywnych metod pracy.

Pozycja jest inspirująca, napisana fachowym i przyjaznym językiem i w mojej ocenie niezbędna w metodycznej bibliotece nauczyciela.

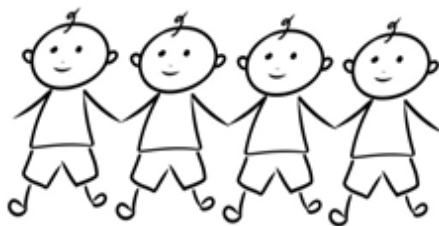
Lesław Tomczak

Wstęp

Krótko, bez zbędnych słów, zachęcam do przeczytania tej książki. Dlaczego? Dlatego, iż stanowi swojego rodzaju *zestaw pierwszej pomocy* przydatny do ratowania samego siebie w trakcie pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i w klasach I – III szkoły podstawowej. Nie jest łatwo prowadzić zajęcia i opanować grupę dzieci będących na tym etapie rozwoju. Żadna Julka i Marysia, żaden Jacek i Paweł nie usiedzą w miejscu, nie będą grzecznie, przez 45 minut, wpatrywać się w nauczyciela i odpowiadać na stawiane pytania, i nie trzeba mieć do nich pretensji o to, że tak się zachowują. To normalne, iż chcą się bawić, biegać, ruszać, śpiewać, tańczyć, mówić (w tym również pytać), kręcić i wiercić. A ta ich naturalna ruchliwość dla nas, nauczycieli, jest tym skrawkiem rzeczywistości przedszkolno-szkolnej, którą możemy wykorzystać dla tworzenia ciekawych sytuacji edukacyjnych, sprzyjających kształtowaniu się poszczególnych kompetencji i umiejętności. Prezentowany *zestaw pierwszej pomocy* jest praktycznym zbiorem ćwiczeń, zdań i zabaw nastawionych na budowanie u dzieci zainteresowania językiem innym niż język ojczysty oraz wykorzystaniem tego naturalnego stanu zaciekawienia do spontanicznego i praktycznego rozwijania sprawności językowych w zakresie słuchania, mówienia, potem również czytania i pisanie oraz „*dialogowania*” (termin wymyślony przez dzieci w trakcie aktywności związanych z koniecznością prowadzenia rozmowy, minidialogu w języku angielskim).

W książce znajdziecie Państwo propozycje różnych zabaw i ćwiczeń gotowych do wykorzystania w planowaniu i aranżowaniu sytuacji zadaniowych w aktywizacji językowej dziecka. Zapraszam.

1. Dlaczego zabawa



Krótko o zabawie. Stanowi ona jedną z form poznawania świata przez dziecko, „odgrywa istotną rolę w jego rozwoju (fizycznym, umysłowym, emocjonalnym i społecznym)”¹. „Dziecko dzięki zabawie staje się czynnym współtwórcą własnego rozwoju psychicznego. W różnych rodzajach zabaw kształtuje ono różne funkcje psychiczne, zdobywa wiadomości i umiejętności potrzebne do dalszej działalności”². „Zabawa jako ważna forma aktywności rozwijającego się człowieka podlega zasadzie ciągłego ruchu i ciągłych zmian. Każda odmiana zabawy, naprawdę wtedy zajmuje bawiących się osobników, gdy wymaga doskonalenia ich możliwości rozwojowych, gdy nie wystarczają jej wręcz wciąż te same osiągnięcia, gdy stwarza ciągle nowe trudności do ich pokonania”³. Stosowanie tych samych zabaw w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym staje się mało efektywne, dzieci szybko nudzą się, nie podejmują aktywności lub ją przerywają. Rozwój zabawy ma charakter dynamiczny podobnie jak potrzeby dziecka. Zabawa nie może nudzić, powinna angażować dziecko i zmieniać się razem z nim. Stanowi ona naturalne podłoże dla nawiązywania interakcji, jest okazją do uczenia się zachowań społecznych oraz nabywania i rozwijania kompetencji językowych, zarówno w języku ojczystym, jak i w języku obcym. Pozwala wchodzić w różne role społeczne, uczyć się przestrzegania reguł, nawiązywać i utrzymywać kontakty i relacje z rówieśnikami. W trakcie zabawy dzieci komunikują się ze sobą, dyskutują, wymieniają poglądami, ustalają jasne dla siebie zasady. W spontanicznej rozmowie, towarzyszącej zabawie, wzbogacają czynny i bierny słownik, kontekstowo rozumieją intencje współrozmówcy (w czasach emotikonów i skrótów myślowych bardzo ważnym zadaniem współczesnej przedszkolno-szkolnej rzeczywistości jest uczenie dzieci używania języka mówionego, rozwijanie funkcji komunikatywnej, nazywającej i estetycznej). W trakcie komunikowania się dzieci naturalnie dążą do socjalizacji, która „motywuje (...) do uczynienia wysiłku umysłowego, jakim jest próba przywiązania znaczeń do nowo słyszanych słów, a następnie próbowanie ich użycia, uważne wsłuchiwanie się w powtarzające się słowa, frazy, wzorce zdania i powiązanie ich z sytuacją użycia (...). Dziecko nie czyniłoby tego

¹ B. Muchacka, Zabawa w rozwoju poznawczym dziecka, [w]: Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 1(3)2014, s. 7

² Ibidem, s. 8

³ W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, WSiP, Warszawa 1987, s. 32

wysiłku, gdyby nie miało nadrzędnego celu, jakim jest chęć uczestniczenia w interakcji z grupą, lub wręcz chciało osiągnąć jakąś w niej pozycję (...)”⁴. Zabawa, poznanie i komunikowanie współistnieją w procesie dydaktyczno-wychowawczym, są ściśle ze sobą powiązane i stwarzają wiele możliwości dla planowania różnorodnych aktywności dziecka/ucznia. Wzbogacenie zabawy o element języka obcego pozwala na naturalne oswojenie się dziecka z czymś dla niego nowym. „Towarzystwo” języka angielskiego w czasie zabaw przybliża dzieciom jego brzmienie, tworzy pomost między usłyszonym słowem/usłyszanymi słowami a jego/ich znaczeniem, uczy dostrzegania zależności między komunikatem a wywołaną aktywnością, rozumienia kontekstu, wreszcie pokazuje jak generalnie ważny jest język. W tych zwykłych, codziennych aktywnościach dziecka „musimy przekonać najmłodszych, że w ogóle warto próbować odzywać się po angielsku (...) do polskiej nauczycielki czy polskiego kolegi, że ma to uchwytne dla polskiego dziecka sens i – co najważniejsze – że warto te próby powtarzać”⁵. Małe dzieci wykazują naturalną potrzebę zabawy, co czyni ją niezwykle użyteczną i skuteczną formą interakcji w zakresie języka. Zabawa dla dzieci jest naturalnie atrakcyjna, nie wymaga specjalnego zachęcania do wzięcia w niej udziału, a sama w sobie generuje naturalne warunki do rozwijania stosunków i umiejętności społecznych. Metoda Spiralnego Systemu Nauki Języka™ Claire Selby jest szczególnym przykładem wykorzystania zabawy w aktywności poznawczej dziecka, w tym również aktywności językowej. Świetnie przekłada się na codzienne działanie, tworząc warunki do niewymuszonego, spontanicznego poznania i stosowania języka obcego. Naturalna skłonność dzieci do zabawy, angażowania w nią wszystkich zmysłów, a także wyobraźni sprzyja poznaniu, a tym samym uczeniu się. „Jako nauczyciele podstaw języka wprowadzamy dzieci w świat nowych umiejętności, z których będą korzystały w taki, czy inny sposób w późniejszym okresie (...). Mamy możliwość sprawić, by nauka tego nowego języka okazała się też czasem dobrej zabawy, przygody, gier, a także – co najistotniejsze – czasem pozytywnych i udanych doświadczeń w nauce”⁶.

**NAUCZYCIELU, „DOBRA ZABAWA JEST JAK BROKAT, JEDNO DO-
TKNIĘCIE I WSZYSTKO POLYSKUJE BŁASKIEM”**

C. Selby

„Oczywiście jako nauczyciele angielskiego, wprowadzając do toku nauczania elementy zabawy, mamy jasno określony cel językowy. Sztuka polega więc na tym, żeby zorganizować dzieciom zabawę, która ich w pełni pochłonie, przy okazji ucząc nowych

⁴ J. Rokita-Jaśkow, Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych, [w:] Języki obce w szkole, 2015/1, s. 34

⁵ G. Śpiewak, Motywacja przez małe „m” w dydaktyce językowej najmłodszych uczniów, [w:] Języki obce w szkole, 2015/1, s. 51

⁶ C. Selby, Jak pomóc Twojej klasie w nauce języka angielskiego, tłum. T. Zymer, Warszawa, MPFORMAT 2012, s. 102

elementów języka obcego”⁷. Jednym ze sposobów takiej integracji jest stosowanie poleceń w języku angielskim w trakcie różnych aktywności podejmowanych przez dziecko w przedszkolu lub szkole. Im częściej umożliwimy dziecku wysłuchanie, pokażemy zastosowanie konkretnego zwrotu, tym łatwiej przyjdzie mu zapamiętanie. Dziecko będzie miało wówczas okazję poznać nie pojedyncze słówko, ale cały zwrot i kontekst, w którym został on użyty. Pozwoli to na powstanie w pamięci śladów, łączących zwrot z konkretną czynnością, a w przyszłości na praktyczne użycie zwrotu w konkretnej sytuacji.

W zabawie, z zastosowaniem języka, istotne jest to, aby „obserwując działania dzieci, szukać okazji do zaproponowania zabawy wprowadzającej elementy języka angielskiego w taki sposób, aby uczniowie skupili się bardziej na treści zadania i jego pozajęzykowych elementach niż na nowym materiale językowym”⁸. „Kategorią gier, doskonale nadających się do wprowadzania elementów języka angielskiego, są zabawy ruchowe, angażujące zarówno dużą jak i małą motorykę dzieci. Na lekcji angielskiego korzystamy z tych samych prostych narzędzi, które dzieci doskonale znają i których używają w ciągu dnia”⁹. Oto przykłady takich zabaw.

Don't catch, nauczyciel ustala z uczniami „parzące” słowo, po którym nie wolno złapać maskotki. Uczniowie siedzą w kole i rzucają do siebie maskotkę, za każdym razem mówiąc słowo z wybranej kategorii (np. kolory). Uczeń, który złapie piłkę, podaje następne słowo i rzuca piłkę do innej osoby. Kiedy ktoś złapie piłkę rzuconą na „parzące” słowo (np. „*black*”), zaczynamy zabawę od nowa z inną kategorią [A. Parr-Modrzejewska, 2016].

The bus stop, tej zabawie towarzyszy rozgardiasz i wiele śmiechu. Nauczyciel rozmieszcza w sali ilustracje różnych znanych dzieciom miejsc (sprawdzają się miejsca związane z miejscowością, w której dzieci mieszkają, np.: kino, teatr, katedra, szkoła, park..., ilustracje mogą być również podpisane - *cinema, theatre, cathedral, school, park*, nauczyciel dzieli dzieci na 4-5 osobowe grupy, dzieci chwytają się za ramiona tworząc „autobus”. „Autobusy” rozstawione są w różnych miejscach sali, nauczyciel podaje nazwę przystanku, do którego mają dojechać. Dzieci poruszają się po sali, aby dotrzeć do wskazanego przystanku. Ich zadanie językowe polega na podaniu nazw mijanych miejsc w języku angielskim, np.: jadąc z jednego przystanku do drugiego „autobus” mija plac zabaw, park, fontannę, szkołę, aptekę, wówczas dzieci mówią: „*playground*”, „*park*”, „*fountain*”, „*school*”, „*pharmacy*”. Kierowca „autobusu” wskazuje „pasażera”, który układa zdanie o mijanych miejscach („*The pharmacy is opposite the park*”, „*The school is big and old*”, „*The playground is near the school*”, „*Kasia likes to play near the fountain*”...).

⁷ A. Parr-Modrzejewska, Zabawa jako narzędzie budowania wczesnej kompetencji językowej, [w]: Young Learners, 6-7 (140) 2016, s. 8

⁸ Ibidem, s. 8

⁹ Ibidem, s.11

Read and do, prosta zabawa, łatwa do przeprowadzenia. Należy przygotować kartki z zapisanymi poleceniami (w przypadku dzieci, które jeszcze nie czytają można przygotować proste piktogramy). Kartki należy umieścić w pudełku, dzieci siedzą w kole, podają sobie pudełko, w tym czasie liczą po angielsku do 6, osoba, która mówi – „*six*” wyjmuje kartkę z pudełka, po cichu czyta polecenie i pokazuje je ruchem grupie, grupa odgaduje co było napisane na kartce („*Jump three times*”, „*Draw a circle*”, „*Open the book on page 7*”, „*Touch the nose...*”).

Hand and foot, należy przygotować dwie ilustracje, na jednej narysowana jest dłoń, na drugiej stopa, nauczyciel pokazuje ilustracje dzieciom, kiedy podnosi ilustrację z dłonią – dzieci klaszczą w dłonie i mówią „*hand*”, kiedy pokazuje ilustrację ze stopą, dzieci tupią nogą o podłogę i mówią „*foot*”. Ilustracje należy pokazywać dosyć szybko, zacząć od demonstracji naprzemiennej ręka/stopa, następnie niespodziewanie dla dzieci pokazać dwa razy z rzędu jedną ilustrację. Zabawa wymaga skupienia i koncentracji.

One, two, three, do it with me, do liczb należy przyporządkować różne aktywności, np.: do liczby 1 – „*Put your hands up*”, do 2 – „*Turn left*”, do 3 – „*Look into the bag*”. Jedno dziecko podaje polecenie, pozostałe dzieci wykonują je i odgadują jaką liczbą została do niego przyporządkowana. Ponieważ dzieci szybko zapamiętują i prawidłowo łączą polecenie z liczbą, warto dodać więcej liczb, a co za tym idzie, więcej poleceń do zapamiętania i odtworzenia.

2. Dlaczego Metoda Spiralnego Systemu Nauki Języka™ (Spiral Language System) Claire Selby



„Metoda Spiralnego Systemu Nauki Języka™ stopniowo buduje znajomość języka, rozumienie jego elementów i poprawne użycie. Spirale mają obrazować fakt, że nauka języka nie jest procesem liniowym. Każdy zwój spirali przypomina, że słownictwo trzeba powtarzać w nowych kontekstach i wiązać znane słowa z nowym materiałem, tak aby dzieci pojęły ich znaczenia i zaczęły używać coraz bardziej złożonych zwrotów i struktur zdaniowych w miarę rozwoju kompetencji językowej”¹⁰. Trudno w okresie przedszkolnym mówić o nauce języka angielskiego, bardziej jest to uwrażliwienie na nowy język czy inicjacja językowa [M. Pamuła, 2003], takie uwrażliwianie i inicjacja prowadzone w ciekawej i atrakcyjnej formie, w oparciu o różne modalności odpowiadające potrzebom i możliwościom dzieci, angażują je w poznanie i prowadzą do kształtowania się coraz wyższych kompetencji. Dzięki wypracowaniu powiązań między wzrokiem, słuchem, dotykiem, ruchem dziecko w sposób płynny i naturalny zdobywa umiejętności i rozwija się. „Dzieci (...) pozyskują wiedzę poprzez: słuchanie, patrzenie i działanie. Przez cały czas otwarte są na naukę, ponieważ nieustannie i wieloma drogami rozwijają różne życiowe umiejętności”¹¹. Metoda Claire Selby angażuje w poznanie całe dziecko, a zachowując spiralny układ treści umożliwia utrwalenie słownictwa i użycie go w różnych kontekstach sytuacyjnych, również tych nowych. Spiralny System Językowy zakłada naukę według sześciu etapów: **Sounds, Pictures, Interest, Repetition, Actions, Links**. Poszczególne etapy metody to:

1. Etap Sounds – tworzony przez piosenki, bajki, dialogi, rymowanki, gry słowne;
2. Etap Pictures – tworzony przez karty obrazkowe, gry językowe, fiszki, kreskówki, historyjki obrazkowe, ilustrowane rymowanki, obrazy interaktywne, animacje;
3. Etap Interest – tworzony przez odpowiedni dobór tematów, które interesują dzieci, są dla nich atrakcyjne, angażują emocjonalnie i zawierają czynnik rozbawienia, humoru;
4. Etap Repetition – tworzony przez dobór ćwiczeń z zakresu utrwalania materiału, regularny cykl powtórzeń w kontekście sytuacyjnym i zadaniowym z elementami humoru;

¹⁰ C. Selby, Jak pomóc Twojej klasie w nauce języka angielskiego. Przewodnik dla nauczycieli, MPFORMAT, Warszawa 2012, s.39

¹¹ C. Selby, Jak pomóc dziecku nauczyć się angielskiego, tłum. M. Pilawska-Miksa, Warszawa, Agora 2011, s.19

5. Etap Actions – tworzony poprzez połączenie praktycznego użycia słownictwa w codziennych sytuacjach z aktywnością i zaangażowaniem fizycznym, nauka przez działanie;
6. Etap Links – tworzony przez budowanie sieci połączeń między poznanym słownictwem, wiązanie słów z wiedzą już posiadaną, układanie słów w grupy, łączenie znanych elementów z nowymi.

„Stosując razem poszczególne elementy systemu możemy sprawić, że nauka będzie łatwiejsza i przyniesie lepsze rezultaty. Każdy z odcinków spirali wspiera pozostałe, systematyzując proces nauki i wpisując powtórzenia w naturalny sposób we wcześniejsze doświadczenia językowe”¹². Metoda Claire Selby angażuje w proces nabywania języka wszystkie modalności, łączy obraz z dźwiękiem, dźwięk z ruchem, ruch ze słowem, słowo z obrazem i ruchem itp., integrowanie w ramach poszczególnych modalności, kojarzenie informacji pochodzących z różnych zmysłów, transformowanie informacji prowadzi do skutecznego zapamiętywania i odtwarzania komunikatów w różnych konfiguracjach sytuacyjnych. Gdy dzieci/uczniowie „dokonają integracji kontekstu z tym, co zapamiętują, uzyskają lepsze wyniki odtwarzania, jeśli znajdą się ponownie w takim samym lub zbliżonym kontekście. Stąd tak ważne jest, by nauczyciel zadbał o stwarzanie warunków stanowiących kontekst uczenia się, które będą autentyczne, złożone i bogate, a nie wymyślone, uproszczone i ograniczające”¹³. Przełożeniem opisanych aktywności dziecka będzie sytuacja naturalna, w której konkretny przedmiot przywoła odpowiednie skojarzenie i przełoży się na aktywność językową, np. dziecko podchodzi do półki z zabawkami, bierze do ręki samochodzik i mówi „car”, po chwili powie „*nie car; to jest red car*” albo „*to jest big red car*” (w takiej spontanicznej sytuacji często zdarza się mieszanie języka polskiego z językiem angielskim, to czego dziecko jest pewne często jest mówione w języku angielskim, to czego do końca jeszcze nie jest pewne – w języku polskim). Jeżeli do takich sytuacji dojdzie, to brawo, udało się, dziecko zaczyna posługiwać się nowym kodem językowym, uczy się, rozwija. A wszystko dzieje się podczas zabawy, i tej spontanicznej, i tej kierowanej, nawet nauka odbywa się w sposób naturalny i niewymuszony, „mimowolny”, co powoduje, że dziecko uczy się języka obcego w taki sam sposób jak języka ojczystego, **w kontekście sytuacji, zdarzenia, zabawy, łączy komunikat z ruchem, gestem, konkretną sytuacją**. Korzystajmy z wartości mimowolnego uczenia się, przecież „możemy nauczyć się czegoś niejako przy okazji, nawet nie wiedząc, że się uczymy”¹⁴.

¹² C. Selby, Jak pomóc Twojej klasie w nauce języka angielskiego, tłum. T. Zymer, Warszawa, MPFORMAT 2012, s. 52

¹³ J. Nowak, Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji, [w:] Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne, K. Krusko, I. Nowakowska-Buryła (red), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 65

¹⁴ M. Wierzcchoń, Koszty poznawcze uczenia mimowolnego, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2009, 2.s. 9

Metoda Spiralnego Systemu Nauki Języka™ „pomaga dzieciom przyswajać materiał lepiej i szybciej, ponieważ:

- przyciąga i utrzymuje uwagę dzieci;
- wykorzystuje naturalne kanały przyswajania wiedzy: dźwięk, obrazy i działania;
- utrwała ścieżki pamięci długotrwałej poprzez powtórzenia;
- wytwarza sieć powiązań między nowymi i już znanymi elementami języka”¹⁵.

W metodzie łącznie występują następujące komponenty:

dźwięk	dźwięk	działanie	powtórzenia	gry językowe
obraz	obraz/ emocje	dźwięk	dźwięki/ działanie	współza- wodnictwo

sprawiają one, iż „wsiąkanie” dzieci w język angielski staje się wielowymiarowe i bardzo naturalne. W uczenie się zaangażowane zostają wszystkie kanały sensoryczne, a informacja uzyskana wielotorowo jest lepiej zrozumiana i zapamiętywana oraz zastosowana w konkretnej sytuacji. „Dzieje się tak dzięki zwiększeniu liczby kanałów, którymi nowa informacja dociera do kory mózgowej. Proces dydaktyczny staje się bardziej zróżnicowany i atrakcyjny, dzięki czemu jego uczestnicy odczuwają pozytywne emocje związane z daną aktywnością, co z kolei pomaga im lepiej zapamiętać to doświadczenie oraz przyswoić nową wiedzę”¹⁶.

„Dzięki włączaniu w naukę i integrowaniu słuchu, wzroku, smaku, dotyku i działania intensyfikujemy doznania, pobudzamy do pracy obie półkule mózgowe, a tym samym potęgujemy skuteczność przyswajania i zapamiętywania informacji, gdyż dziecko właśnie w taki sposób naturalnie poznaje świat”¹⁷. „Nauczanie wielozmysłowe skupia się przede wszystkim na częstym i systematycznym powtarzaniu poznawanego materiału za pomocą zróżnicowanych aktywności, dzięki czemu pozwala aktywizować każdego ucznia i tkwić w nim możliwości”¹⁸.

¹⁵ C. Selby, Jak pomóc Twojej klasie w nauce języka angielskiego, tłum. T. Zymer, Warszawa, MPFORMAT 2012, s. 54

¹⁶ E. Wodzicka-Dondziłło, Multisensoryczna nauka języka angielskiego w przedszkolu, Program nauczania języka angielskiego dla dzieci w wieku 3-6 lat, Wydawnictwo JUKA-91, Warszawa 2017, s.6

¹⁷ T. Konderak, Podejście wielozmysłowe w nauczaniu języków obcych dzieci, [w]: Edukacja elementarna w teorii i praktyce 4(46), 2017, s.98

¹⁸ M. Kotarba-Kańczugowska, Nauczanie wielozmysłowe podstawą indywidualizacji procesu kształcenia, [w]: E. Tołwińska-Królikowska (red.) Poradnik nauczyciela, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2010. s. 8

A teraz proste ćwiczenia bazujące na uczeniu się wielozmysłowym.

In my bag, nauczyciel przynosi worek, w którym znajdują się różne przedmioty, prosi dziecko, aby zamknęło oczy, włożyło rękę do worka, wybrało jeden przedmiot i po dotyku spróbowało odgadnąć co to jest, nazwę przedmiotu należy powiedzieć w języku angielskim. Celem tego ćwiczenia jest rozpoznawanie przedmiotów za pomocą zmysłu dotyku, utrwalanie nazw za pomocą słuchu oraz utrwalenie połączeń między nazwą a obrazem za pomocą wzroku.

What is this? Dzieci dostają różne przedmioty (niekoniecznie należące do tej samej kategorii), wydobywają je z worka i nazywają po angielsku. Następnie nauczyciel prostymi zdaniami opisuje przedmiot i pyta, kto go ma („*this is a toy that girls like to play with*”, „*it's a school accessory that you have in your pencil case*”). Celem ćwiczenia jest utrwalanie nazw przedmiotów za pomocą zmysłów dotyku, wzroku, słuchu, doskonalenie uwagi i koncentracji oraz umiejętności rozumienia prostych zdań [A. Wierzchosławska, 2018].

3. Dlaczego uczenie mimowolne



„Uczenie mimowolne (*implicite learning*) to proces poznawczy, w wyniku którego podmiot, niezależnie od świadomych intencji, nabywa wiedzę ukrytą (*tacit knowledge*) na temat skomplikowanej struktury środowiska”¹⁹. Uczenie mimowolne towarzyszy spontanicznej aktywności dziecka, często mającej miejsce w przedszkolu i szkole. „Mimowolność polega na tym, że dzieci zapamiętują nie to co chcą, ale co z jakiś względów zwraca ich szczególną uwagę”²⁰. Samo skupienie uwagi nie jest zbyt długie (co jest typowe dla dzieci), trwa jednak na tyle długo, na ile jest to możliwe. W takim stanie pobudzenia umysłu, ciekawości i zainteresowania, dziecko zaczyna zadawać pytania, dociekać, dopytywać. Dopytując uczy się. Uczenie to odbywa się głównie w formie zabawy poprzez kontakty z dorosłymi oraz z rówieśnikiem. „Ta forma uczenia się dziecka polega na przyswajaniu rzeczy nowych – nowych wiadomości, umiejętności i nawyków w trakcie wykonywania działań zabawowych – lub na zaspakajaniu ciekawości ujawniającej się przy okazji różnych, mniej lub bardziej przypadkowych spostrzeżeń. Dziecko zadaje wówczas dorosłym różne pytania i uzyskuje różnorodne informacje o świecie. Pytania dziecka wyrażają zainteresowanie światem, są wyrazem jego umysłowego rozwoju”²¹. Najprostsze pytanie dziecka: *Co to jest?* i udzielona odpowiedź: *To zszywacz*, jej dopełnienie: *można nim zszyć kartki*, zadanie dodatkowego pytania: *jak myślisz, jak to się robi?* sprawia, iż w trakcie zabawy zaspokajana zostaje ciekawość poznawcza. Dziecko próbuje zszyć kartki, a nauczyciel kontynuuje rozmowę: *A wiesz, że zszywacz po angielsku to: a stapler; look, it is a stapler*. Krótkie, wynikające z chwilowego zainteresowania dziecka czymś dla niego w danym momencie atrakcyjnym lub ważnym, skupienie uwagi tworzy sprzyjające warunki dla ogólnego rozwoju, a jednocześnie staje się źródłem mimowolnego uczenia się. Uczenie się mimowolne pozwala na wykorzystanie każdej okazji do tego, aby powiadomić dziecko o czymś, co wzbogaci jego wiedzę i na konkretnym przykładzie wyjaśnienie mu w sposób przystępny to, co zdoła ono pojąć i zapamiętać, a przy innej okazji objaśnić to samo tylko szerzej i dokładniej (I okazja: „*It's a stapler*”, II okazja: „*It's a stapler*”, „*it's silver*”. III okazja: „*It's a stapler*”, „*it's silver, we can staple cards together with it*”).

Nauczycielu, „nie zmuszaj dzieci do aktywności, lecz wyzwalaj ich aktywność. Nie każ myśleć, lecz twórz warunki do myślenia. Nie żądaj, lecz przekonuj. Pozwól dziecku pytać i powoli rozwijaj jego umysł tak, aby samo chciało wiedzieć ...”

J. Korczak

¹⁹ M. Wierchoń, Koszty poznawcze uczenia mimowolnego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 46

²⁰ Z. Włodarski, A. Matczak, Wprowadzenie do psychologii, WSiP, Warszawa 1987, s.88

²¹ M. Tyszkowa, Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka, Warszawa 1977, PWN, s. 105

4. Dlaczego ruch



„Ruch jest podstawowym atrybutem życia, czynnikiem kształtującym rozwój somatyczny, psychiczny i motoryczny oraz zdrowie dziecka”²². Dzięki ruchowi dziecko uczy się wchodzić w kontakty z otaczającym światem, nawiązuje więzi emocjonalne oraz zaspakaja fundamentalną potrzebę aktywności. Potrzeba ta jest ogromna w przypadku dzieci przedszkolnych, nie mniejsza w przypadku uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Żadne dziecko nie usiedzi przez dłuższy czas bez ruchu na dywanie czy w szkolnej ławce, ruch stanowi naturalną potrzebę każdego z nich i ma istotne znaczenie dla przebiegu całego rozwoju osobowości człowieka. „Zdaniem Labana to ciągle ograniczanie swobody ruchu, począwszy od wczesnego dzieciństwa, poprzez okres dorastania, aż do dorosłości prowadzi do wewnętrznych napięć, które stają się „chronicznym stanem organizmu”. Jeśli ten stan okresowo nie zostanie rozładowany, prowadzi to do stresów, stanów niepokoju i zahamowań psychicznych a także do utraty wiary we własne siły”²³. Dzieci mają dużą „potrzebę ruchu, której świadomie nie komunikują dorosłym (w przeciwieństwie do innych potrzeb, jak głód czy pragnienie). O potrzebie czy nawet przymusie ruchu informują nas spontaniczne ruchowe zachowania dziecka. Jak zauważa M. Kielar-Turska, przedszkolak nie potrafi długo skupić się na jednej czynności, więc często zmienia rodzaj zajęcia ruchowego [B. Harwas-Napierała, J. Trempała, 2000]. Im dziecko młodsze, tym bardziej działanie góruje nad refleksją i tym większą rolę w poznawaniu świata odgrywają reakcje ruchowo-mięśniowe. Właściwości psychiczne dziecka wymagają, aby więcej ono działało niż słuchało. Małe dziecko wypowiada się bardziej ruchem niż mową. Należy o tym pamiętać, planując, organizując i prowadząc zajęcia z języka obcego dla dzieci”²⁴. Ruch, powoduje lepsze ukrwienie i dotlenione mózgu, wpływa na zdolność zapamiętywania i przetwarzania, sprzyja tworzeniu połączeń między słowem a jego znaczeniem. W ruchu dziecko szybciej się uczy, dlaczego? Ponieważ ruch stymuluje neuroplastyczność mózgu, czyli zdolność do wytwarzania nowych komórek i połączeń nerwowych, poprawia także możliwości poznawcze mózgu, wzmacniając koncentrację, pamięć i kreatywność, co w konsekwencji znaczy, iż pozytywnie wpływa na proces uczenia się [A. Hasen, 2017]. Połączenie aktywności ruchowej z uczeniem się języka

²² A. Adamski, Ruch w edukacji i wychowaniu dziecka przedszkolnego, [w]: Studia z Teorii Wychowania, półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 3/2 (5), s. 100

²³ Ibidem, s. 102

²⁴ M. Kotarba- Kańczugowska, Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda, [w]: Języki Obce, 1/2015, s. 46

obcego uatrakcyjnia proces dydaktyczny, aktywizuje dziecko/ucznia i daje możliwość stworzenia ciekawych sytuacji edukacyjnych i problemowych.

Tworzenie takich sytuacji nie jest trudne, należy je tylko odpowiednio prze-myśleć i zaaranżować, np. *narysuj kredą na podłodze dwa koła obok siebie, przygotuj kilka ilustracji z przedmiotami codziennego użytku, które dzieci potrafią już nazwać w języku angielskim, ułóż je na stosie lewą stroną do góry. Poproś ucznia, aby nazywał w języku angielskim narysowane na kartce przedmioty i jednocześnie przeskakiwał obunóż z jednego koła do drugiego, obrazki pokazuj płynnie, rytmicznie. Następnie narysuj jeszcze jedno koło z przodu i poinstruuuj ucznia, aby skakał w przód i tył, dodając do nazwy przedmiotu przymiotnik (np. yellow backpack, big table, silver spoon...). Pozwól dziecku decydować, jeżeli podaje samą nazwę - rzeczownik skacze na boki, jeżeli podaje rzeczownik i przymiotnik - skacze w przód i tył. No, skoro był rzeczownik i przymiotnik to teraz rzeczownik i czasownik. Przygotuj odpowiednie ilustracje (lub użyj gotowych flashcards), połóż je w linii prostej na podłodze lewą stroną w górę, jedno dziecko z grupy toczy piłkę ręką, dobiega do ilustracji, odwraca jedną z nich, nazywa ilustrację (a boy, a girl, a ball, Tom...), pokazuje pozostałym dzieciom a one tworzą wypowiedź dodając do nazwy czasownik (the boy is walking, the girl is singing, the ball is rolling, Tom is swimming...).*

Przykładem na zastosowanie ruchu, przy niewielkim nakładzie materiałowym, jest **gra w klasy** „świetnie nadająca się na powtórkę słownictwa. Należy narysować kredą na asfalcie (lub wykleić taśmą malarską na podłodze) duży prostokąt podzielony na 2 kolumny i 5 wierszy. Dzięki temu powstanie 10 pól. Oprócz pól START i FINISH jest 8 pól wolnych, które nauczyciel wypełnia wraz z dziećmi kategoriami słów, które dzieci już znają (powtórka materiału) oraz jedną kategorią dopiero poznawaną przez dzieci. Skakanie w klasy polega na wybraniu jednej kategorii (może być przez rzut kamykiem na określone pole), a następnie wypowiedzianiu słów i skakaniu przez kolejne pola. Słowo wypowiada się dwa razy, skacząc przez dwa kolejne pola. W sumie potrzeba 4 słów, aby przejść całą planszę. Dzieci mogą skakać obunóż lub na jednej nodze, jeśli potrafią”²⁵. Poniżej schemat do gry:

Tab. 1. Schemat gry (opr. A. Basińska, 2017)

Clothes	Pets
Numbers	Fruit
ZOO animals	Farm animals
Colours	Food
START	FINISH

²⁵ A. Basińska, Teoria w pigułce, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 18

Inny przykład ćwiczenia językowo-ruchowego to **kostka**. Do dużej sześcienniej kostki na każdą ze ścian należy przykleić kartkę, na każdej z nich napisać/narysować inną czynność do wykonania, np. *Touch toes, Keep the body, Point to the window, Clap your hands, Hop on 1 foot, Run in place*. W opcji prostszej kolejne dzieci rzucają kostką, a reszta przez kilka sekund musi wykonywać „wyrzuconą” czynność. W opcji trudniejszej dzieci wykonują ćwiczenie tak długo, aż dziecko, które rzuci kostką, przebiegnie po zewnętrznym obwodzie koła [A. Basińska, 2017].

I jeszcze jeden przykład połączenia ruchu z aktywnością językową, zabawa – **sznurek**. Związujemy dwa końce sznurka o długości ok. 2m (powstaje duża pętla), dzieci stają w parach po przeciwnej stronie pętli, każde trzyma sznurek, do sznurka przypinamy kopertę z ilustracjami (po kilka ilustracji w każdej kopercie). Dzieci przeciągają sznurek tak, aby koperty znalazły się po przeciwnych stronach, wydobywają ilustrację i podają jej nazwę w języku angielskim. Następnie, po nazwaniu swoich własnych ilustracji, nadal stojąc naprzeciwko siebie, rozwijają wypowiedź, ale dotyczy ona ilustracji drugiej osoby, np. dziecko, które wylosowało ilustrację „*a dog*”, po jej nazwaniu, patrzy, co wylosowało drugie dziecko („*a cat*”) i tworzy krótką wypowiedź na temat ilustracji kolegi („*That's a big gray cat*”). Następnie powtarzamy przeciąganie sznurka i tak do wyczerpania ilustracji.

„Kolejnym pomysłem dydaktycznym wykorzystującym współzależność ruchu i mówienia są zabawy z piłką. Można przekazywać sobie piłkę w kole, wymieniając różne kolory, z zastrzeżeniem, że kiedy padnie kolor np. czerwony, piłka nie powinna zostać złapana przez dziecko, tylko wyrzucona do środka koła”²⁶. Bardzo prostym, a lubianym przez dzieci, zastosowaniem piłki jest tzw. **wędrująca piłka**. Dzieci siedzą w kole na dywanie, na środku dywanu leżą ilustracje odwrócone lewą stroną do góry (aby dziecko nie widziało, co jest na nich narysowane), nauczyciel włącza muzykę, dzieci podają sobie piłkę w jej rytm, dziecko, które trzyma piłkę, gdy muzyka milknie wybiera jedną z ilustracji, nazywa ją, podaje ilustrację wybranej osobie, ta zaś tworzy krótką wypowiedź na jej temat i podaje ilustrację kolejnemu dziecku, które dopowiada, to czego nie powiedział kolega i tak do momentu wyczerpania się pomysłów dzieci, np.: dziecko wybrało ilustrację „*girl*”, kolejne dziecko tworzy krótką wypowiedź „*This girl is tall*”, następne dziecko dopowiada „*She has a yellow bag*”, inne „*Her eyes are green*” itd.

W trakcie planowania sytuacji edukacyjnych z języka obcego, należy zadbać o to, aby dzieci miały wystarczająco dużo okazji do rzeczywistego użycia języka, aby to one mówiły, nie tylko słuchały i wykonywały polecenia. Tworzeniu takich warunków sprzyja stosowanie **zasady naprzemiennego stawiania zadań**. Dzieci mają wówczas możliwość osłuchania się ze słownictwem, zwrotami, zrozumienia kontekstu ich użycia i prawie natychmiastowego ich zastosowania w odpowiednio

²⁶ J. Kic-Drgas, Dzieci a nauka języków obcych, [w]: Języki Obce, 2014/1, s. 95

zaaranżowanych sytuacjach, zarówno zadaniowych, jak i tych naturalnych. Pytanie, czy w trakcie takiej szybkiej i swobodnej aktywności dzieci będą myliły kody językowe? Tak, będą, ale przecież to naturalne, one dopiero oswajają się z językiem obcym i mają do tego prawo. Jak stosować zasadę naprzemiennego stawiania zadań? Oto prosty przykład z wykorzystaniem piłki, zabawa - **posłuchaj i zrób**. Dzieci stoją ustawione w kole, jedno z nich ma piłkę i rzuca ją do wybranego kolegi lub wybranej koleżanki jednocześnie mówi, co ta osoba ma zrobić, np.: „*stand up and sit down*”, „*jump like a frog*”, „*smile*”, „*walk*”, „*ride a bike*”, „*open a window*”, „*clap your hands*”. Polecenia konstruuje dziecko (w oparciu o wcześniej przygotowaną sytuację edukacyjną, używane komunikaty słowne nauczyciela oraz własne doświadczenia językowe) a nauczyciel ma możliwość i czas na obserwację, wsłuchanie się w jego „biegłość” językową. Przy tej zabawie dzieci często podejmują udane próby konstruowania bardzo rozbudowanych poleceń, np.: „*Go like an elephant and put the book on your desk*”, „*Kiss Susie and eat candy*”. Naprzemienne stawianie zadań jest sposobem na efektywne prowadzenie zajęć, a szczególnie wartościową sytuacją jest ta, w której nauczyciel wychodzi ze swojej roli i staje się uczniem/dzieckiem a uczeń/ dziecko nauczycielem.

Inne zabawy z piłką:

- **How old are you?** Uczniowie siedzą w kole na dywanie. W środku koła leżą rozrzucone, karty numeryczne. Uczniowie rzucają piłkę do wybranej osoby, zadając pytanie „**How old are you?**” Uczeń, który złapie piłkę, losuje kartę i odpowiada zgodnie z wylosowaną liczbą („*I am 10 years old*”) [A. Parr-Modrzejewska, 2016]. Zabawę można przeprowadzić w innym wariantcie. Dziecko, które złapie piłkę, odwraca kartę numeryczną, nazywa liczbę, następnie konstruuje wypowiedź z użyciem zwrotu **I have got...**, np.; dziecko wybrało kartę z liczbą 5, nazywa ją: „*five*”, następnie układa zdanie: „*I have got five fingers*” lub „*I have got five books*”.
- **Hit the target**, nauczyciel układa na podłodze obręcz, w obręczach umieszcza karty obrazkowe z poznaczonymi wyrazami, uczniowie stają w linii naprzeciwko wyrazów, nauczyciel mówi do pierwszego ucznia „*hit the pen*”, a uczeń próbuje trafić piłką do obręczy, w której znajduje się dana karta, jeśli mu się uda, zabiera kartę i wydaje polecenie kolejnemu uczniowi, jeśli nie, wraca na koniec kolejki [A. Parr-Modrzejewska, 2016]. Sytuacja sprzyja naprzemiennemu stawianiu zadań, a dzieci mają „radochę”, że to one mogą konstruować polecenia dla kolegów.
- **Stepping stones**, karty obrazkowe porożrzucane są losowo na całej szerokości dywanu, uczniowie stoją po jednej stronie dywanu, a ich celem jest przejście na drugą stronę. Po kolei rzucają woreczek na dowolną kartę obrazkową. Muszą tak przejść przez dywan, żeby ją zebrać po drodze. Mogą wykonać tylko 10 kroków. Wszyscy liczą i nazywają po angielsku mijane obrazki („*a cat, a dog, a frog...*”) [A. Parr-Modrzejewska, 2016] lub tworząc połączenie rzeczownika z przymiotnikiem („*big cat, bad dog, big green frog*”). Mając na względzie rozwijanie sprawności językowych, zabawę można zaplanować w taki sposób, aby dzieci nie

tylko nazywały karty obrazkowe, ale również poprzez powtarzanie oswoiły się ze stosowaniem różnych zwrotów typu: „*I can...*, *I go to...*, *I am ...*, *I live...*, *I have got...*”. W tej wersji należy pomyśleć o odpowiednim doborze kart obrazkowych, aby pozwalały na utrwalenie konkretnego zwrotu. Jeżeli chcemy utrwalić zwrot „*I can*”, ilustracje zbierane przez dzieci powinny przedstawiać czynności, jeżeli zaś chcemy utrwalić zwrot „*I go to*” - miejsca.

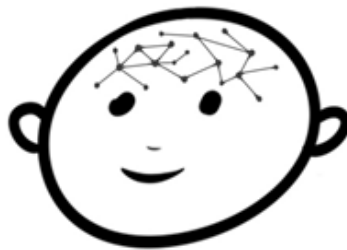
- **Ball and word**, zawieszamy obręcz na odpowiedniej wysokości dostosowanej do wzrostu dzieci, w odległości 2 metrów od obręczy, z jej przodu i tyłu, zaznaczamy kredą linię, która oznacza miejsce rzutu piłką, uczestnicy zabawy stają po przeciwnych stronach obręczy, rzucają piłką tak, aby piłka przeleciała przez środek obręczy, wybieramy kategorię, np. „*animals*”, dzieci rzucają piłką tak długo, dopóki nie wyczerpie im się słownictwo z danej kategorii.

Zabawy ruchowe należy odpowiednio przemyśleć, muszą one, w kontekście zajęć z języka obcego, mieć określoną funkcję i cel. Nie powinno to być rzucanie piłki dla samego jej rzucania. „Planując wykorzystanie zabaw ruchowych itp. na lekcji języka obcego (w przedszkolu na zajęciach z języka angielskiego), należy zadać sobie następujące pytania:

- jaki jest językowy cel zabawy?
- czy działaniom uczniów towarzyszy użycie języka obcego, czy też zabawa jest zredukowana do niejęzykowych form aktywności?
- czy zabawa wymaga od uczniów pewnego wysiłku, by osiągnąć cel? (nawet zabawa powinna wymagać od dzieci pewnej koncentracji i treningu umysłowego)
- czy wszystkie dzieci mogą brać udział w zabawie?
- czy rodzaj aktywności odpowiada stylom uczenia się dzieci?”²⁷

²⁷ J. Iluk, Jak uczyć małe dzieci języków obcych, Wydawnictwo Gnome, Katowice, 2002, s. 67-68

5. Dlaczego neurodydaktyka?



Uczenie się jest efektywne i daje dzieciom satysfakcję wówczas, gdy opiera się **na nauczaniu przyjaznym mózgowi**, które „bazuje na ciekawości poznawczej uczniów, wykorzystuje silne strony mózgu, łączy wiedzę czysto kognitywną z emocjami, pozwala uczniom na stawianie hipotez i samodzielne szukanie rozwiązań, nie ogranicza się jedynie do czysto werbalnego przekazu, odwołuje się do wielu modalności i ułatwia łączenie pojedynczych informacji w spójną całość. Najistotniejszym elementem i warunkiem osiągnięcia sukcesu jest niewątpliwie odwołanie się do ciekawości poznawczej uczniów, drugim, nie mniej ważnym bezpieczna i przyjazna atmosfera”²⁸. Uczenie się jest „**procesem prowadzącym do zmian w zachowaniu się osobnika**, które nie zależą wyłącznie od funkcji receptorów i efektorów, zachodzą na podłożu indywidualnego doświadczenia i jeżeli się nie odznaczają trwałością, to zawsze polegają na wystąpieniu elementów nowych w porównaniu z poprzedzającym je zachowaniem. Uczenie się nie zachodzi tylko w głowie, **w uczenie zaangażowane jest całe ciało - oczy, uszy, ręce i nogi** - poprzez które zdobywane informacje przekazywane są do mózgu”²⁹. Dlatego w nauczaniu tak ważny - obok przekazu wizualnego, audytywnego – jest także przekaz wykorzystujący dotyk, ruch, działanie. Wówczas poznanie ma charakter wielozmysłowy. „Im **więcej zmysłów** włączymy do procesu poznawczego, tym więcej spostrzeżeń i porównań, czyli „połączeń” zajdzie się w naszym mózgu”³⁰. „Nauka ma angażować wszystkie zmysły dzieci, nie tylko wzrok lub słuch. Akcentuje to szczególnie metodyka, propagująca nauczanie holistyczne (...). Polega ono na tym, że nie tylko percepcja (rozumienie), lecz także zapamiętywanie informacji przebiega efektywniej, o ile w czasie nauki aktywnie wykorzystuje się wszystkie zmysły dzieci. By tak się stało, informacje muszą być prezentowane, zrozumiane i przetwarzane z symultanicznym wykorzystaniem bodźców wizualnych, fonicznych i kinestycznych. Taki kontakt z informacją angażuje uwagę uczniów w większym stopniu niż przekaz jednokanałowy”³¹.

²⁸ M. Żylińska, Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 23

²⁹ Z. Włodarski, Psychologia uczenia się, Warszawa 1998, s.24

³⁰ Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, Uczymy się uczyć, TWP oddział w Szczecinie, Szczecin 2010, s. 47

³¹ J. Iluk, Jak uczyć małe dzieci języków obcych, Wydawnictwo Gnome, Katowice, 2002, s. 43

Takie **uczenie się** sprzyja zapamiętywaniu, przetwarzaniu, a potem sięganiu do potrzebnych informacji. Przy tak zorganizowanych sytuacjach dziecko nawet nie zdaje sobie sprawy z tego, że się uczy, traktuje działania jako zabawę, rodzaj codziennej naturalnej aktywności, a w tym czasie w jego mózgu i całym ciele zostaje uruchomionych wiele procesów integracji, zarówno na poziomie neurofizjologicznym, jak i poznawczo-intelektualnym. „Informacje docierające do mózgu podlegają „obróbce” różnych procesów zachodzących w poszczególnych strukturach mózgu. Ostatecznie są zapisywane przez wytworzenie połączeń tzw. synaps. Synapsy te są tym bardziej stabilne, im przez większą liczbę zmysłów została zapamiętana informacja docierająca do mózgu. Informacja jest zapisywana w mózgu w formie siły połączeń między neuronami. Te siły poszczególnych połączeń synaptycznych sprawiają, że mózg w odpowiedzi na określone wejście wytwarza określone wyjście”³².

Ucząc języka angielskiego dążymy do tego, aby dzieci nie zapomniały i korzystały z tego, czego się już nauczyły. Częste powtarzanie zwrotów w różnych sytuacjach sprzyja zapamiętywaniu. Jeśli będziemy często i przez dłuższy czas wracać do nabytej wiedzy, korzystać z wykształconych umiejętności, odpowiedzialne za nie połączenia neuronalne zostaną wzmocnione i utrwalone. Nasza wiedza i umiejętności będą przechowywane w magazynie **pamięci mózgu**.

W takim razie, co z tą pamięcią, jak ją ćwiczyć. Pomocne mogą okazać się opisane poniżej zadania.

- **From memory**, na tacy umieszczamy ok. 12 przedmiotów, nakrywamy je płótnem, dzieci siadają wokół stołu, nauczyciel unosi płótno na 2/3 min, dzieci w tym czasie przyglądają się przedmiotom i zapamiętują je, próbują również zakotować jak najwięcej szczegółów związanych z ich wyglądem (wielkość, kolor, kształt...), po 2/3 minutach nauczyciel ponownie zasłania płótnem przedmioty, po zasłonięciu, nie wolno już ich odsłaniać, ani zaglądać pod spód. Następnie dzieci nazywają przedmioty, które zapamiętały, przy ich wymienianiu mają jednocześnie okazję do utrwalenia konkretnych zwrotów „*I saw...*”, „*I remember...*”. Starsze dzieci mogą zapisywać na kartkach, jakie przedmioty znajdowały się na tacy (przy pisaniu, w razie wątpliwości powinny wspierać się słownikiem). Za każdy prawidłowo nazwany przedmiot dziecko otrzymuje jeden punkt, za wymienienie przedmiotu, którego nie ma należy odjąć jeden punkt. Kolejnym etapem jest wysłuchanie wypowiedzi nauczyciela lub kolegi i odgadnięcie o jakim przedmiocie jest mowa, np.: „*it's green...*”, „*it's made of glass...*”, „*it's rather big...*”. Bardzo ciekawe zwroty opisujące tworzą same dzieci („*it's big and ugly*”, „*Kasia has it in her backpack*” lub „*Paweł has it in his pocket, he often wipes his nose into it*”).

³² Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, Uczymy się uczyć, TWP oddział w Szczecinie, Szczecin 2010, s.49

- **Waiter, remember it**, dzieci bardzo lubią tę zabawę, ćwiczy ona pamięć, przyczynia się do lepszego zapamiętania, a jednocześnie wymaga dużej koncentracji. Nauczyciel dzieli dzieci na grupy, które siadają przy osobnych stolikach. Do każdego stolika podchodzi „kelner”, który stara się przyjąć zamówienie, zaś osoby siedzące przy stoliku zawierają dyskusję, machają rękoma, stosują taktykę rozpraszania (rozmawiają po angielsku), „kelner” musi zapamiętać wszystko, czego życzą sobie goście, nie zapisując niczego na kartce. „Kelner” odchodzi od stolika, podchodzi do wyznaczonego miejsca i „realizuje zamówienie” (rysuje lub pisze na kartce, co chciały poszczególne osoby), wraca do stolika i weryfikuje zamówienie. W tej zabawie wcale nie trzeba ściśle trzymać się tematów kulinarnych. Rola kelnera może polegać również na tym, aby w rozgardiaszu spowodowanym przez grupę, zapamiętać jak najwięcej słów, zwrotów należących do różnych kategorii.

Każde dziecko jest inne, uczy się w typowy dla siebie sposób, dominuje u niego jedna lub druga półkula mózgowa, jak więc zaprojektować efektywną sytuację edukacyjną dla każdego dziecka z osobna i dla wszystkich jednocześnie? Zadanie jest bardzo trudne, ale czy niemożliwe? „Nie ulega wątpliwości, że mózg jest stworzony do działania jako całość, z szeroką, precyzyjną siecią komunikacyjną integrującą obie jego strony (...). W rzeczywistych czynnościach życiowych więc obie półkule mózgowe są wobec siebie komplementarne, każda ma swój wkład w podniesienie efektywności działania (...). Dla efektywności uczenia się najlepsze jest zatem symultaniczne stymulowanie obu półkul. Mogą one współuczestniczyć w każdym zadaniu, mimo że wkład każdej z nich jest na ogół inny, przynoszący nieco odmienne reprezentacje świata”³³. Znowu wraca pytanie, jak pracować jednocześnie z „jednym mózgiem” i „wszystkimi”, jak zaplanować zajęcia, aby dotrzeć do każdego dziecka z osobna i do wszystkich razem? No cóż, wielozmysłowo (ale bez chaosu), ciekawie, twórczo, aktywizująco, motywująco. „W projektowaniu środowiska edukacyjnego warto zadbać o pozyskiwanie i prezentowanie zagadnień na wiele różnych sposobów, obserwując przy tym typ bodźców, które szczególnie prowokują poznawczo i aktywizują intelektualnie”³⁴ jednostkę uczącą się. „Proces uczenia się jest tym efektywniejszy, im więcej stworzymy okazji do podejmowania działań w sytuacjach realistycznych (...)”³⁵. Dziecko skutecznie uczy się języka obcego, kiedy zaczyna poznawanie od sytuacji edukacyjnych wyrastających z tego, co jest mu znane i bliskie, co wiąże się z rzeczywistością i sytuacją „tu i teraz”, połączone ze zwykłymi codziennymi aktywnościami (*I'm going to kindergarten, I'm going home, I'm having fun, This is my crayon, It's mine, not yours...*). W takich sytuacjach dziecko zauważa, iż język jest potrzebny do

³³ A. Gałązka, *Future Learning System. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa psychopedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s.107-108

³⁴ J. Nowak, *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, K. Kruszek, I. Nowakowska-Buryła (red), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 68

³⁵ Ibidem, s. 68

osiągnięcia pewnych zachowań ze strony innych, takich, na których dziecku w danym momencie zależy. Już nie wystarczy wskazać palcem na przedmiot, trzeba ten gest połączyć z komunikatem słownym, który współrozmówca zrozumie (*Give it to me, I want a car not a doll...*).

Z badań neuronauk wynikają fundamentalne przesłania dla projektowania optymalnych sytuacji edukacyjnych. **Wiemy już, iż uczenie się to proces, w który zaangażowane jest całe ciało, nie tylko głowa i aby proces ten był efektywny należy nadać mu charakter polisensoryczny, angażujący funkcje obu półkul mózgowych przy jednoczesnym zadbaniu o odpowiedni stan emocjonalny uczącego się.** Gdy dodamy do tego wymóg samodzielnej aktywności osoby uczącej się (konstruktywizm społeczny) i główne cele edukacyjne, wówczas stworzymy warunki do projektowania sytuacji edukacyjnych sprzyjających uczeniu się.

Planując sytuacje edukacyjne, atrakcyjne z perspektywy dziecka, należy nie zapominać, że przynoszą one najlepsze efekty, gdy wykonujący je musi pokonać określoną trudność, zadania zbyt łatwe nudzą, a zbyt trudne zniechęcają. Kiedy zauważamy, iż dziecko nudzi się na zajęciach, nie bójmy się podążać za nim, otworzmy swój „sekretny kuferek” i zaskoczmy ciekawym zadaniem, zmianą rodzaju aktywności, zaproponujmy coś, co będzie na tyle oryginalne, że dziecko chętnie „wskoczy w temat”, wejdzie w interakcje, wczuje się w nową rolę, podejmie się realizacji zaproponowanego zadania. Nie śpiewajmy ciągle tych samych piosenek, słowa/zwroty w nich użyte można doskonalic poprzez inne piosenki, będzie to ciekawsze, ponieważ wówczas stworzymy naturalną okazję do poznania nowego kontekstu sytuacyjnego dla zastosowania słów/zwrotów dobrze już dziecku znanych, ale użytych w nieco innej sytuacji niż do tej pory. Wzbogaćmy piosenkę o element ruchu (przygotujmy dla dzieci ilustracje odpowiadające niektórym rzeczownikom występującym w tekście, rozdajmy dzieciom po kilka kart, poprośmy, aby w trakcie piosenki, kiedy usłyszą odpowiednie słowo, podniosły ilustrację do góry lub wariant trudniejszy: rozdajmy dzieciom po kilka kart z ilustracjami, ale również takimi, których odpowiedników nie ma w tekście, wówczas dzieci będą musiały zdecydować, które karty pasują do słów piosenki, które nie).

Wykorzystanie filmów, obrazów, muzyki w działaniach związanych z ich przeżywaniem i doświadczaniem jest kolejnym narzędziem neurodydaktyki. Są to instrumenty, które pobudzają zmysły dzieci/uczniów. Filmy i „animowane bajki obcojęzyczne są dobrym sposobem nie tylko na urozmaicenie zajęć, ale przede wszystkim na osłuchanie małych uczniów z melodią zdania nauczanego języka obcego i wzbogacenie słownictwa zarówno biernego, jak i czynnego”³⁶. Dzięki obecnym możliwościom technologicznym i „interaktywnemu charakterowi bajki (w której bohater zadaje py-

³⁶ T. Konderak, Jak (różnie) maluchy i starszaki uczą się i bawią na zajęciach językowych, [w]: Języki Obce, 5/2019, s. 59-60

tania, czeka na odpowiedź, lub prosi widza o pomoc w wykonaniu jakiegoś zadania), dzieci mogą czynnie uczestniczyć w jej różnych przygodach”³⁷, identyfikować się z bohaterem, wspólnie wykonywać zadania.

Przeżywanie zaś przez dzieci odbioru dzieł plastycznych i muzycznych staje się źródłem ich aktywności artystycznej. „Aby rozwijać ekspresję plastyczną dzieci, potrzeba ciągłej i systematycznej inspiracji ich twórczości, której źródłem mogą być również gry i zabawy językowe stosowane przez nauczyciela języka obcego, poznawane utwory, wysłuchane bajki i opowiadania czy też obejrzone filmy animowane. Podejmowana przez dzieci działalność plastyczno-konstrukcyjna rozwija ich twórczą inicjatywę, pomysłowość, wiarę we własne siły, pobudzając jednocześnie rozwój umysłowy i emocjonalny”³⁸. Czyli na języku można być również artystą i super, a bycie artystą pozwala na pojawienie się w świadomości dziecka nowej formy rozwojowej – wyobraźni [L.S. Wygotski, 1933].

„Stosowanie różnorodnych metod i technik na zajęciach z języka obcego w przedszkolu (i szkole) zwiększa efektywność procesu poznania i działania dziecka w wielu obszarach. Pamiętajmy również, że im więcej humoru na naszych lekcjach w różnych formach nauki języka, tym lepsze efekty”³⁹.

³⁷ T. Konderak, Jak (różnie) maluchy i starszaki uczą się i bawią na zajęciach językowych, [w]: Języki Obce, 5/2019, s.60

³⁸ Ibidem, s. 60

³⁹ Ibidem, s. 60

6. Dlaczego uczenie się w działaniu



Jedną z form nabywania przez dzieci nowych umiejętności jest działanie i obserwowanie innych. „Jeśli spojrzymy na uczące się dzieci, to przede wszystkim zauważymy, że one coś mówią i robią. To „mówienie i robienie”, a więc działania językowe i społeczne, są przestrzenią do uzewnętrzniania własnego umysłu, jego zasobów, kompetencji, poznawania umysłów innych uczestników dialogu, negocjowania znaczeń i społecznego tworzenia rzeczywistości”⁴⁰. „To „mówienie i działanie” dziecka wyznacza naturę jego relacji z otoczeniem społecznym, symbolicznym, materialnym, przyrodniczym, a także naturę relacji dziecka z samym sobą. Jak wiadomo, wczesne doświadczenia tworzą podstawową konstrukcję dla rozwoju dalszych możliwości i zasobów dziecka”⁴¹. W uczeniu się przez działanie, w wyniku pełnego zaangażowania dziecka w odbywający się proces, nie ma miejsca na „traktowanie wiadomości jako oderwanych kawałków wiedzy czy bezrefleksyjnego rutynowego uczenia się na pamięć (...). Jest to uczenie heurystyczne, oparte na rozwiązywaniu problemu, doświadczaniu eksploracji, przebiegające w dyskusji, debacie, pracy w grupie, które to działania rozwijają współcześnie ważne umiejętności (np. umiejętność komunikowania się czy rozwiązywania problemów) i postawy (np. postawę przywództwa czy pracy zespołowej)”⁴². Jak to możliwe w przypadku małych dzieci? Przecież one są na początku drogi, dopiero wchodzi w dziecięce działanie w kulturze rówieśniczej, zaczynają dostrzegać związek pomiędzy działaniem i jego rezultatami. Właśnie, zaczynają dostrzegać, czyli działanie musi wystąpić, aby dziecko poszło dalej, żadne słowa i bierne obserwowanie nie zastąpią działania. Poprzez działanie dzieci uczą się sprawczości, poznają konsekwencje, stopniowo wdrażają się do samokontroli. „Rozwijanie kontroli i samoregulacji, odpowiedzialności za własne działanie sprzyja zaangażowaniu we własne uczenie się i prowadzi do rozwoju kompetencji podmiotowych”⁴³.

⁴⁰ J. Bałachowicz, Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości, [w]: Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację, J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2017r, s. 50

⁴¹ Ibidem, s.51

⁴² D. Werbińska, Skuteczne nauczanie języka obcego: trzy propozycje dydaktyczne, [w]: Języki Obce, 5/2019, s. 54

⁴³ J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Teoria i badania, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 30

Tworząc środowisko dydaktyczne nauczyciel **POWINIEN** odnieść się do **uczenia się jakim jest UCZENIE W DZIAŁANIU, dlaczego, gdyż nie ma działania bez myślenia, a na myśleniu nam bardzo zależy**. „Mówiąc o działaniu, myśli się zarówno o mówieniu, słuchaniu, pisanu, jak też o czytaniu, myśleniu czy nawet o marzeniu”⁴⁴. Obowiązkiem nauczyciela jest tworzenie jak najkorzystniejszych warunków samorealizacji i samodoskonalenia się dzieci/uczniów, a szczególnie rozbudzenie emocji, ciekawości poznawczej, aspiracji, wyzwalanie aktywności, twórczości [M. Feiner, 2010].

UCZENIE W DZIAŁANIU to pewna droga do zrozumienia świata, to także droga do efektywnego rozwoju własnego. **W UCZENIU W DZIAŁANIU** nauczyciel:

- jest „ułatwiającym” zdobywanie wiedzy, a nie jej „dostarczycielem”;
- zachęca do poszukiwań – zamiast podawać nudne informacje;
- stwarza warunki do dokonywania własnych odkryć;
- przywiązuje uwagę do przemyśleń ucznia;
- stawia pytania.

Poprzez działanie dzieci uczą się również języka obcego. Działanie sprzyja tworzeniu pomostów między konkretną aktywnością a zdobywaną wiedzą i kształtowanymi umiejętnościami, jest też czynnikiem, który wspiera zapamiętywanie.

Dzieci są uważnymi obserwatorami rzeczywistości. „Dzięki permanentnie czynionym obserwacjom i swojej dotychczasowej wiedzy potrafią konstruować i stosować schematy kognitywne, pozwalające im interpretować podobne lub nowe zjawiska, także językowe. Wszelkie zatem działania dydaktyczne powinny wychodzić naprzeciw tym analitycznym predyspozycjom dzieci, tzn. odpowiadać logice dziecięcej i ich kognitywnym możliwościom, być ściśle połączone z **sensownym działaniem** lub sprawiać wyraźną przyjemność. Warunek ten spełnia, np. zgadywanie zawartości pojemnika, szukanie ukrytego przedmiotu, porównywanie obrazków, wyszukiwanie elementów ilustracji niekongruentnych z przedstawioną sceną lub sytuacją (...), wyławianie wyrazów nie pasujących do pozostałych, rysowanie zapamiętanej sceny lub pod dyktando słowne, układanie kolejności obrazków zgodnie z treścią słuchanego opowiadania, łączenie kongruentnych elementów, np. ilustracji z właściwą nazwą, wybór adekwatnego podpisu do obrazka. **Dla dzieci są to zajęcia sensowne**, ponieważ wymagają porównywania, analizowania, klasyfikowania, wyciągania wniosków lub stwarzają okazję do wyrażania impresji, wykazania się spostrzegawczością i wiedzą. Wykonanie tego typu zadań jest wyjątkowo satysfakcjonujące i powodem do dumy. Jest to notabene bardzo ważny czynnik motywujący. Ponadto dzieci uczą się koncentracji i skupienia (...). Warunek **sensownego działania** może spełnić także mechaniczne, kilkakrotne powtarzanie wyrazów lub zwrotów, o ile będzie trwało krótko

⁴⁴ J. Holt, *Zamiast edukacji*, Impuls, Kraków 2007, s. 29

i nada mu się wyraźny cel. Taki efekt można uzyskać, jeśli dzieci będą powtarzały za nauczycielem lub samodzielnie wyraz, wyrażenie lub zdanie na różne sposoby: coraz głośniej, coraz ciszej, bardzo niskim głosem, bardzo wysokim głosem, głosem szczęśliwym, smutnym lub zirytowanym”⁴⁵.

Uczący się, słuchając wypowiedzi obcojęzycznej i obserwując pozostałe elementy sytuacji komunikacyjnej, domyśla się jej znaczenia. W ten sposób uczy się kojarzyć percypowaną formę językową z konkretnym **działaniem** [J. Iluk, 2002]. Aktualnie wykonywane **działanie** (rysowanie, układanie, zestawianie, wycinanie, sklejanie, budowanie...), podlegając obcojęzycznemu komentarzowi, łatwiej jest przyswajane i zapamiętywane. Malujące dziecko słysząc „*You’re painting*” kojarzy komunikat z czynnością, wielokrotna percepcja tego samego komunikatu (skierowanego nawet wobec innych dzieci) służy wyrobieniu odpowiednich nawyków (sprawności) językowych. Taki input zachodzi podczas różnych działań realizowanych przez dziecko na terenie przedszkola i w szkole.

Rozdaj dzieciom duże kartki szarego papieru, na których narysowane są sylwetki ludzi. Poproś, aby dzieci stały się projektantami mody i przy wykorzystaniu dostępnych materiałów zaprojektowały i wykonały ubrania. Dzieci, pracując w grupach planują, co przygotują, rozmawiają ze sobą i wspólnie dążą do osiągnięcia celu. W trakcie pracy zadawaj pytanie: „*What are you doing?*”, będzie to okazja do nazywania czynności, które właśnie wykonują (*cut out, stick sth to sth, colour, design...*) i bezpośredniego połączenia wypowiedzi z działaniem. Następnie, przechodząc między stolikami, zwróć się w stronę konkretnej osoby i powiedz „*Today you are a fashion designer*”, powtarzaj podobne sformułowania w stronę innych dzieci, kilka razy z wyraźnym naciskiem na nowe wyrażenie „*fashion designer*”, ale użyj je w różnych kombinacjach, np.: „*You know, today you are a fashion designer*”, „*Do you know that you are a talented fashion designer*”. Dzieci wychwytyją powtarzające się słowa i intuicyjnie rozumieją przekaz, skojarzą, że „*fashion designer*” ma „coś wspólnego” z ubraniami, modą i projektowaniem. Po wykonaniu zadania, czyli „uszcyciu ubrań”, dzieci mówią, w co ubrały swoje postacie, nazywają części garderoby, korzystając z zasobu znanych słów i zwrotów, utrwalają konstrukcję „*my man is wearing...*”.

Przygotuj kartkę z zapisanymi wyrazami w języku angielskim (wyrazy na kartce rozmieść nieregularnie, zapisz je w różnych kierunkach, użyj zróżnicowanych czcionek), rozdaj po jednej tak przygotowanej kartce na parę, każde dziecko z pary ma w ręku mazak, jedno ma mazak zielony, drugie - mazak niebieski, dla siebie przygotuj zestaw wyrazów, które zapisałeś na kartce plus inne zapisane w języku polskim, czytaj swoje wyrazy z kartki, rób to płynnie, w średnim tempie. Zadaniem dzieci jest jak najszybsze znalezienie i zaznaczenie odpowiednika słowa w języku angielskim.

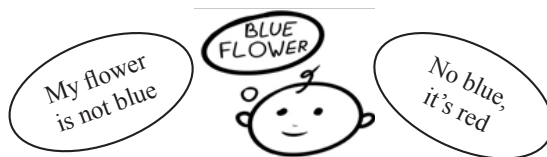
⁴⁵ J. Iluk, Jak uczyć małe dzieci języków obcych?, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2002, s. 50-51

Następnie dzieci w parach liczą, które z nich „upolowało” więcej wyrazów. Na zakończenie zadania dzieci z „upolowanych” wyrazów tworzą książeczkę, rysują odpowiednie ilustracje lub zapisują wyrazy. Książeczka składa się z tylu stron, ile wyrazów „upolowało” dziecko. W późniejszym czasie można wrócić do książeczki, dzieci na zasadzie **spirali językowej** mogą rozwijać wcześniejsze zapisy, np. dziecko „upolowało” wyraz „*doll*” (ten wyraz jest już zapisany w książeczce), w miarę poszerzania zasobu słów, może dopisać nowe wyrażenia „*This doll is small and pretty*”.

Zbuduj wieżę, dzieci dzielą się na grupy, każda grupa dostaje taką samą liczbę pudełek, z których należy zbudować jak najwyższą wieżę. Nauczyciel przygotowuje dzieciom zestaw niezbędnych zwrotów, które wspomagają dzieci w wykonaniu zadania (*build, put, add, put it next to, put it on, box, big box, this box*). W trakcie działania podchodzi do grup, obserwuje pracę i słucha komunikatów tworzonych przez dzieci.

Zatem pozwólmmy dzieciom **MYŚLEĆ, DZIAŁAĆ, TWORZYĆ...**,
pozwólmmy im być naukowcami, twórcami, eksperymentatorami... .
Pozwólmmy działać!

7. Dlaczego immersja



Immersja językowa, czyli zanurzenie w języku, w tym przypadku w języku angielskim, polega na tworzeniu przyjaznego środowiska dla jego przyswajania. „Immersja oznacza (...) stan, w którym osoba podświadomie nabywa kompetencje językowe na skutek zanurzenia w rzeczywistości nowego dla niej języka”⁴⁶. W realiach przedszkola, klas I-III mówimy raczej o odtwarzaniu środowiska naturalnej immersji, gdyż „całościowa suma bodźców docierających do ucznia i aktywności przez niego wykonywanych stanowi tylko fragment wartości charakteryzującej pod tym względem oryginalne zjawisko immersji”⁴⁷. Dzieci rozpoczynające pobyt w przedszkolu posługują się językiem polskim jako językiem pierwszym **L1**, struktury tego języka są mu już znane, w przedszkolu zaś zostają stworzone warunki do zanurzenia się dzieci w język angielski **L2**, aby w sposób najbardziej naturalny oswoiły się z jego brzmieniem, melodią, strukturami. Zanurzenie w język nie jest procesem biernym, wymaga aktywizacji odbiorcy - dziecka, oznacza to, iż jakość stymulacji werbalnej i sensorycznej powinna być wystarczająca, charakteryzująca się odpowiednią częstotliwością, rytmicznością, powtarzalnością, czasem trwania oraz atrakcyjną dla dziecka formą. „Rolą nauczyciela jest organizacja aktywności dzieci w taki sposób, aby mogło zaistnieć zjawisko przyswajania języka obcego”⁴⁸. Zapewniając dzieciom zanurzenie się w język, należy tak zorganizować program aktywności, aby „wkomponować w niego wszystkie podstawowe aktywności językowe i jednocześnie dostarczyć wystarczającej liczby bodźców dla aktywacji procesu akwizycji języka”⁴⁹. Immersja następuje poprzez zanurzenie w języku mówionym, któremu towarzyszą uzupełniające go ruchy, gesty, sytuacje, ilustracje, zanurzenie w mediach łączących obraz i dźwięk, zanurzenie w mediach interaktywnych, na przykład Internet. Przekłada się to na słuchanie wzorców zastosowanych w sytuacjach zabawowych, zadaniowych i codziennych aktywnościach dziecka oraz naturalnym ich odtwarzaniu języka. „Aby immersja mogła być w pełni skuteczna, ważne jest, by stosować ją jak najwcześniej, intensywnie, różnorodnie i długofalowo (...) z udziałem kompetentnych nauczycieli”⁵⁰.

NAUCZYCIELU, ZANURZAJ DZIECI W JĘZYKU, TWÓRZ OKAZJE DO OSŁUCHANIA SIĘ Z JĘZYKIEM ANGIELSKIM, DOSTARCZAJ WZORCÓW ORAZ KREUJ MOŻLIWOŚCI DO JEGO PRAKTYCZNEGO UŻYCIA W NATURALNYCH, NIEWYMUSZONYCH SYTUACJACH.

⁴⁶ W. Bestrzyński, R. Szymiec, Nauka języka obcego - drama jako składnik immersji, Neodidagmata, 2008/29/30, s. 163

⁴⁷ W. Bestrzyński, Kształcenie odtwarzające środowisko immersyjne dla przyswajania języka obcego, Neodidagmata, 2011/31/32, s.162

⁴⁸ Ibidem, s.163

⁴⁹ Ibidem, s.163

⁵⁰ Falkiewicz-Szult M., Immersja, czyli zanurzenie w języku obcym. Model organizacyjny do adaptacji bilingwalnego kształcenia w przedszkolu, „Bliżej Przedszkola” 2011/1, s. 37

8. Dlaczego heureka



Ciekawy proces poszukiwania i badania nowych form nauczania, w szczególności uwzględniających zdobywanie wiedzy w sposób uznawany za naukowy a mimo tego, pozwalający dziecku na popełnienie błędu i samodzielne jego wykrycie poprzez intuicję, dotychczasową wiedzę, nabyte doświadczenie i działanie są dominantami heurystyki i jednocześnie podłożem do kształtowania się otwartego, krytycznego i twórczego umysłu małego dziecka. **Metody heurystyczne** ułatwiają i zachęcają dziecko/ucznia do odkrywania nowej wiedzy w sposób aktywny i samodzielny, rzutują na trwałość uczenia się i zapamiętywania, czyli wpływają na efektywność oddziaływań dydaktycznych.

Stosowanie metod heurystycznych w procesie dydaktycznym sprzyja osiąganiu przez dzieci/ucniów wysokiej samodzielności w pokonywaniu trudności oraz kształtuje umiejętność samouczenia. Metody heurystyczne znacząco wpływają na kształtowanie się poszczególnych umiejętności dzieci/ucniów, wyostrzają zmysł obserwacji, umiejętność analizowania, poszukiwania, kreowania, wyjaśniania.

Jak metody heurystyczne mogą wspierać dzieci w uczeniu się języków obcych? Rozumiejąc metody heurystyczne jako rozwijanie samodzielności dzieci w procesie nabywania wiedzy i umiejętności, jako pokonywanie napotkanej trudności i poszukiwanie rozwiązań, staramy się tak budować sytuacje dydaktyczne, aby zachęcać je do pokonywania trudności, sięgania do potencjału i samodzielności oraz wzbudzania wiary we własne możliwości.

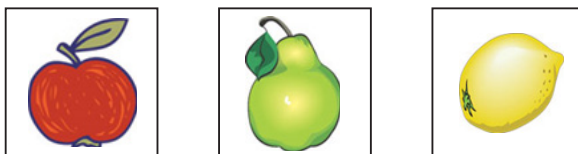
Oto przykład zastosowania metod heurystycznych w pracy z dziećmi, **transformowanie przez znak graficzny**. Znak graficzny ma zastosowanie wielostronne, może być punktem wyjścia do tworzenia schematu działania heurystycznego, a tym samym podstawą do myślenia twórczego dzieci. Znak graficzny informuje o czymś przez wywołanie skojarzeń, które są zamierzone (lub nie) przez autora znaku. Na znak graficzny składa się forma (obejmująca kształt, kolor, np.) i treść, którą niesie lub która dociera do odbiorcy przez skojarzenia. Znak graficzny dla dziecka to symbol czegoś lub kogoś. Konstruując znaki graficzne na potrzeby dzieci w przedszkolu i klasach I-III należy uwzględnić czytelność i jasność przekazu oraz umiejętność dekodowania ich ukrytych znaczeń. Często używanym znakiem graficznym są piktogramy. Piktogram to znak, który za pomocą obrazków, rysunków, schematów, układu kresek lub linii służy do pisania symbolicznego, kodowania pewnych umownych znaczeń, jako całość stanowi odpowiednik desygnatu wyrażającego określone pojęcie /obiekt. Piktogram ma znaczenie symboliczne, jest odczytywany przez dziecko jednoznacznie i musi być możliwy do zapamiętania. Znak graficzny przybiera cechy heurystyczne przez kształt, kolor, wielkość. Wybrany obiekt opisany jest przez znany lub też specjalnie utworzony znak graficzny, aby następnie tworzyć do niego skojarzenia i pomysły. Zebrane pomysły zestawia się z obiektem wyjściowym, aby znaleźć sposoby jego zmieniania, udoskonalania.

Przykład transformowania przez znak graficzny

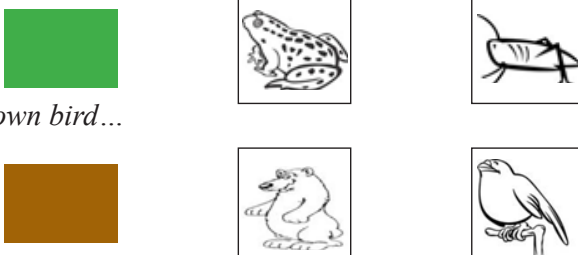
Nauczyciel posługuje się piktogramami typu:



Służą one określeniu koloru, uczniowie odczytują piktogram jednoznacznie. Podają kolor (*yellow, pink, green, blue...*), jeżeli nauczyciel doda do piktogramu kształt, uczeń przypisuje schematowi dwa desygnty, np.: *red apple, green pear, yellow lemon...*

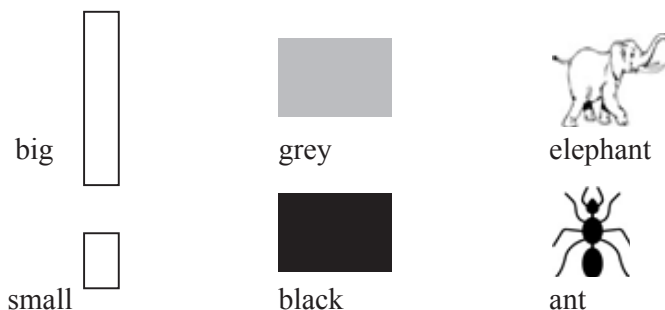


Posługując się tylko pierwszym piktogramem (oznaczeniem koloru) i rysunkiem zwierząt (czarno-białych ilustracji) nauczyciel może przeprowadzić ćwiczenie wg schematu: pokazuje kartkę z kolorem, dziecko dobiera zwierzę i podaje krótki komunikat językowy, np.: *green frog, green grasshopper...*



brown bear, brown bird...

Używając trzech piktogramów, które są jednoznaczne i czytelne dla dziecka, możemy bawić się w kodowanie i dekodowanie znaków graficznych. Kilka przykładów.



W miarę wzbogacania słownictwa dzieci tworzą coraz bardziej rozbudowane komunikaty językowe. Z czasem same kodują znaczenie i potrafią je prawidłowo odekodować, dokonują dwóch operacji myślowych, z których jedna jest dopełnieniem drugiej. Wariantów zabawy jest sporo, ich wdrażanie zależy od pomysłowości nauczyciela.

9. Dlaczego w integracji



„Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych może mieć **charakter integracyjny**. Polega ono na tym, że krótkie fazy przyswajania języka są organizacyjnie i często tematycznie połączone z lekcjami (obecnie edukacjami) innych przedmiotów, np. matematyką, śpiewem, wychowaniem plastycznym lub sportowym”⁵¹. Korelacja nauki języków obcych z innymi edukacjami posiada następujące walory:

- „stwarza dobre warunki do receptywnego i produktywnego opanowania języka w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych;
- optymalnie łączy naukę języka z działaniem;
- stwarza idealne warunki do mimowolnego przyswajania elementów języka obcego i sprawności językowych;
- jest formą edukacyjną, nadającą się do wykorzystania w przedszkolach i niższych klasach szkoły podstawowej;
- w ramach nauczania integracyjnego istnieje możliwość znacznej intensyfikacji kontaktu z językiem - zamiast raz czy dwa razy w tygodniu;
- stwarza się uczniom możliwość używania go prawie codziennie”⁵².

„Wprowadzenie sekwencji obcojęzycznych na innych lekcjach (edukacjach) umożliwia częstszy kontakt z nauczaniem językiem bez szkody dla tych przedmiotów i potrzeby zwiększania liczby godzin. Po drugie, w ten sposób można lepiej dostosować czas trwania fazy obcojęzycznej do możliwości percepcyjnych dzieci (...). Zmiana kodu językowego może być zatem jedną z form urozmaicenia aktywności i pobudzania motywacji. Dzieci mogą się bowiem przekonać, że zrozumienie zadania z matematyki sformułowanego w języku obcym i wykonanie odpowiednich obliczeń nie przerasta ich możliwości. Jest to przykład **mimowolnej nauki języka obcego** połączonej z autentycznym **działaniem**. Zrozumienie i prawidłowe rozwiązanie zadania stwarza niewątpliwie poczucie sukcesu, doznawanego w kontakcie z językiem obcym (...). Rozwiązanie to wymaga jednak, by nauczyciele prowadzący nauczanie integracyjne, byli przygotowani również do prowadzenia zajęć w języku obcym”⁵³.

⁵¹ J. Iluk, Jak uczyć małe dzieci języków obcych, Wydawnictwo Gnome, Katowice, 2002, s.31

⁵² Ibidem, s. 34

⁵³ J. Iluk, Jak uczyć małe dzieci języków obcych, Wydawnictwo Gnome, Katowice, 2002, s.34

10. Dlaczego różne ćwiczenia w praktycznym użyciu języka



Question and question

Rutynowe pytania, na które dzieci potrafią już odpowiadać i zadawać kolegom, okazują się w pewnym momencie być pozbawione sensowności. Są to pytania o rzeczy oczywiste lub dla wszystkich widoczne: „*Do you have a nose?*” „*What's your name?*” „*How old are you?*” „*Where do you live?*”. „W takich sytuacjach uczeń wyczuwa, że nie chodzi tu ani o udzielenie sensownej odpowiedzi, ani o zaspokojenie autentycznej ciekawości. Zadawane przez nauczyciela pytania powinny wyzwać kognitywną i/lub emocjonalną aktywność uczniów, np.: „*What's the name of your new friend?*” „*Where is the Eiffel Tower?*” „*In France or in America?*” „*Would you like a pet for your birthday?*”⁵⁴. Staraj się pytaniami pobudzać myślenie dzieci, odwoływać się do ich zainteresowań i upodobań. Spróbuj nauczyć dzieci odpowiadania pytaniem na pytanie. Prośmy dzieci, aby konstruowały pytanie kontra pytanie, np.: dziecko pierwsze pyta „*Is it a doll?*”, drugie „*Is it a toy?*”, trzecie: „*Is it your doll?*”, następne: „*Do you have a doll?*”, kolejne „*How many dolls do you have?*”. Ćwiczenie służy utrwalaniu konstrukcji pytań. Można je przeprowadzić w parach lub grupach.

What is it

W trakcie zajęć z dziećmi pytaj o coś, co jest nieoczywiste, zmusza do poszukiwań, np.: „*It has a head like a cat and a tail like a cat, but it isn't a cat*” lub „*What can you get?*”, „*What can you have?*”, „*Where can you be?*”, „*What can be yellow?*”, „*What is large and blue?*”, „*What is small and orange?*”. Takie zadania łączą myślenie z dziećmi z produktywnym użyciem języka.

Geometrical figures and language

Ćwiczenie zaczynamy od zabawy ruchowej, nauczyciel mówi nazwy figur geometrycznych, dzieci na każdą figurę reagują ustalonym ruchem (np.: nauczyciel mówi „*triangle*”, dzieci trzy razy podskakują, nauczyciel mówi „*square*” dzieci cztery razy klaszczą wyprostowanymi przed sobą rękoma, na słowo „*rectangle*” – cztery razy klaszczą nad głową, na słowo „*circle*” - ruchem ramion zataczają przed sobą duże koło). Ten etap utrwalą własności figur i pogłębia rozumienie ich cech. Następnie proponujemy dzieciom zmianę ról, chętne dziecko nazywa figury a nauczyciel, razem z pozostałymi dziećmi, wykonuje odpowiednie ruchy (zasada naprzemiennego stawiania zadań). W kolejnym kroku przechodzimy do rozwijania umiejętności wypowiadania się w języku obcym i konstruowania wypowiedzi. Dla dzieci przygotowujemy schemat:

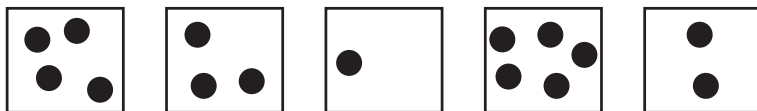
⁵⁴ J. Iluk, Jak uczyć małe dzieci języków obcych, Wydawnictwo Gnome, Katowice, 2002, s.55

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

a w pudełku umieszczamy kartki, na niektórych zapisane są konkretne polecenia („*in field 2 draw a small yellow triangle*”, „*in field 5 draw two blue circles*”), na pozostałych narysowane figury (duży żółty trójkąt, małe zielone koło itp.). Dzieci podchodzą do pudełka wg ustalonego porządku, kolejno losują kartki, jeżeli na wylosowanej kartce zapisane jest polecenie, dziecko czyta je na głos, a pozostałe dzieci uzupełniają schemat wg usłyszanych informacji, jeżeli zaś dziecko wylosuje kartkę z figurą, musi samodzielnie skonstruować polecenie, opisać figurę, tekst i podać je pozostałym dzieciom. Kiedy schemat jest już uzupełniony, prosimy dzieci, aby wybrały jedno z pól i skonstruowały krótką i zrozumiałą wypowiedź („*This is a big blue figure with three angles*”, „*There are two figures, one is yellow and one is red*”).

Who has

Przygotowujemy karty, na których narysowane są kropki (od 1 do 15 na każdej), rozdajemy po jednej karcie dla każdego dziecka i dla nauczyciela. Zaczyna losowo wybrana osoba. Jej zadanie to policzenie kropek na karcie i praktyczne użycie zwrotu: „*I have ... three dots, who has less?*”. Dziecko, które jako pierwsze zareaguje (zgodnie z prawdą) mówi: „*I have less. I have two dots, who has more?*” itd. Dzieci utrwalać użycie zwrotu: „*I have ..., who has ...*” oraz pojęcia „*less/more*” (przy okazji ćwiczeń językowych dzieci kształtują rozumienie zależności między zbiorami, więcej elementów/mniej).



From hand to hand

Do pudełka wkładamy szklane kulki lub przedmioty, które łatwo przesuwają się po dnie. Nauczyciel pokazuje dzieciom dwa różne obrazki, ich zadanie polega na nazwaniu elementów lub czynności, które są na nich widoczne, nie można powtarzać nazw przedmiotów lub czynności, które już zostały wypowiedziane. Dzieci siedzą w kole lub przy stolikach, podają sobie pudełko w taki sposób, aby kulki lub inne przedmioty w nim się znajdujące nie przesuwały się. Dziecko, które trzyma pudełko mówi, co widzi na obrazku i podaje je dalej. W trakcie ćwiczenia dzieci używają zwrotów: „*I can see...*”, „*In the picture I can see...*”, „*In picture 2 I can see...*”, „*At the bottom of the picture I can see...*”, „*She/he is going....*”, „*The girl has an umbrella in her hand*” i innych. W czasie ćwiczenia dzieci są skupione i dbają o ciszę, co nie jest tak oczywiste w przypadku tej grupy wiekowej.

Balloons

Dzielimy dzieci na 3/4 osobowe grupy, każda grupa otrzymuje balon. Nauczyciel podaje kategorię, np. „*body*”, zadanie dzieci polega na podawaniu nazw części

ciała i jednocześnie odbijaniu balonu, dzieci muszą słuchać siebie nawzajem, aby nie powtarzać słów wcześniej wymienionych, jeżeli balon upadnie, przestajemy grać. Zabawę można przeprowadzać kolejno w każdej grupie (wówczas dokładnie słyszymy, co dzieci mówią) lub jednocześnie we wszystkich grupach (w tej sytuacji trudno mówić o ciszy, raczej w klasie panuje twórczy „gwar”). Inny wariant zabawy, dzieci odbijają balon i jednocześnie dokonują obliczeń w pamięci (rachunek pamięciowy). Nauczyciel informuje dzieci, że do usłyszanej na początku liczby dodajemy np.: „3” i podajemy wynik, każda kolejna osoba zwiększa usłyszaną liczbę o „3”, np. nauczyciel podaje liczbę „two”, kolejne dzieci wykonują obliczenia i mówią: „five, eight, eleven, fourteen, seventeen...”, kiedy dziecko się pomyli lub balon upadnie, zaczynamy zabawę od początku, ale już na innych liczbach.

Chair

Zabawa polega na chodzeniu wokół krzeseł (krzeseł jest mniej niż uczestników zabawy) i na melodyjnym powtarzaniu za nauczycielem słów, zdań, a nawet całych partii dialogowych, np.:

nauczyciel: „*One, two, three*”

dzieci: „*One, two, three*”

nauczyciel: „*How are you*”

dzieci: „*How are you*”

nauczyciel: „*Thanks, I'm fine*”

dzieci: „*Thanks, I'm fine*”

Na hasło „*Sit down!*”, którego dzieci już nie powtarzają, siadają na wolnym krześle. Osoba, dla której zabrakło krzesła otrzymuje punkt karny lub zostaje wykluczona z gry [J. Iluk, 2002].

Hand

Dziecko poznając „nowe słownictwo musi nauczyć się identyfikować słowa w strumieniu dźwięków bez pomocy pisma, a także zapamiętać ich znaczenie, i z czasem wymowę”⁵⁵. Dlatego dobrze jest rozpoczynać kształcenie percepcji słów w znaczących dla dziecka kontekstach, takich codziennych, zwykłych, naturalnych i łączyć je z czynnościami. Przy zapoznawaniu dzieci z nowym słowem np. „*hand*”- nauczyciel wypowiada je, pokazując jednocześnie rękę, następnie mówi „*hands*” i pokazuje dwie ręce, powtarza słowa i ruchy kilka razy (oczywiście dzieci naturalnie zaczynają go naśladować), w kolejnym kroku tworzy okazje do użycia tego słowa/tych słów w różnych kontekstach, cały czas wspierając się ruchem.

I wash my hands.

I wave my hand.

I shake the hand.

I raise my hand.

I put my hand into the pocket [J. Iluk, 2002].

⁵⁵ J. Iluk, Jak uczyć małe dzieci języków obcych, Wydawnictwo Gnome, Katowice, 2002, s.87

Dzieci oprócz poznania nowego słowa dostrzegają pewne prawidłowości, o których nauczyciel w ogóle nie mówi, a mianowicie, zasadę tworzenia liczby mnogiej rzeczowników, jedna ręka - „*hand*”, dwie ręce - „*hands*”.

Words

Przygotuj dla każdego dziecka ok. 10-12 kart z zapisanymi na nich wyrazami (wyrazy mogą należeć do jednej kategorii, np.: „*family*”, „*forest*”, „*animals*”, „*school*” itp. lub zupełnie różnych), rozdaj dzieciom karty, poproś, aby rozłożyły je przed sobą na stoliku, daj im 3/4 minuty na zapamiętanie. Po upływie wyznaczonego czasu, dzieci mówią jakie słowa zapamiętały, mogą je również zapisać. Po tym etapie poproś dzieci, aby narysowały ilustrację, na której znajdą się odpowiedniki wszystkich zapamiętanych wyrazów, zaznacz jednak, aby ilustracja była spójna i przedstawiała obraz „całości”, a nie zbiór pojedynczych ilustracji. Następnie dzieci wypowiadają się na temat powstałej ilustracji.

Random choice

Wybierz ok. 20 wyrazów należących do dwóch różnych kategorii, np.: pierwsza kategoria „*clothes*”, druga „*colour*”. Wrzuć wyrazy do dwóch różnych pudełek, w jednym umieść nazwy ubrań, w drugim – kolorów. Poproś dzieci, aby wylosowały po jednym wyrazie z każdego pudełka, przeczytały je po cichu i narysowały odpowiedni rysunek (jeżeli dziecko wylosowało wyrazy: „*white*” i „*coat*”, rysuje „biały płaszcz”). Kiedy rysunki są gotowe, dzieci kolejno prezentują je przed klasą, która odgaduje przypisane im określenia („*white coat*”). Można dodać trzecią kategorię wyrazów, np. przymiotniki określające wielkość („*short white coat*”, „*big red hat*”, „*little yellow pants*”). Czasami wylosowane zwroty są po prostu zabawne, ale nic w tym złego, humor na zajęciach jest również potrzebny. Zadanie to mogą wykonać także dzieci, które jeszcze nie czytają, wystarczy tylko przygotować odpowiednie piktogramy lub posłużyć się kartami obrazkowymi.

Chains

Przygotuj ok. 30 różnych, nie powiązanych ze sobą kart obrazkowych. Rozsyp karty na podłodze, wybierz jedną z nich i poproś, aby dzieci pośród pozostałych kart wybrały taką, która im się z nią kojarzy. Jeżeli dziecko już taką kartę wybrało, kolejne robi to samo, szukając skojarzenia do ostatniej karty itd.. Zacznij od wspólnego wykonania zadania z całą grupą lub klasą, kiedy dzieci będą już znały zasady, można zadanie wykonywać w parach lub kiluosobowych grupach. Oto przykład przebiegu zadania, nauczyciel wybiera kartę „*yellow*”, dziecko dokłada „*sun*” i mówi „*yellow sun*”, kolejne dziecko dokłada kartę „*hat*”, mówi „*sun-hat*”, następne wybiera obrazek z głową, używając zwrotu „*I put this hat on my head*”, następne „*I have hair on my head*” itd., zadanie pozwala dzieciom budować skojarzenia i praktycznie użyć ich do tworzenia sensownych wypowiedzi.

Short chain

Zapisz na kartkach kilka wyrazów, które dzieci już dobrze znają. Włóż kartki do pudełka. Poproś jedno z dzieci, aby wylosowało kartkę, przeczytało po cichu wyraz i poprzez łańcuch skojarzeń naprowadziło na niego grupę. Dziecko wylosowało kartkę z wyrazem „yellow”, tworzy łańcuch skojarzeń „colour, lemon, sun...”, inny wylosowany wyraz „hen” i łańcuch skojarzeń: „animal, bird, egg, scrambled eggs”.

My or your cat

Teraz propozycja połączenia słuchania z działaniem. Rozstaw stoliki tak, aby dzieci mogły swobodnie się przemieszczać między nimi, najlepiej ustaw je w koło (dzieci będą poruszać się po zewnętrznej stronie stolików). Do każdego stolika przyklej kartkę A4. Wyjaśnij dzieciom zadanie „We'll draw a cat”. Rysowanie następuje etapami. Każde dziecko stoi przy jednym stoliku, nauczyciel podaje nazwy poszczególnych części ciała, dzieci je rysują. Nauczyciel mówi: „head”, dzieci malują głowę, następnie przesuwają się o jedno miejsce w prawo, nauczyciel mówi: „ears”, dzieci dorysowują uszy, ponownie przesuwają się w prawo, nauczyciel podaje kolejne nazwy części ciała „nose, eyes, trunk, tail, paws, whiskers...”, dzieci przesuwając się rysują je. Kiedy obrazek jest już gotowy, można poprosić dzieci, aby zadawały kolegom /koleżankom pytania lub wydawały polecenia do wykonania, np.: „Does this cat have a big head?”, „Does this cat have a long tail?”, „Does this cat like milk?”, „Put your hand on the cat's head: „Show me ears...”).



1 – krok



2 – krok



3 – krok itd.

W tym ćwiczeniu, kiedy dzieci znają już sposób wykonania, można poprosić je o samodzielne wydawanie kolejnych poleceń, należy jednak na początku zaznaczyć, co będziemy malować.

Poem and song

Często w pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III korzystamy z wierszyków i piosenek. Są one atrakcyjne, ze względu na swoją formę i zawarty w nich humor. Są ważnym narzędziem w ręku nauczyciela, stanowią swoisty rodzaj treningu pamięci oraz pozwalają doświadczyć języka za pomocą większej liczby zmysłów. Ich „ważnym elementem dydaktycznym jest szerokie stosowanie elementów ruchowych dostosowanych do treści tekstu wierszyka lub piosenki, tak jak w rymowance „**Three little monkeys**”:

Three little monkeys jumping on the bed.

(Dzieci trzema palcami wystukują rytm na pulpicie ławki)

One fell off and bumped his head.

(Dzieci kierują jeden palec w dół, a następnie chwytają się za głowę)

Mama called the doctor and the doctor said:

(Dzieci wykręcają palcem numer telefonu)

„No more monkeys jumping on the bad!”

(Dzieci grożą palcem)

Two little monkeys jumping on the bed.

(Dzieci dwoma palcami wystukują rytm na pulpicie ławki.) itd.

One little monkey jumping on the bed.

(Dzieci jednym palcem wystukują rytm na pulpicie ławki.) itd. [J. Iluk, 2002].

„Śpiewanie lub recytowanie nie powinno ograniczać się do mechanicznej reprodukcji. Teksty wierszyków i piosenek powinny stać się także kanwą do wszelkiego rodzaju kreatywnych i spontanicznych przekształceń. Dzieci mogą zastępować wybrane elementy tekstu nowymi, tworzyć nowe rymy, dopisywać zwrotki, a nawet własne wersje. Należy im tylko pokazać, jak można to zrobić”⁵⁶.

My Word

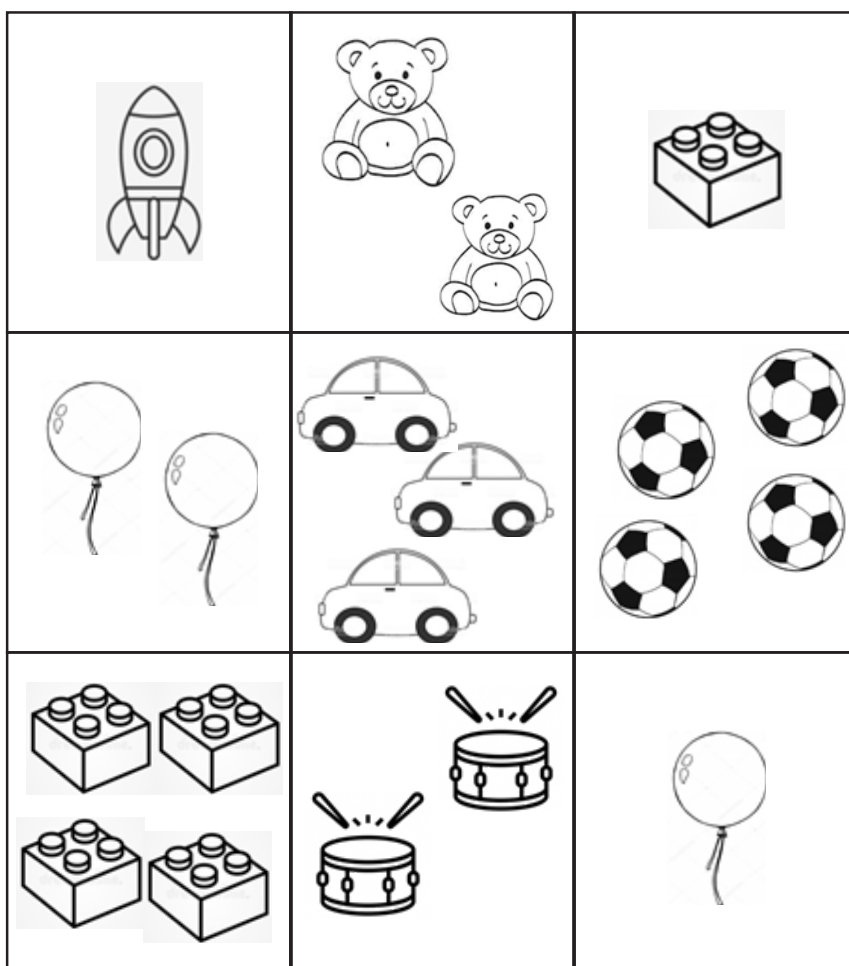
To ćwiczenie językowe wymaga pewnego poziomu wiedzy oraz umiejętności, jest raczej dedykowane dzieciom w klasach I-III. Nauczyciel zabiera dzieci w podróż do pewnej krainy, w której mieszkają tylko wyrazy spełniające konkretne kryterium, Nauczyciel tego kryterium nie podaje, dzieci na podstawie wprowadzenia i generowanych pomysłów same je odkrywają. Nauczyciel mówi: „*I'm going to Bobby's World, I can take... but not....*”. Uczniowie następnie mówią podobne zdania, a nauczyciel przyjmuje ich do tajemniczej wyprawy lub nie, i wtedy każe próbować dalej. Sekret jest rodzaj kwalifikowania słów wypowiedzianych przez uczniów na zasadzie językowej, a nie semantycznej. Na przykład gdy nauczyciel zacznie od „*I'm going to Bobby's World, I can take a ball but not a dog*”, ma na myśli, że można ze sobą zabrać wszystko, czego nazwa zaczyna się od litery „b”. Gdy gra się zakończy, a większości uczniom uda się dołączyć do wyprawy, wtedy omawiamy z całą grupą, co było kluczem [D. Kondrat, 2012]. Klucz można zmieniać, dzieci szybko się uczą, więc powtórzenie wyprawy do krainy, do której „biletem wstępu” będzie ponownie ciąg wyrazów rozpoczynających się od litery „b” lub wg kryterium pierwszej litery, będzie już mało atrakcyjne. Można prowokować dzieci, pobudzać do myślenia. Kolejną wyprawę można zacząć od słów „*I'm going to Bobby's World, I can take a dog but not a hen, I can take an elephant but not a goose*” lub „*I'm going to Bobby's World, I can take a pencil but not a pencil case, I can take a paint but not a brush*”. I jak uważasz, jaki jest klucz? Podpowiem – w pierwszą podróż zabieramy ssaki, w drugą - przybory, którymi możemy malować.

⁵⁶

J. Iluk, Jak uczyć małe dzieci języków obcych, Wydawnictwo Gnome, Katowice, 2002, s.101

Bingo

Znane są różne warianty tej gry. Mimo, iż jest ona powszechnie znana, świetnie nadaje się również do aktywności językowej dzieci. Można ją dostosować do dzieci młodszych i starszych. Każdy gracz otrzymuje planszę z kombinacją liczb, obrazków lub wyrazów w kwadratach. W typowym bingo kwadratów zawsze jest 9 (3x3), 16 (4x4) lub 25 (5x5). Gra polega na zaznaczaniu przez ucznia losowanych przez nauczyciela liczb, obrazków lub wyrazów, jeśli znajdują się na jego karcie. Gdy uczeń będzie mieć cały rząd zaznaczony (w pionie, w poziomie lub po skosie), mówi „bingo”. Wersja uproszczona dla małych dzieci może zawierać np. kartę z 6 kwadratami (2x3), a dziecko woła „bingo” kiedy zakryje wszystkie obrazki znajdujące się na karcie. Poła można zakrywać zakrętkami, guzikami, kasztanami albo specjalnie przygotowanymi żetonami [A. Basińska, 2017]. Przygotuj planszę (można przygotować zróżnicowane plansze, takie, które różnią się np. elementami lub ich liczbą w okienkach):



rozdaj dzieciom. Oprócz plansz przygotuj dwa pudełka, w jednym umieść kartki z liczbami, w drugim z ilustracjami. Poproś dziecko, aby wylosowało kartki z obu pudełek i samodzielnie skonstruowało wypowiedź, np.: „*Two blocks*”, „*Three teddy bears*”, „*Two balls*”, pozostałe dzieci znajdują na swoich planszach pole spełniające podany warunek i kładą na nim pionek (żeton, guzik). Może zdarzyć się tak, iż wylosowane kartki złożą się na komunikat: „*Six dolls*”, a na planszy dzieci nie mają okienka z taką ilustracją, wówczas mówią: „*We don't have*” i czekają na kolejną wylosowaną parę kartek.

Inne warianty:

- dzieci mają planszę bingo z obrazkami, a ty mówisz losowo słowa;
- dzieci mają planszę bingo z obrazkami, a ty pokazujesz wyrazy;
- dzieci mają planszę bingo z obrazkami i wyrazami, a ty tylko wypowiadasz słowa;
- dzieci mają planszę bingo tylko z wyrazami, a ty pokazujesz obrazki;
- dzieci otrzymują pustą planszę bingo, muszą samodzielnie narysować, napisać lub wyciąć gotowe ilustracje i przykleić je, stworzą własną planszę z różnymi „słowami” należącymi do wybranej kategorii, ćwiczenie można zaproponować dzieciom jako utrwalenie materiału [A. Basińska, 2017];
- dzieci mają pustą planszę bingo (3x3), w dowolny sposób zapisują w okienkach liczby od 1 do 6 – muszą użyć wszystkich liczb (ponieważ mamy 9 okienek, kilka liczb się powtórzy), dziecko rzuca kostką i wydaje polecenie: „*Cross out number 5*”;
- dzieci mają planszę bingo, kładą na niej kartoniki z zapisanymi liczbami w określonym zakresie (każde dziecko projektuje swoją planszę), nauczyciel mówi działanie „*Two plus two*”, „*Two times four*”, dzieci zakrywają odpowiednie pola;
- dzieci mają pustą planszę bingo, kładą na niej kartoniki z ilustracją/wyrazem (w liczbie mnogiej) należące do wybranej kategorii, np. „*Fruit*”, nauczyciel mówi rzeczownik w liczbie pojedynczej, dzieci odszukują odpowiedniego rzeczownika, ale w liczbie mnogiej, odwracają kartonik lewą stroną go góry;
- itp...

Storytelling z „okienkiem filmowym”

Ta technika pozwoli ci opowiadać bajkę, pokazując dzieciom akcję klatka po klatce, a jednocześnie czytać treść, którą można ukryć po drugiej stronie obrazka. Usiądź w domu, przygotuj ramkę – „okienko filmowe”, wybierz bajkę, podziel ją na części, do każdej części, na kartce A3, przygotuj ilustrację, na drugiej stronie zapisz tekst, uporządkuj ilustracje chronologicznie, włóż ilustracje do okienka i gotowe. Następnego dnia zapraszasz dzieci do teatru. Dzieci widzą ilustrację a Ty tekst, który możesz czytać.

Znikający tekst - vanishing text

Rozdaj dzieciom krótki tekst, wyeksponuj zwroty, wyrazy - poprzez pogrubienie, zapisanie inną czcionką, kolorem - na których Ci zależy (te, które nie są całkowicie zapamiętane, sprawiają trudności lub te, które są ważne z perspektywy prowadzonych zajęć). Przecwicz z uczniami wymowę słów i czytanie tekstu na głos. Rozdaj komplety karteczek-zaślepek. Poproś uczniów o zasłonięcie 3–4 wyrazów. Ponownie odczytajcie tekst. Powtarzaj to kilkakrotnie, aż prawie wszystkie słowa tekstu staną się niewidoczne, a uczniowie będą potrafili wyrecytować tekst z pamięci [A. Gębka-Suska, C. Suska, 2017]. Zwróć szczególną uwagę na wyeksponowane przez Ciebie zwroty, sprawdź w praktyce, czy oprócz samego zapamiętania i mówienia dzieci potrafią je zastosować w kontekście sytuacyjnym.

Tabela i zwroty

Przygotuj tabelę,

Toys	Animals	Clothes

rozdaj dzieciom kartki z ilustracjami lub zapisanymi wyrazami (w zależności od możliwości dzieci). Mów płynnie, dosyć szybko słowa, dzieci muszą ze zbioru kartek wybrać odpowiednią i przyporządkować do konkretnej kolumny. Zadanie można rozbudować poprzez dodanie jeszcze jednej kategorii. Trudniejszy wariant, to praca na tabeli bez wskazanej kategorii, dzieci w trakcie wypowiadania słów przez nauczyciela, same odkrywają ją odkrywają.

What's on my plate?

Przygotuj rysunek talerza lub talerze papierowe. Rozdaj dzieciom talerze oraz gazety lub czyste kartki. Poproś, aby zaplanowały jadłospis, podkreśl, iż ma on być zdrowy „*Plan the menu, draw or write*”. Małe dzieci wyszukują odpowiednie ilustracje w gazetach, starsze piszą na kartkach, naklejają je na talerze. Następnie wypowiadają się na temat przygotowanego jadłospisu, nazywają produkty spożywcze.

Cups and letters

Przygotuj kubeczki w 3/4 kolorach (po 6 w każdym), podziel klasę na 3/4 grupy. Do każdego kubeczka włóż „list” z instrukcją. Instrukcja to kartka z obrazkiem i rozciągniętymi literami tworzącymi nazwę przedmiotu. Grupy podchodzą do kubeczków (każda grupa ma przyporządkowany kolor kubeczka), wyjmują list i układają wyraz. Gdy grupa jest gotowa, literuje go i przechodzi do kolejnego kubeczka. Ćwiczenie można utrudnić poprzez przygotowanie większej liczby liter niż w rzeczywistości ich potrzeba, wówczas dzieci muszą się zdecydować, które litery są im potrzebne do ułożenia wyrazu.

A bucketful of stuff

Przygotuj 3/4 wiaderka z rzeczami w taki sposób, aby w każdym znalazły się te same (zamiast przedmiotów, można użyć kart obrazkowych). Podziel dzieci na 3/4 grupy, każda grupa otrzymuje swoje wiaderko, nauczyciel opisuje przedmiot, dzieci próbują odgadnąć o jakim przedmiocie mówi. Można poprosić o to, aby opisu przedmiotów dokonywały naprzemiennie dzieci z poszczególnych grup.

Make the connection

Podziel tablicę na 2 części, na każdej zapisz po 5/6 wyrazów. Dzieci podziel na 2 grupy, każdej daj sznurek. Poproś, aby połączyły sznurkiem nazwę z przedmiotem. Na zajęciach panuje rozgardiasz, ale daje to dzieciom dużo zabawy.

Pass that question

Dzielimy dzieci na 5-cio osobowe grupy. Grupy ustawiają się w osobnych rzędach. Pierwsze dziecko z rzędu podchodzi do nauczyciela, nauczyciel szepta dzieciom pytanie, np.: „*What day is it?*”, upewnia się, iż dzieci je zrozumiały. Następnie dzieci wracają do swoich grup, nauczyciel podaje komendę; „*Pass that question! 1, 2, 3, go!*”, dziecko szepta pytanie do pierwszej osoby w rzędzie, ta szepta je dalej, ostatnie dziecko podbiega do nauczyciela, szepta pytanie i odpowiada na nie, staje na początku rzędu itd.

Mission: Possible

Dzielimy dzieci na grupy, każda grupa otrzymuje kopertę z zapisanymi zadaniami, np.: „*Write the days of the week on the board*”, „*Do ten jumping jacks while counting aloud*”, „*Recite any nursery rhyme as a group*”, „*Dance Gangnam style for 30 seconds*”, „*Fill a pitcher with water*”, „*Find the most beautiful teacher on campus, give her a red paper flower, get her autograph and take her picture*”. Zadanie sprawdza rozumienie instrukcji zapisanej w języku angielskim oraz umiejętność jej wykonania.

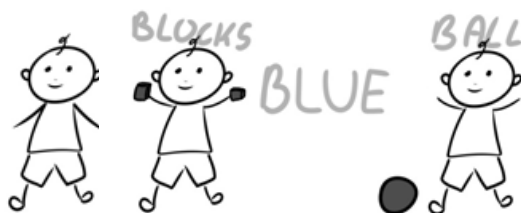
Prolific poster

Przygotuj tyle kopert, ilu uczniów liczy Twoja klasa. Porozrzucaj je po sali, ba, nawet schowaj w różnych miejscach. Włącz piosenkę, na czas jej trwania, dzieci szukają kopert. Kiedy piosenka się skończy, należy sprawdzić, czy wszystkie się „odnalazły”. Teraz daj dzieciom 4/5 min na wyjęcie karteczki z koperty i położenie jej na odpowiedni przedmiot, w odpowiednie miejsce („*shoes*”, „*red book*”, „*big chair*”...).

Ten objects

Napisz na tablicy 10 wyrazów lub przypnij 10 ilustracji, następnie zasłoń wszystkie, poproś dzieci, aby zapisały na kartkach zapamiętane wyrazy lub narysowały ilustracje. Następnie poproś dzieci, aby ułożyły z nimi zdania, opowiadanie.

11. Dlaczego niezbędnik



Każdy nauczyciel powinien stać się właścicielem niezbędnych pomocy, które zapewnią mu ciekawą i skuteczną realizację procesu edukacyjnego. Proszę pamiętać, iż małe dzieci nie lubią nudy, czyli musisz być przygotowany na każdą sytuację.

Oto lista przedmiotów niezbędnych do „przetrwania”:

- 2 lub 3 pacynki (możesz wykonać je sam z grubej skarpety albo rękawiczki);
- tajemnicze pudełko (mystery box) z otworami;
- piłka – najlepiej dwie – jedna mniejsza i druga większa;
- duża kostka do gry;
- małe kostki do gry;
- worek z zakrętkami po napojach, które mogą być wykorzystane jako pionki w grze albo na milion innych sposobów;
- minutniki kuchenne, klepsydra do odmierzania czasu;
- plastikowe łapki na muchy;
- pudełka;
- białe, małe tabliczki suchościeralne;
- masa mocująca wielokrotnego użytku;
- taśma malarska;
- taśma magnetyczna, która pozwoli ci zrobić magnetyczne karty obrazkowe ze zwykłych zalaminowanych kart;
- książki dla dzieci w języku angielskim, bajki;
- i wiele innych rzeczy.... [A. Basińska, 2017]

A poniżej zestaw zwrotów, z których codziennie będziesz korzystać. Warto go sobie rozbudowywać, poprzez dodawanie zwrotów, które często pojawiają się na zajęciach, a wynikają z aktualnych potrzeb dzieci.

Tab. 2. Wykaz zwrotów do wykorzystania do komunikacji z małym dzieckiem
[A. Basińska, 2017]

POLECENIA
• Look at me/Listen to me. • Could you come here please? • Put your (shoes) on/ Take your (shoes) off. • Don't do that/Stop (pushing, talking, etc.) • Quiet, please/Pay attention, please. • Please get into a line. • Make a circle. • Hold hands/Drop hands. • Put your hand up. • Go and find.../Fetch me a..., please. • We are going to form a circle. • Let's get into line! Let's get into two lines! • Let's stand up! • Please, come to me! • Please leave the room! • Close your eyes! • Let's listen to story! • Let me tell you a story. • Let's tidy up the room. • Let's put the toys away! • We're gonna pick up the toys. • Let's sit at the tables! • Shhh! Quiet. Please sit down! • Let's go round and round. • We're gonna read a story today. • Let me help you with your coat! • Let me do your scarf/ your shoelace! • Please bring me your picture! • First trousers, then shoes.
PYTANIA
• Who is ready to play? Are you ready? • What is it? Can you guess? • Whose shoe is it? Can you guess? • Are you ready to sing? • What's in the picture? • What's missing? • Where's your hat? • Look! What is it? • What's the matter? Please don't cry!

Tab. 3. Wykaz zwrotów do wykorzystania do komunikacji z małym dzieckiem
(zebrane z: program nauczania języka angielskiego dla klas I-III, M. Bogucka, 2017)

Polecenia/instrukcje
• Stand in a circle! • Look! • Listen./Listen to the CD. • Stand up! • Sit down! • Point to your nose. • Repeat, please! • Say it with me! • Ready, steady, go. • Get into pairs/groups. • Look at the blackboard.
Zwroty służące komunikacji w klasie
• Hello! Good morning! • Goodbye! • Who's absent today? • What's this? • Who's this? • What's 'książka' in English? • I don't know. • I don't understand. • I'm sorry. • Can I have a pen, please? • Please. • Thank you. • Can you help me? • Now you. It's your turn.

I inne:

Tab. 4. Wykaz zwrotów do wykorzystania do komunikacji z małym dzieckiem (opr. własne)

Polecenia/instrukcje
• Quiet, please! • Let's sing! • Let's chant! • Let's play! • Open your books, please. • Close your books. • Follow me. • Shake your arms! • Jump with me. • Turn with me/around. • Let's be (a fish). • Put the (big drum) on (red). • Catch the ball. • Find (a rabbit). • Circle (red apples). • Stop! • Close/open. • Complete. • Go. • Look. • Match. • Spell. • Show me. • Take your books. • Open/close your book. • No cheating. • Your turn. • Let's play Bingo! • Put your cards on the table, please. Shuffle the cards, please. Count! One, two, three. Turn one card over. • What's missing. • Put your hand on... • Touch red with your hand. • Clap your hands. • Run to... • Only if you have... • Go to sleep. • Wake up. • Flies are flying. • Spider is coming.
Zwroty wprowadzające informację zwrotną
• Excellent! Well done! Super! Brilliant! Great! • Congratulations! • Yes, that's right. • What a nice/beautiful picture! • That's interesting. • What a good idea! • Try again

12. Pomysł na zajęcia z języka angielskiego w klasach młodszych



Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są wdzięcznym podmiotem procesu dydaktycznego, chętnie się uczą, nabywają nowe wiadomości i umiejętności. Jako odbiorcy procesu uczenia, są jednak bardzo wymagające, oczekują od nauczyciela nie tylko ciekawych zajęć, ale także zrozumienia, wsparcia i pomocy. W tym czasie dziecko zaczyna przygodę z językiem angielskim jako przedmiotem nauczania. Języka obcego uczy się wsłuchując się w jego melodię, poznając nowe słówka, zwroty. Stopniowo przechodzi do praktycznego używania krótkich komunikatów językowych, potem już coraz bardziej rozbudowanych. Nauczanie języka obcego w tym właśnie okresie jest jednym z trudniejszych zadań, przed którymi stoi nauczyciel. Nie można przecież siedmioletniemu dziecku dać do samodzielnego przeczytania tekstu (w języku obcym) i poprosić go o zaznaczenie w nim prawdziwych lub fałszywych odpowiedzi. Wyzwanie, przed którym stoi nauczyciel jest bardzo wielkie. To od pomysłowości nauczyciela zależy sposób prezentacji materiału oraz jego praktyczne wykorzystanie przez małego ucznia. Dziecko na tym etapie uczy się poprzez działania, przeżywanie, doświadczanie. Czyli, należy stwarzać takie sytuacje dydaktyczne, które uaktywnią dziecko w różnych obszarach i jednocześnie okażą się na tyle dynamiczne, iż nie spowodują znudzenia, ale również nie na tyle dynamiczne, aby spowodować zmęczenie. Zajęcia nie mogą być statyczne. Dziecko nie powinno siedzieć przez 45 min nieruchomo w ławce. Uczeń musi brać aktywny udział w zajęciach, musi czuć się „głównym aktorem spektaklu” reżyserowanego przez nauczyciela. Sposób realizacji treści nauczania powinien uwzględniać różnorodne sposoby prezentacji materiału, aby umożliwić uczenie się wszystkim dzieciom. A to wymaga dużego zaangażowania w przygotowanie się do każdych zajęć, wypracowania ciekawych pomocy, środków dydaktycznych, które wspomogą proces nauczania i uczenia się.

Zajęcia należy organizować tak, aby dzieci miały okazję do:

- słuchania;
- mówienia;
- poruszania się;
- śpiewania;
- rysowania, malowania;
- zabawy;
- prowadzenia konwersacji z poznanymi zwrotami;
- w późniejszym okresie do czytania i pisania;
- swobodnej aktywności.

Oto pomysły na zajęcia

T: Describing animals

Opis znanych zwierząt. Swobodne wypowiedzi na temat ich wyglądu. Użycie przymiotników.

CEL GŁÓWNY: Wypowiedzi na temat ulubionych i znanych zwierząt

Uczeń:

- wypowiada się na dany temat
- używa odpowiednich przymiotników (*long, small, big...*)
- uczestniczy w grach i zabawach
- uzupełnia i opuszuje w mowie obrazki
- używa w mowie czynnej poznane struktury gramatyczne (*it has got..., it is...*)

Słownik czynny ucznia

- good morning/hello
- names of animals (*a cat, a dog, a duck...*)
- names of the body part
- big/small
- long/short
- yellow, black, red, blue...
- has got, have got
- is/are
- I am, you are, hi is...

Słownik bierny ucznia:

- sit down/stand up
- please, tell me...
- give me
- show me
- draw
- try
- choose

Metody: słowne, problemowe, waloryzacyjne, praktyczne

I. INTRODUCTION

Greeting the children (*powitanie*)

- Hello! (T->CH)
- Hello! (T -> CH)

On the carpet (*zabawa na dywanie*)

T -> CH

(Teacher shows the pictures, children say the names of animals)

- This is a duck; This is a dog; this is a cat... (CH -> CH, CH -> T)



Who am I? (*kim jestem; nauczyciel szepcze do ucha ucznia nazwę zwierzęcia, uczeń naśladuje jego głos, dzieci odgadują jakie to zwierzę*)

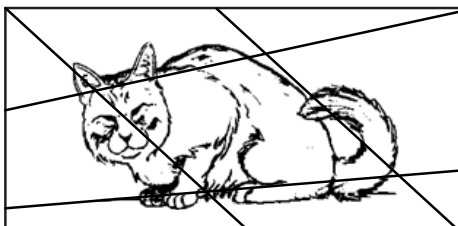
(Teacher whispers to child name of animal and child imitates its voice)

- Woof! Woof!
- This is a dog.
- Sy! Sy!
- This is a snake... (CH->CH, CH->T)

Puzzle (puzzle w różnych kolorach leżą na dywanie, nauczyciel pyta o kolor poszczególnych elementów)

- What colour is it? (T->CH)
- It's yellow. (CH->T)
- What colour is it?....

(dzieci odwracają elementy układanki, tworzą cały obraz)



What is this? (T->CH)

This is a cat. (CH->T)

Zabawy ruchowe

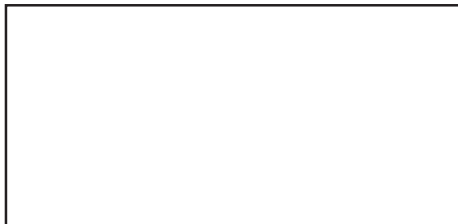
- imitate the cat's walk
- jump up like a cat

II. PRESENTATION

Malujemy plakat

(nauczyciel przypina czysty arkusz papieru do tablicy i podaje instrukcje w języku angielskim dotyczące wyglądu kota)

- This cat has got a big, round head; this cat has got big green eyes; this cat has got small ears and a small black nose; this cat has got long, brown mustache; this cat is grey... (T -> CH)



(dziecko maluje dany element, powtarza jego nazwę, dzieci robią to samo w swoich zeszytach)

Tell me the names

- Dzieci wymyślają imiona dla swoich kotków, przedstawiają je
- My cat's name is.../ this is my cat, his/her name is.../ this is... (CH->CH, CH->T)

Sing a song

Miaow! Miaow!
I am a cat!
I am very small cat!
Miaow! Miaow!
I am a ginger cat!
I have got a long tail!

III. PRACTICE

Catch the ball

(nauczyciel rzuca piłkę do dziecka, mówi zdania dotyczące wyglądu kota, dzieci wykrywają zdania prawdziwe, poprawiają błędy w zdaniach fałszywych)

- This cat is: big or small
- This cat is: black or ginger
- This cat has got: long or short tail (T->CH)

Picture

(nauczyciel pokazuje duże obrazki kotów, dzieci próbują opisać ich wygląd)

- I can see a cat.
- This cat is big.
- This cat has got four legs... (CH->CH, CH->T)

Part of body



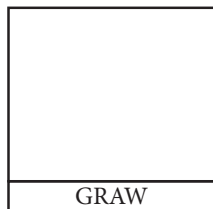
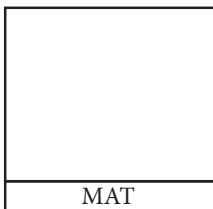
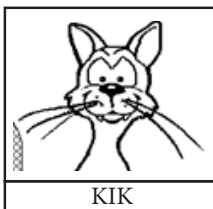
Dzieci nazywają części ciała kota

- A head (CH->T)
- Legs
- A tail

What's my name?

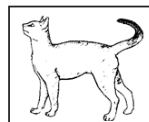
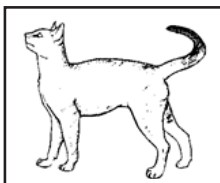
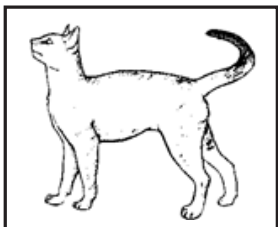
(dzieci otrzymują 3 obrazki z kotami, słuchają zdań wypowiedzianych przez nauczyciela i odgadują, o którym kocie nauczyciel mówi)

- Kick has got long moustache and white shoes.
- Mat has got wide ears and a short tail.
- Graw has got green eyes and a big head.



My work on the lesson

samoocena (jeżeli dziecko uważa, że pracowało aktywnie i sumiennie, dostaje duży obrazek ...)



T: My animals

What kind of animals do you like the best?

Praktyczne stosowanie poznanych zwrotów w języku angielskim.

CEL GŁÓWNY: Konstruowanie krótkich, logicznych wypowiedzi ustnych z praktycznym stosowaniem poznanego słownictwa

Uczeń:

- konstruuje proste zdania oznajmujące
- stosuje poznane struktury gramatyczne oraz poznane słownictwo
- czyta krótkie, proste zdania, zwroty
- liczy, śpiewa, bawi się

Słownik czynny ucznia:

- good morning/hello
- names of animals
- farm animals, home animals, zoo animals
- run, jump, swim, fly
- first, second, third
- is/are, has got/have got, can do something

Słownik bierny ucznia:

- read the text
- sit down, stand up
- try to guess
- tell me, answer for the question
- throw the ball
- go bowling

Metody: słowne, problemowe, waloryzacyjne, praktyczne

I. INTRODUCTION

Greeting the children (*powitanie*)

Hello/hello! (T -> CH, CH -> T, CH -> CH)

Sing a song (*śpiewanie piosenki*)

Good morning children, hello to you!

It's nice to see you, how are you? (T->CH)

Good morning teacher, hello to you! It's nice to see you, how are you? (CH->T)

Exercise

Do tablicy przypięte są kartki z zapisanymi liczbami, nauczyciel prosi uczniów, aby uporządkowali je od najmniejszej liczby do największej (T->CH)



- The first number is number one
- The second number is number two... (CH->T, CH->CH)
 - Tell me the colour each of the numbers and turn over them (T->CH)
 - Number one is yellow
 - Number two is green... (CH->T, CH->CH)



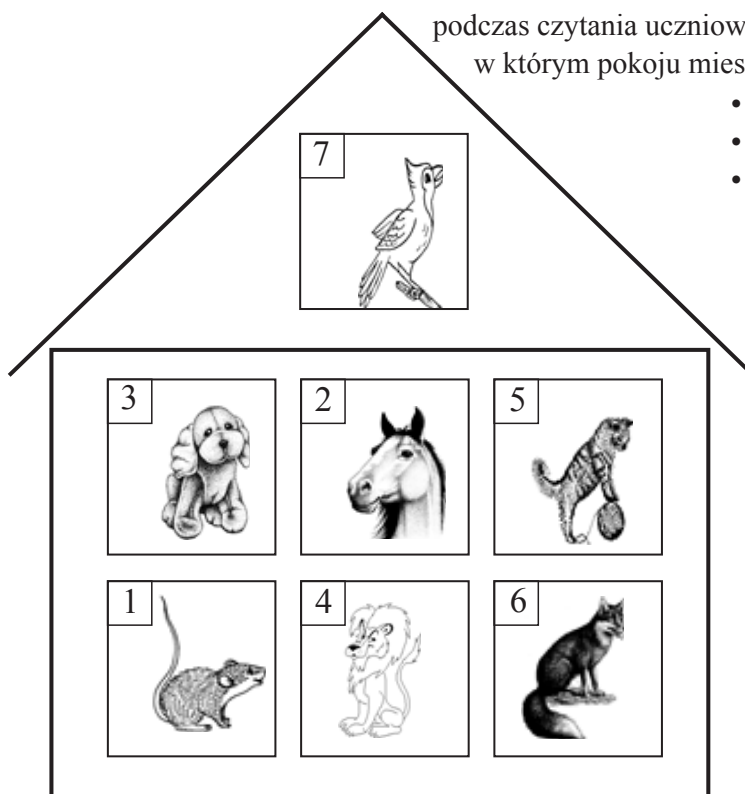
Read it please (T->CH) *dzieci czytają powstały zwrot*

Zabawy ruchowe (*dzieci naśladują sposób poruszania się poszczególnych zwierząt*)

- I am a kangaroo. I can jump very high (T->CH)
 - Children jump up very high
- I am a snake. I can move very quietly.
 - Children go very quietly...

II. PRESENTATION

Story (*Nauczyciel czyta tekst: House for animals*)



podczas czytania uczniowie sprawdzają i mówią,
w którym pokoju mieszka konkretne zwierzę:

- The dog lives in ...
- The cat lives in ...
-

My best animal (*nauczyciel pokazuje mały fragment ilustracji, prosi dzieci, aby odgadły, jakie jest to zwierzę*)

- It has got two ears (T->CH)
- It has got a long tail... (T->CH)
- It is a.... (CH->T, CH->C)

III. PRACTICE

Conversation (*rozmowa na temat ulubionego zwierzęcia dzieci, dzieci wybierają odpowiednie słowo ze zwrotów mówionych przez nauczyciela, następnie prezentuje swoje zwierzę, dzieci odgadują - co to jest*)

- Tell me something about your favourite animal or animals, choose a good word (T->CH)
- My animal is... big/small (CH->T, CH->CH)
- It can ... go/run/jump/swim/fly... (CH->T, CH->CH)
- It has got ... four legs/ big head... (CH->T, CH->CH)
- ...

Go bowling (*gra w kręgle*)



gdy dziecko strąci kręgiel z napisanym wyrazem, układa z nim zdanie typu:

- I like a kangaroo
- I do not like a snail... (CH->T, CH->CH)

Picture

(*dzieci nazywają poszczególne części ciała zwierząt, układają puzzle, tworzą cały obrazek, układają zdania*)

- It is a long tail
- It is a head
- It is a big leg
- It is a long trunk...



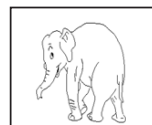
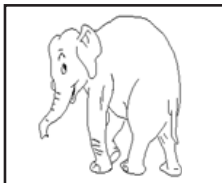
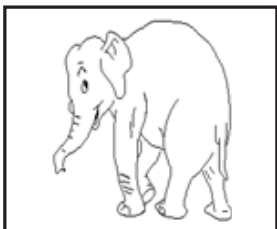
We make a collage

(wspólne tworzenie plakatu: My favourite animal, they użycie gazety, kolorowego papieru, kleju...)

My work on the lesson (samoocena)

Good work- big picture

...



T: We are the actors

The story about three small butterflies. Układanie pytań i odpowiedzi.

CEL GŁÓWNY:

- Praktyczne użycie konstrukcji zdań oznajmujących i pytających

Uczeń:

- aktywnie słucha mówiony i czytany tekst
- stosuje poznane słownictwo w sytuacjach problemowych
- tworzy krótki dialog używając pytań i odpowiedzi

Słownik czynny ucznia:

- names of animals
- good morning/hello
- butterfly/wings/fly
- I can see
- big/small/medium-size
- I am/you are..

Słownik bierny ucznia:

- I am going to..
- like a butterfly
- repeat after me
- carefully/slowly...
- choose one of..

Metody: słowne, problemowe, waloryzacyjne, praktyczne

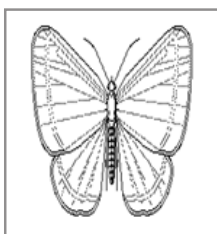
I. INTRODUCTION

Greeting the children (*powitanie*)

- Hello!/hello (T->CH, CH->CH)
- Nice to see you, how are you (T->CH, CH->CH)

Greeting the visitors (*powitanie gości, trzech małych motyli*)

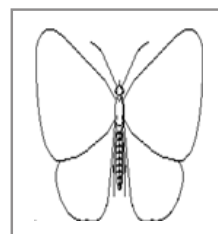
- dzieci przedstawiają się przybyłym gościom (T->CH)
- My name is.../ I am ...years old.../ I live in.../ I have got one brother... (CH->V)



Tom



Betty



Ola

What will we do

- Nauczyciel przedstawia dzieciom gości, trzy małe motylki, zadaje im pytania do ilustracji zamieszczonych na tablicy:
- Look at the board. How many butterflies can you see? (T->CH)
- I can see.... (CH->T)
- The first butterfly is big, it's dad butterfly, the second butterfly is medium-size, it's mum butterfly, the third butterfly is small, it's child butterfly
- Repeat after me
 - a big butterfly
 - a medium-size butterfly
 - a small butterfly (T->CH->CH)

Zabawy ruchowe (*dzieci naśladowują ruchy poszczególnych motyli*)

- we fly like a butterfly
- we sleep like a butterfly
- we sit down on the flower like a butterfly
- we fly very carefully

II. PRESENTATION

Story

Nauczyciel przypomina tekst historyjki o motylach, zadaje dzieciom pytania związane z tekstem i jego bohaterami, ich nawykami, przyzwyczajeniami:

- It is a butterfly, his name is Tom... (CH-T, CH->CH)
- Where do they live, what can they do, what do they like... (T->CH)
- They live in ... (CH->T, CH->CH)
-

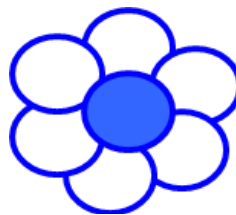
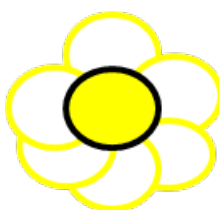
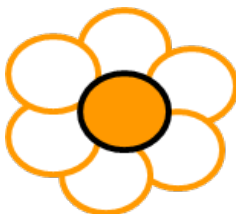
Remind

- Try to name the heroes of the story (teacher shows the pictures) (T->CH->CH)
- Tell me the names of places where they were (teacher shows the pictures) (T->CH->CH)
- What does mum like, what does dad like, what does daughter like (teacher shows the pictures) (T->CH->CH)
-

III. PRACTICE

Theatre (*zabawa w teatr*)

Dzieci wybierają kwiatek, czytają fragment umieszczony na odwrocie, odgrywają scenkę



- What flower does Tom like ? (T->CH)
- Tom likes red flower (CH->T) first group -> act **MEETING IN THE FOREST**
- In what flower do they live? (T->CH)
- They live in a blue flower (CH->T) second group -> act **MY BEST FRIEND**
- ...

(dzieci używają kukiełek typu: puppets, innych przygotowanych elementów dekoracji)

Art (działalność plastyczna)

Dzieci budują nowy dom dla motyli, pracują w grupach, używają papieru, plasteliny, gazet...

- We should make a new house for ours butterflies. Look, this yellow flower is dry as a bone. Can we help them? (T->CH)
- Art exhibition (wystawka powstałych prac)
- Good bye

Planując zajęcia pamiętaj, że:

- różnorodność stosowanych metod pracy sprzyja zapamiętywaniu;
- różnorodność sytuacji problemowych, zadaniowych i zabawowych daje dziecku możliwość wielokrotnego powtórzenia słów już znanych i dopiero co poznanych;
- uczniowie chętnie biorą udział w różnych formach aktywności (od słownej do ruchowej);
- uczniowie mają własne pomysły, które mogą zmienić przebieg zajęć, jeżeli uważasz, że warto z nich skorzystać, zrób to;
- powstałe wytwory twórczości dziecięcej można wielokrotnie wykorzystywać podczas kolejnych zajęć (dodając do nich nowe elementy);
- poprawianie błędów w wymowie dzieci następuje nie w postaci bezpośredniego komunikatu „*źle to powiedziałeś*” lecz poprzez poprawną wypowiedź nauczyciela z użyciem zwrotu, w którym dziecko popełniło błąd (np. uczeń źle wypowiedział słowo „*watch*” nauczyciel konstruuje wypowiedź z tym słowem, używa go w zdaniu „*This is my watch*”);
- dzieci uczą się współpracować w grupie poprzez wspólne wykonywanie zadań;
- (pomysł sam).

13. Na zakończenie

Żeby nie zanudzać. Każda grupa dzieci jest inna, z każdą należy pracować w inny sposób. W jaki? Nikt nie da na to gotowej recepty. Na pewno **TRZEBA** poszukiwać, ciągle poszukiwać i być pokornym... Nie pozostaje nic innego, jak tylko w tych poszukiwaniach życzyć **POWODZENIA**.

14. Bibliografia

Adamski A., Ruch w edukacji i wychowaniu dziecka przedszkolnego, [w]: Studia z Teorii Wychowania, półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 3/2 (5), 2012.

Balachowicz J., Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości, [w]: Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację, J. Balachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2017.

Basińska A., Teoria w pigułce, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017

Basińska A., Zeszyt ćwiczeń, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017

Bestrzyński W., Kształcenie odtwarzające środowisko immersyjne dla przyswajania języka obcego, Neodidagmata, 2011/31/32.

Bestrzyński W., Szymiec R., Nauka języka obcego – drama jako składnik immersji, Neodidagmata, 2008/29/30.

Bowkett, S., Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów, WSiP, Warszawa 2000.

Carr, D., Making Sense of Education: an Introduction to the Philosophy and Theory of Education. London: Routledge Falmer. 2003.

Cieszyńska J., Nauka czytania krok po kroku, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.

Dudel, B., Uszyńska-Jarmoc, J., Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej, Oficyna Wydawnicza Implus, Kraków 2014.

Falkiewicz-Szult M., Immersja, czyli zanurzenie w języku obcym. Model organizacyjny do adaptacji bilingwalnego kształcenia w przedszkolu, „Bliżej Przedszkola” 2011/1.

Gałązka A., Future Learning System. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa psychopedagogiczna, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

Holt J., Zamiast edukacji, Impuls, Kraków 2007.

Iluk J., Jak uczyć małe dzieci języków obcych, Wydawnictwo Gnome, Katowice, 2002.

Jaroszevska, A.. Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2007.

Kic-Drgas J., Dzieci a nauka języków obcych, [w]: Języki Obce, 2014/1.

Komorowska H.. Metodyka nauczania języków obcych, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.

Konderak T., Jak (różnie) maluchy i starszaki uczą się i bawią na zajęciach językowych, [w]: Języki Obce, 5/2019.

Konderak T., Podejście wielozmysłowe w nauczaniu języków obcych dzieci, [w]: Edukacja elementarna w teorii i praktyce 4(46), 2017.

Kotarba- Kańczugowska M., Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda, [w]: Języki Obce, 1/2015.

Kotarba-Kańczugowska M., Nauczanie wielozmysłowe podstawą indywidualizacji procesu kształcenia, [w]: Muchacka M., Zabawa w rozwoju poznawczym dziecka, [w]: Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 1(3)2014.

Morgan J., Rinvoluciri, M., Vocabulary, Oxford: Oxford University Press, 2004,

Nowak J., Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji, [w:] Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne, K. Krusko, I. Nowakowska-Buryła (red), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.

Okoń W., Zabawa a rzeczywistość, WSiP, Warszawa 1987.

Pamuła M.. Wczesne nauczanie języków obcych – integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002

Parr-Modrzejewska A., Zabawa jako narzędzie budowania wczesnej kompetencji językowej, [w]: Young Learners, 6-7 (140) 2016.

Plewka Cz., Taraszkiewicz M., Uczymy się uczyć, TWP oddział w Szczecinie, Szczecin 2010.

Rokita-Jaśkow J., Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych, [w]: Języki obce w szkole, 2015/1.

Selby C., Jak pomóc dziecku nauczyć się angielskiego, tłum. M. Pilawska-Miksa, Warszawa, Agora 2011.

Selby C., Jak pomóc Twojej klasie w nauce języka angielskiego, tłum. T. Zymer, Warszawa, MPFORMAT 2012.

Schiffer, F., Wszyscy mamy dwa umysły, Wyd. Jacek Santorski & Co, Warszawa 2003.

Spitzer M., Jak uczy się mózg, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007.

Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M.. Teaching English to Young Learners, PWN, Warszawa 2009.

Śpiewak G., Motywacja przez małe „m” w dydaktyce językowej najmłodszych uczniów, [w]: Języki obce w szkole, 2015/1.

Tołwińska-Królikowska E., (red.) Poradnik nauczyciela, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2010.

Tyszkowa M., Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka, Warszawa PWN, 1977.

Uszyńska-Jarmoc J., Bilewicz M., Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Teoria i badania, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.

Wilczyńska W., Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań 1999.

Werbińska D., Skuteczne nauczanie języka obcego: trzy propozycje dydaktyczne, [w]: Języki Obce, 5/2019.

Wierzchoń M., Koszty poznawcze uczenia mimowolnego, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2009.

Włodarski Z., Matczak A., Wprowadzenie do psychologii, WSiP, Warszawa 1987.

Włodarski Z., Psychologia uczenia się, Warszawa 1998.

Wodzicka-Dondziłło E., Multisensoryczna nauka języka angielskiego w przedszkolu, Program nauczania języka angielskiego dla dzieci w wieku 3-6 lat, Wydawnictwo JUKA-91, Warszawa 2017.

Żylińska M., Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.