

31

Katarzyna Sowa-Bacia

Efektywność nauczania
języka niemieckiego
w przedszkolu

Studi@ Naukowe
pod redakcją naukową Sambora Gruczy



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Studi@ Naukowe 31

Komitet Redakcyjny

prof. Sambor Grucza (przewodniczący), dr Justyna Alnajjar, dr Ilona Banasiak,
dr Monika Płużyczka, dr Michał Wilczewski

Rada Naukowa

prof. Elżbieta Jamrozik (przewodnicząca), prof. Silvia Bonacchi, prof. Adam Elbanowski, dr hab. Krzysztof Fordoński, prof. Ludmiła Łucewicz, dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko, prof. Olena Petrashchuk, prof. Małgorzata Semczuk-Jurska, dr hab. Małgorzata Świdarska, dr hab. Paweł Szerszeń, prof. Anna Tylusińska-Kowalska, prof. Ewa Wolnicz-Pawłowska, dr hab. Bernadetta Wójtowicz-Huber



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2016

Katarzyna Sowa-Bacia

Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2016

Komitet redakcyjny

prof. Sambor Grucza, dr Justyna Alnajjar, dr Ilona Banasiak,
dr Monika Płużyczka, dr Michał Wilczwski

Skład i redakcja techniczna

mgr Agnieszka Kaleta

Projekt okładki

BMA Studio

e-mail: biuro@bmastudio.pl

www.bmastudio.pl

Założyciel serii

prof. dr hab. Sambor Grucza

ISSN 2299-9310

ISBN 978-83-64020-31-5

Wydanie pierwsze

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za zawartość merytoryczną oraz stronę językową publikacji.



Publikacja *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu* jest dostępną na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją – pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu.

Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

Adres redakcji

Studi@ Naukowe

Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej

ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa

tel. (+48 22) 55 34 253 / 248

e-mail: sn.iksi@uw.edu.pl

www.sn.iksi.uw.edu.pl

Spis treści

Wstęp	9
1. Czynniki determinujące przetwarzanie obcojęzycznego inputu u dzieci w wieku przedszkolnym	9
1.1. Przedział wiekowy okresu przedszkolnego.....	9
1.2. Czynniki rozwojowe	9
1.2.1. Teorie rozwoju poznawczego.....	9
1.2.1.1. Teoria Piageta.....	10
1.2.1.2. Teoria Brunera	13
1.2.1.3. Teoria Wygotskiego	13
1.2.1.4. Wnioski	14
1.2.2. Rozwój uwagi i wyobraźni.....	15
1.2.3. Rozwój pamięci.....	16
1.2.4. Teorie rozwoju języka drugiego.....	18
1.2.4.1. Implikacje dotyczące obcojęzycznego inputu wynikające z teorii rozwoju językowego	19
1.2.4.2. Wnioski	23
1.3. Czynniki psychologiczne	25
1.3.1. Dziecięce emocje	25
1.3.2. Socjalizacja dzieci w grupie	27
1.3.3. Motywacja u dzieci oraz czynniki motywujące je do nauki	27
1.4. Czynniki socjolingwistyczne.....	28
1.5. Wnioski	29
2. Badania nad przyswajaniem języka obcego przez dzieci w przedziale wiekowym do 10. roku życia.....	30
2.1. Wybrane zagraniczne badania empiryczne	30
2.1.1. Badania starsze (przeprowadzone w latach 70.-80. XX wieku).....	30
2.1.2. Badania nowsze.....	32
2.1.3. Wnioski	35
2.2. Wybrane krajowe badania empiryczne	35
2.2.1. Badania nad przyswajaniem obcojęzycznej leksyki przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym	35
2.2.2. Badania nad efektywnością metody narracyjnej w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym	37
2.2.3. Badanie nad efektywnością metody narracyjnej w nauczaniu języka obcego w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym.....	38
2.2.4. Badania nad efektywnością metody narracyjnej w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym.....	42
2.2.5. Badania nad rozwojem językowym dzieci w kontekście naturalnym i szkolnym.....	39

2.2.6. Pojedynczy eksperyment dydaktyczny nad efektywnością metody narracyjnej w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym.....	40
2.2.7. Wnioski	42
3. Metoda narracyjna w nauczaniu dzieci języków obcych.....	43
3.1. Założenia teoretyczne metody narracyjnej w nauczaniu języka obcego.....	43
3.1.1. Rozwój sprawności receptywnych i wydłużona faza percepcji	44
3.1.2. Stosowanie tekstów narracyjnych w nauczaniu języka obcego	45
3.1.3. Wielokanałowa wizualizacja treści	48
3.1.4. Wykorzystanie ruchu podczas nauki języka obcego	49
3.1.5. Wykonywanie przez dzieci sensownych czynności, zwłaszcza w kontekście powtarzania	50
3.2. Kryteria wyboru tekstów narracyjnych	51
3.2.1. Kryteria dotyczące płaszczyzny językowej tekstów narracyjnych	51
3.2.2. Kryteria dotyczące treści tekstów narracyjnych.....	52
3.3. Gatunki tekstów narracyjnych zalecanych do stosowania w dydaktyce języka obcego	53
3.4. Metodyka pracy z tekstami narracyjnymi	54
3.4.1. Wprowadzenie do tekstu narracyjnego	55
3.4.2. Prezentacja tekstu narracyjnego	58
3.4.2.1. Sposoby prezentacji tekstu narracyjnego	59
3.4.2.2. Zasady narracji	59
3.4.3. Utrwalenie treści oraz elementów językowych tekstów narracyjnych.	61
3.4.3.1. Ćwiczenia wykorzystujące obrazki	61
3.4.3.2. Ćwiczenia wykorzystujące mimikę, gestykulację i ruch.....	62
3.4.3.3. Ćwiczenia wykorzystujące przedmioty.....	63
3.4.3.4. Ćwiczenia inne	64
3.4.3.5. Wnioski	66
4. Instrumenty pomiaru sprawności językowych w nauczaniu dzieci języków obcych.....	67
4.1. Stosunek do przeprowadzania pomiaru sprawności językowych u dzieci	67
4.1.1. Stosunek do przeprowadzania pomiaru sprawności receptywnych	70
4.2. Kryteria ewaluacji sprawności językowych u dzieci.....	70
4.3. Rodzaje instrumentów pomiaru sprawności językowych w nauczaniu dzieci języków obcych.....	73
4.3.1. Arkusze obserwacyjne.....	73
4.3.1.1. Arkusze obserwacyjne proponowane przez nauczycieli praktyków .	73
4.3.1.2. Arkusze obserwacyjne proponowane przez nauczycieli metodyków	75
4.3.2. Portfolio językowe	78
4.3.3. Wybrane techniki pomiaru	82
4.3.3.1. Techniki pomiaru wykorzystujące obrazki	82
4.3.3.2. Techniki pomiaru wykorzystujące tekst słuchany.....	82
4.3.3.3. Techniki pomiaru wykorzystujące pantomimę	83

4.3.4. Wnioski	83
5. Wyniki badania empirycznego nad efektywnością przedszkolnego nauczania języka obcego oraz ich interpretacja	84
5.1. Grupy badawcze	84
5.1.1. Grupa eksperymentalna	84
5.1.1.1. Opis zajęć w grupie eksperymentalnej	85
5.1.1.2. Przykładowa dydaktyzacja tekstu bajki die kleine raupe nimmersatt	87
5.1.2. Pierwsza grupa kontrolna	93
5.1.2.1 opis zajęć w pierwszej grupie kontrolnej	93
5.1.3. Druga grupa kontrolna	94
5.1.3.1. Opis zajęć w drugiej grupie kontrolnej	94
5.1.4. Wnioski	95
5.2. Czas trwania eksperymentu i ilość przeprowadzonych zajęć	96
5.3. Hipotezy badawcze	96
5.4. Instrumenty badawcze	97
5.4.1. Zadanie testowe nr 1	99
5.4.1.1. Zadanie testowe nr 1 w grupie eksperymentalnej	99
5.4.1.2. Zadanie testowe nr 1 w pierwszej oraz drugiej grupie kontrolnej	99
5.4.2. Zadanie testowe nr 2	100
5.4.2.1. Zadanie testowe nr 2 w grupie eksperymentalnej	101
5.4.2.2. Zadanie testowe nr 2 w pierwszej oraz drugiej grupie kontrolnej	101
5.4.3. Zadanie testowe nr 3	102
5.4.3.1. Zadanie testowe nr 3 w grupie eksperymentalnej	102
5.4.3.2. Zadanie testowe nr 3 w pierwszej grupie kontrolnej	103
5.4.3.3. Zadanie testowe nr 3 w drugiej grupie kontrolnej	104
5.5. Opracowanie danych uzyskanych w badaniu empirycznym	105
5.5.1. Uzyskane dane w postaci tabelarycznej	105
5.5.2. Średnia statystyczna	108
5.5.3. Odchylenie standardowe	111
5.6. Weryfikacja hipotez badawczych	112
5.6.1. Weryfikacja pierwszej hipotezy badawczej	112
5.6.2. Weryfikacja drugiej hipotezy badawczej	115
5.6.3. Weryfikacja trzeciej hipotezy badawczej	117
5.7. Interpretacja uzyskanych wyników	118
6. Wnioski końcowe	127
6.1. Ograniczenia w stosowaniu metody narracyjnej	127
6.2. Kierunki dalszych badań	129
Bibliografia	130
Załączniki	158

Niniejsza publikacja stanowi poprawioną wersję rozprawy doktorskiej pt. „Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu”, obronionej w czerwcu 2014 roku na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Dziękuję promotorowi: Panu prof. dr. hab. Janowi Ilukowi za krytyczne uwagi merytoryczne. Wyrazy wdzięczności kieruję także do recenzentów, Pani prof. dr. hab. Danuty Gabryś-Barker oraz Pani dr. hab. Aldony Sopaty, za wnikliwą lekturę mojej monografii i cenne wskazówki, które wzięłam pod uwagę podczas nanoszenia poprawek. Chciałabym również podziękować Panu prof. dr. hab. Samborowi Gruczy oraz Panu dr. hab. Arturowi Kubackiemu za okazaną mi życzliwość.

Warszawa, grudzień 2015 r.

Katarzyna Sowa-Bacia

Wstęp

W wyniku realizacji europejskiej polityki językowej w zakresie tzw. wczesnego startu językowego, z dniem 1. września 2015 roku język obcy w przedszkolu stał się w Polsce obligatoryjnym elementem programu nauczania. W latach wcześniejszych w większości przedszkoli na terenie całego kraju oferowane były dodatkowe, odpłatne zajęcia z języka obcego. Ponadto otwarto wiele szkół językowych, zajmujących się nauczaniem języka obcego dzieci młodszych (np. szkoły językowe Helen Doron).

Zainteresowanie wczesną nauką języka obcego dzieci widoczne jest również w literaturze przedmiotu, o czym świadczy duża część artykułów poświęconych nauczaniu języka obcego w tym przedziale wiekowym. Organizuje się też wiele konferencji, które poświęcone są już nie tylko wczesnoszkolnemu, lecz także przedszkolnemu nauczaniu języka obcego. Podobnie w mediach, np.: w tzw. programach śniadaniowych (Dzień Dobry TVN) oraz w radio, np.: w audycjach tematycznych (TOK FM), nauczanie języka obcego dzieci najmłodszych stało się częstym tematem dyskusji.

Powyższy stan rzeczy stał się motywacją do napisania niniejszej monografii, która ma na celu nie tylko zbadanie efektywności nauczania przy użyciu metody narracyjnej, ale również znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu efektywne jest nauczanie języka obcego dzieci młodszych przy użyciu tradycyjnych metod nauczania.¹ Bezpośrednią inspiracją do sprawdzenia efektywności metody narracyjnej w nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym stały się również kompleksowe badania przeprowadzone przez J. Gładysz (2007: 205–230), w których potwierdza się wyższą efektywność nauczania przy użyciu tejże metody na pierwszym etapie edukacyjnym. Motywujące były również badania przeprowadzone w Niemczech przez A. Palm (2007: 37), które wskazują, że na 21 nauczycieli wczesnoszkolnych aż 17 stosuje w nauczaniu języka angielskiego metodę narracyjną. Ponadto inspirujące były także założenia teoretyczne metody narracyjnej.

Niniejsza monografia składa się z części teoretycznej i części empirycznej. Pierwszy rozdział poświęcony jest czynnikom determinującym przetwarzanie obcojęzycznego inputu u dzieci przedszkolnych. W drugim rozdziale prezentuje się wybrane europejskie badania nad przyswajaniem języka obcego przez dzieci w przedziale wiekowym od 3. do 10. roku życia. Trzeci rozdział opisuje metodę narracyjną w nauczaniu języka obcego dzieci najmłodszych. Rozdział czwarty prezentuje możliwe instrumenty ewaluacji sprawności językowych u dzieci w wieku przedszkolnym. W piątym rozdziale przedstawiam wyniki przeprowadzonego przez mnie badania empirycznego nad efektywnością nauczania języka obcego w przedszkolu oraz ich interpretację. Rozdział szósty zawiera wnioski końcowe.

¹ Pod pojęciem tradycyjnych metod nauczania rozumiemy tutaj: niewydłużanie fazy percepcji, nieszanowanie prymatu rozwoju sprawności receptywnych, układanie materiału językowego według progresji gramatycznej i leksykalnej, niestosowanie tekstów narracyjnych.

1. Czynniki determinujące przetwarzanie obcojęzycznego inputu u dzieci w wieku przedszkolnym

Celem niniejszego rozdziału jest odpowiedź na pytanie, jaki powinien być obcojęzyczny input, aby był optymalny dla dzieci w wieku przedszkolnym. W związku z powyższym zostaną przedstawione czynniki rozwojowe,² psychologiczne i socjolingwistyczne, które utrudniają lub ułatwiają jego przetwarzanie.³ Nasza uwaga skierowana jest w pierwszej kolejności na sprecyzowanie pojęcia wieku przedszkolnego.

1.1. Przedział wiekowy okresu przedszkolnego

W psychologii rozwojowej⁴ wiek przedszkolny obejmuje okres życia dziecka między trzecim, a siódmym rokiem życia. Podkreśla się jednak, iż granice chronologiczne wieku przedszkolnego, jak i pozostałych okresów rozwojowych, są względne. Zwraca się uwagę na fakt, iż każde dziecko rozwija się w innym tempie, w różnych warunkach środowiskowych, każde dziecko stanowi odrębną indywidualność, różni się również od swoich rówieśników cechami fizycznymi i psychicznymi. Nie mniej jednak u wszystkich dzieci między trzecim, a siódmym rokiem życia zachodzą zmiany w psychice, które są typowe i charakterystyczne tylko dla wieku przedszkolnego (M. Przetacznikowa 1982: 416).

W literaturze psychologicznej znajdujemy podobną propozycję periodyzacji okresu dzieciństwa (J. Trempała 2000: 122): okres wczesnego dzieciństwa, obejmujący okres życia dziecka do 3. roku życia, okres średniego dzieciństwa, obejmujący okres życia dziecka od 4. do 6. roku życia.

Z powyższego wynika, że w centrum zainteresowania znajdują się wszystkie te czynniki, które wpływają na przetwarzanie obcojęzycznego inputu u dzieci między trzecim, a szóstym rokiem życia.

1.2. Czynniki rozwojowe

1.2.1. Teorie rozwoju poznawczego

W psychologii dziecięcej oraz w psychologii rozwojowej przedstawia się kilka teorii

² Por. także: D. Gabryś-Barker 2006.

³ Aby móc wskazać jaki obcojęzyczny input jest dla dzieci odpowiedni, należy zasięgnąć informacji z różnych dziedzin, m. in. psychologii rozwojowej, psychologii, neurobiologii. Na ten fakt uwagę zwraca również B. Sadownik (2010: 10).

⁴ Por. również: H.D. Schmidt 1980.

na temat rozwoju poznawczego⁵ dziecka. Z teorii tych wynikają istotne wskazówki, dotyczące inputu, który powinniśmy dostarczać dzieciom na zajęciach języka obcego, aby był on dostosowany do ich możliwości kognitywnych. Zdaniem R. Zangl/ A. Peltzer-Karpf (1998: 69) bardzo ważne jest, aby w początkowej fazie nauki oferować dzieciom input, który odpowiada ich zdolnościom kognitywnym. Nieprzestrzeganie tej zasady może skutkować tym, że dzieci nie będą w stanie go przetworzyć. Poniżej przedstawia się trzy najważniejsze teorie dotyczące rozwoju poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym.

1.2.1.1. Teoria Piageta

Jedną z najbardziej znanych teorii rozwoju poznawczego dziecka jest teoria J. Piageta (1951; 1966; 1969). Przedstawił on czterostopniowy schemat sekwencyjny, który wyjaśnia rozwój intelektualny dziecka jako całość:

- Stadium sensoryczno-motoryczne, które trwa od narodzin do drugiego roku życia.
- Stadium przedoperacyjne, które obejmuje okres życia dziecka od drugiego do siódmego roku życia.
- Stadium operacji konkretnych, trwające od siódmego do jedenastego roku życia.
- Stadium operacji formalnych, obejmujące okres życia dziecka od jedenastego roku życia.

Zdaniem J. Piageta (tamże) dziecko nie może funkcjonować na późniejszym, wyższym stadium rozwoju, jeśli nie przeszło uprzednio przez stadia wcześniejsze. Ponadto według Piageta (tamże) dzieci wyposażone są w pewną prymitywną strukturę psychiczną, usposabiającą je do relatywnie konkretnego wykorzystywania wszelkich odbieranych informacji. W każdym stadium rozwoju dziecko jest w stanie selekcjonować, interpretować, przetwarzać i odtwarzać doświadczenia w ten sposób, aby dopasować je do już posiadanych struktur umysłowych.

Naszą uwagę kierujemy na stadium przedoperacyjne. W stadium tym dzieci posługują się już symbolami, a więc słowami, obrazami umysłowymi, aby zrozumieć świat. Możliwa jest również zabawa oparta na wyobraźni, a dzieci potrafią oddzielić fantazję od rzeczywistości (tamże).

W stadium przedoperacyjnym dziecko „jest w stanie uchwycić jedną cechę w danym czasie, co oznacza „centralizacji” każdego zadania. (...) dziecko jest w stanie odpowiadać tylko na jeden bodziec w danym momencie czasowym. W tym wieku występuje bezpośrednia zależność między doświadczeniami zmysłowym a działaniem celowym. Między 2 z 7 rokiem życia dziecko jest w stanie zaobserwować za-

⁵ W psychologii rozwojowej termin *poznawczy* lub *kognitywny* odnosi się do „tych wszystkich psychicznych form aktywności, które związane są z nabywaniem, przetwarzaniem, organizowaniem i używaniem wiedzy (...) do tych wszystkich sprawności, które wiążą się z myśleniem i wiedzą” (A. Birch 2009: 71).

leżności między prostymi działaniami, lecz nie jest w stanie podać i wyjaśnić ich przyczyny. Dopiero w wieku od 4 do 7 lat można dziecko stopniowo nauczać kolorów, kształtów, liczb i ilości. Wiek od 4 do 7 lat to również odpowiedni dla dziecka moment do grupowania rzeczy i ustawiania ich w zbiory. Dzieje się tak, ponieważ dopiero na tym etapie dziecko określa przedmioty słowami. Charakterystyczną cechą dzieci w tym stadium jest niezdolność do rozróżniania świata psychicznego i fizycznego. Myślenie w tym okresie jest animistyczne (łac. anima – dusza)” (J. Piaget 1966: 67).

Zdaniem Piageta (tamże) myślenie dzieci w stadium przedoperacyjnym charakteryzują takie cechy, jak:

- Egocentryzm. Małe dzieci charakteryzuje niezdolność do oderwania się od własnej perspektywy i zrozumienia, że inne osoby mogą spostrzegać te same rzeczy, tę samą sytuację w inny sposób.
- Animizm. Dzieci przedszkolne nie rozróżniają jeszcze, co jest żywe, a co nie. Małe dzieci usiłują przypisać cechy żywych organizmów przedmiotom martwym. Dopiero w trakcie stadium przedoperacyjnego dzieci zaczynają rozróżniać rzeczy ożywione od nieożywionych.
- Sztywność myślenia. Sztywność myślenia objawia się m. in. w nieodwracalności, tzn. dzieci przedszkolne nie są w stanie w myślach odwrócić biegu zdarzeń, ich myślenie i sposób postrzegania jest sztywny. A zatem dopiero wtedy, gdy dzieci będą potrafiły myśleć odwracalnie, opanują np.: dodawanie i odejmowanie. Sztywność myślenia objawia się także w niezdolności do dostosowania się do zmian zachodzących w wyglądzie zewnętrznym przedmiotów.
- Rozumowanie przedlogiczne. Dzieci przedszkolne nie potrafią jeszcze myśleć zarówno indukcyjnie, jak i dedukcyjnie, tzn. nie są zdolne do przechodzenia od szczegółu do ogółu lub od ogółu do szczegółu. Ponadto czasami odwracają związki przyczynowo-skutkowe. Jednakże na bazie rozumowania przedlogicznego powstaje rozumowanie logiczne (tamże).

W psychologii dziecka za najważniejsze uważa się następujące aspekty teorii Piageta (H.R. Schaffer 2008: 205 i n.):

- Dziecko myśli w sposób jakościowo odmienny od dorosłych.
- Rozwój intelektualny dziecka trwa już od momentu narodzin.
- Dziecko jest uczniem aktywnym – przyswajanie wiedzy nie polega na biernym wchłanianiu informacji, tylko na eksploracji i eksperymentowaniu (tamże).

Teoria Piageta została na podstawie dokonywanych systematycznie nowszych badań dopełniona oraz skrytykowana w niektórych punktach:

1. Późniejsze badania wykazały, że wiek, który Piaget wskazywał jako moment osiągnięcia przez dziecko kolejnego stadium w rozwoju jest błędny, ponieważ rozbieżność wieku, w którym dzieci osiągają poszczególne etapy w rozwoju jest bardzo duża (tamże 207).
2. Podważa się tezę, mówiącą, że rozwój ma charakter etapowy. Zdaniem psychologów rozwój przybiera formę bardziej złożoną i nieoczekiwaną, a zmiany w rozwoju nie dotyczą jakiegoś specyficznego obszaru, tylko są zmianami ogólnymi (tamże 210 i n.).

3. A. Hofman (2007: 49 i n.) na podstawie dokonanych badań podważa piagetowską koncepcję centralizacji (koncentracja na jednej czynności lub na jednym poleceniu w danym czasie). Autorka dowodzi, że dziecko może reagować na więcej niż jeden bodziec, a więc wykonywać jednocześnie więcej niż jedno polecenie przed ukończeniem 4 roku życia.
4. A. Hofman (tamże 50) na podstawie dokonanych badań podważa także teorię Piageta, głoszącą tezę, że przed ukończeniem 3 roku życia dzieci z reguły nie różnią kolorów, kształtów i liczb. Autorka uważa, że uczniowie również w wieku 2 lat są w stanie poznać kolory, kształty i liczby – zarówno w L1 i L2 (tamże).
5. A. Hofman (tamże 51) dowodzi w swoich badaniach, że formułowanie hipotez jest powszechne już u uczniów siedmio- lub ośmioletnich, podważając tym samym teorię Piageta, głoszącą iż formułowanie hipotez ma miejsce dopiero między 11. a 12. rokiem życia. Z własnych doświadczeń wynika, że dzieci przedszkolne są również w stanie stawiać hipotezy, dotyczące przykładowo treści bajki, jednakże czynią to, np.: za pomocą jednego słowa (patrz rozdział trzeci).
6. A. Hofman (tamże) podkreśla potrzebę indywidualizacji procesu nauczania w wieku przedszkolnym, a więc dostosowania indywidualnej metody do zainteresowań i do mentalnego poziomu, na którym znajduje się konkretny uczeń. Powyższa teza jest argumentem za tym, aby kryterium przydziału dzieci do poszczególnych grup (podczas nauki języka obcego) stanowił ich rozwój intelektualny, a nie wiek biologiczny (patrz rozdział piąty).
7. Teoria J. Piageta została skrytykowana również dlatego, ponieważ zaproponowanych przez niego okresów nie można jednoznacznie przypisać do wieku dzieci. Ponadto Piaget nie uwzględnił roli, którą odgrywają różnice w rozwoju umysłowym dzieci oraz różnic środowiskowych (D. Krzemińska 2008: 4).
8. M.C. Donaldson (1986: 39-42) kwestionuje piagetowski pogląd, głoszący, że dzieci poniżej 7 roku życia charakteryzuje ograniczona zdolność myślenia i wnioskowania. Twierdzi, iż fakt tworzenia reguł gramatycznych w języku ojczystym jest dowodem nieograniczonej zdolności myślenia i wnioskowania. Jako przykład podaje dzieci poniżej siódmego roku życia, które próbując stworzyć formę czasu przeszłego angielskich czasowników, przeważnie dodają końcówkę *-ed* do czasownika w czasie teraźniejszym, np.: *goed, bringed czy speaked*. Świadczy to o tym, że dzieci wykazują predyspozycje do pojmowania tak skomplikowanego systemu komunikacji – języka (tamże).
9. Przedstawiciele kierunku *Philosophy For Children* uważają, że teoria głosząca, iż dzieci poniżej 11 roku życia nie potrafią myśleć hipotetycznie ani abstrakcyjnie jest błędna. Uważają oni, że małe dzieci zadają pytania natury filozoficznej, oraz że posiadają naturalną inklinację ku filozofowaniu. Powinna ona być jednak stymulowana odpowiednio dobranymi tekstami i dyskusją na temat zawartych w nich problemów (A. Hofman 2007: 48 i n.). Powyższa teza jest argumentem przemawiającym za aktywizowaniem postawy antycypacyjnej podczas stosowania tekstów narracyjnych (patrz rozdział trzeci).

1.2.1.2. Teoria Brunera

Zdaniem J. Brunera (1974; 1978) u dziecka rozwijają się w trakcie nabywania dojrzałej formy procesów myślenia trzy podstawowe sposoby wewnętrznego reprezentowania świata: enaktywny, ikoniczny i symboliczny.

Na poziomie enaktywnym myślenie polega wyłącznie na czynnościach motorycznych oraz nie wykorzystuje wyobraźni i słów. Wykonywane przez dziecko ruchy podczas zabawy np.: lalką, stanowią jego wewnętrzną reprezentację lalki. Reprezentacje enaktywne funkcjonują podczas całego życia człowieka oraz przejawiają się w różnych czynnościach motorycznych, takich jak na przykład rzucanie piłką, pływanie, jazda na rowerze. Czynności tych uczymy się poprzez praktykę i nie są one wewnętrznie reprezentowane przez słowa lub obrazy (tamże).

Sposób ikoniczny pojawia się wówczas, gdy dziecko jest zdolne do reprezentowania otoczenia przez obrazy umysłowe. Do obrazów umysłowych zalicza się obrazy wzrokowe, słuchowe, węchowe lub dotykowe. Obrazy te dostarczają środków, za sprawą których dziecko jest w stanie wytworzyć i rozwinąć obraz otoczenia nawet wtedy, gdy nie potrafi opisać go słowami (tamże).

Przejście od reprezentacji ikonicznej do symbolicznej następuje wówczas, gdy dziecko staje się zdolne do reprezentowania świata za pomocą języka, a następnie za pomocą innych systemów symbolicznych, np.: liczb i muzyki. Za sprawą reprezentacji symbolicznych dziecko ma możliwość posługiwania się bardziej plastycznymi i abstrakcyjnymi formami myślenia, co umożliwia nie tylko reprezentowanie rzeczywistości, ale również manipulowanie nią i przekształcanie jej (tamże).

Zdaniem Brunera (tamże) przedstawione wyżej sposoby reprezentacji nabywamy w określonej sekwencji w okresie dzieciństwa, jednakże dorosły człowiek zachowuje oraz używa wszystkich trzech sposobów przez całe życie. Pomimo że myślenie osoby dorosłej odbywa się głównie za pomocą reprezentacji symbolicznych, dorosły używa także myślenia enaktywnego oraz ikonicznego, gdy zachodzi taka potrzeba (tamże).

1.2.1.3. Teoria Wygotskiego

L. Wygotski (1978), podobnie jak J. Piaget (1974), uważał, że dziecko konstruuje wiedzę w wyniku aktywnego interesowania się otoczeniem. Jednakże L. Wygotski (1978) sądził, że konkretna kultura, w której dziecko jest zakorzenione, a także interakcje z innymi ludźmi, stanowią kluczowy czynnik w rozwoju poznawczym dziecka.

Według L. Wygotskiego (1978) rozwój umysłowy jest głównie procesem społecznym i odbywa się na trzech poziomach:

- kulturowym – dzieci nie muszą odkrywać świata na nowo, lecz mają możliwość skorzystania z mądrości, którą nagromadziły poprzednie pokolenia poprzez wzajemne relacje z innymi ludźmi. L. Wygotski (tamże) używał w tym kontekście pojęcia *narzędzi kulturowych*. Dzieci dziedziczą nie tylko posługiwanie się *narzędziami technologicznymi*, takimi jak np.: książkami, zegarami, rowerami, kalkulatorami, kalendarzami, długopisami, mapami i innymi

środkami fizycznymi, ale także *narzędziami psychologicznymi*, takimi jak: język, umiejętność czytania i pisanie, matematyka, pojęcie prędkości, siły etc.;

- interpersonalnym – rozwój poznawczy dziecka to wynik wzajemnych interakcji z osobami, które posiadają większą wiedzę, doświadczenie i są bardziej kompetentne;
- indywidualnym – dzieci są współautorami własnego rozwoju, nie są tylko biernymi odbiorcami rad dorosłych, lecz odgrywają aktywną rolę podczas gromadzenia wiedzy, co czynią w trakcie wspólnie podejmowanych przedsięwzięć z innymi ludźmi.

Teoria rozwoju Wygotskiego została skrytykowana, ponieważ pominał on aspekt emocjonalny w rozwoju dziecka (H.R.Schaffer 2008: 241 i n.).

1.2.1.4. Wnioski

Z przedstawionych wyżej teorii rozwoju poznawczego wynikają następujące implikacje metodyczne, dotyczące inputu oferowanego dzieciom przedszkolnym:

- Jeśli na poziomie enaktywnym myślenie dzieci oparte jest na czynności, to oznacza, że należy je angażować motorycznie podczas prezentacji inputu. Na poziomie ikonicznym dzieci w większym stopniu wykorzystują zdolność obrazowania, w związku z czym rozumienie inputu powinno być wsparte również prezentacją przedmiotów i obrazków.
- Według W. Bleyhla (2002b: 11) pierwsze stadium J. Brunera – stadium enaktywne – może być realizowane podczas nauki języka w warunkach instytucjonalnych za pomocą metody TPR. Stosując tę metodę, uczący się natychmiast otrzymują informację zwrotną na temat postawionych przez niego hipotez, dotyczących znaczenia usłyszanego zdania. Stadium ikoniczne jest zdaniem W. Bleyhla (tamże) realizowane poprzez opowiadanie bajek, któremu towarzyszy wizualizacja.
- Input powinien być konkretny, a nie abstrakcyjny, ponieważ dopiero w stadium symbolicznym dziecko ma możliwość posługiwania się bardziej plastycznymi i abstrakcyjnymi formami myślenia. Konkretny input to taki, który jest związany z przedmiotami, sytuacjami znanymi i bliskimi dziecku (A. Olczak 2011: 64; R. Zangl/ A. Peltzer-Karpf 1998: 3).
- Input powinien zawierać związki przyczynowo-skutkowe, rozwijając tym samym myślenie logiczne.
- Jeśli dziecko jest uczniem aktywnym, a nie tylko biernym odbiorcą, tzn. jeśli przyswajanie wiedzy nie polega na biernym wchłanianiu informacji, tylko na eksploracji i eksperymentowaniu, to proponowany dzieciom input powinien im to umożliwić. Uczenie dzieci pojedynczych słówek, nie umożliwia im eksplorowania języka czy eksperymentowania z nim.
- Jeśli, jak twierdzi J. Piaget (1951), w każdym stadium rozwoju dziecko jest w stanie selekcjonować, interpretować, przetwarzać i odtwarzać doświadczenia w ten sposób, aby dopasować je do już posiadanych struktur umysłowych,

bardzo istotną rolę odgrywa przed prezentacją treści nauczania faza antycypacyjna (patrz rozdział trzeci).

- Fakt, iż myślenie dziecka przedszkolnego charakteryzuje animizm (J. Piaget 1951), można wykorzystać podczas ćwiczeń utrwalających materiał językowy (patrz rozdział trzeci).
- Jeśli uważa się, że małe dzieci zadają pytania natury filozoficznej, oraz że posiadają naturalną inklinację ku filozofowaniu, to jest to argument przemawiający za aktywizowaniem postawy antycypacyjnej (patrz rozdział trzeci).

1.2.2. Rozwój uwagi i wyobraźni

Zdaniem M. Przetacznikowej (1982: 446) uwaga dzieci w okresie przedszkolnym nie jest zbyt trwała, ani przetrzuta i podzielna. Dzieci stosunkowo często zmieniają zainteresowanie przedmiotami, zabawami lub czynnościami. Przerwywają konkretną czynność, gdy zaczyna je ona nudzić. Ich uwaga jest mimowolna i koncentruje się na bodźcach silnych i atrakcyjnych,⁶ nie jest ona podtrzymywana wysiłkiem woli.

Według M. Przetacznikowej (tamże) im dziecko starsze, tym czas wykonywanych przez niego czynności wydłuża się, a co za tym idzie skupia się coraz trwalej na tym, co robi. Zaczynają się także kształtować zaczątki uwagi dowolnej. Starsze dzieci przedszkolne są w stanie np.: słuchać opowiadania lub oglądać przedstawienia, zachowując się spokojnie, mimo iż znają jego treść i nie są one nią zbyt zainteresowane (tamże).

Stopień koncentracji uwagi oraz umiejętność skupiania uwagi dowolnej jest zależny przede wszystkim od cech indywidualnych dzieci, w szczególności od ich temperamentu. Dzieci flegmatyczne cechuje łatwość i dłuższa koncentracja na podjętej czynności, w porównaniu do dzieci żywych i ruchliwych, które cechuje uwaga bardziej przetrzuta i podzielna (tamże 447).

Zdaniem M. Przetacznikowej (tamże) dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzuje z jednej strony bujna wyobraźnia – potrafią wymyślać różne fakty i zdarzenia, które nie miały miejsca w rzeczywistości. Z drugiej strony jednakże, jak podkreśla Przetacznikowa (tamże), dzieci dobrze pojmują to, co uchwytne i konkretne, a więc to, co można dotknąć i zobaczyć z bliska: „takie zachowania świadczą o słabo rozwiniętej wyobraźni, która jest przeciwieństwem zdolności do tworzenia w świadomości czegoś nowego, w stosunku do uprzedniego doświadczenia, zdolności do produkowania wyobrażeń wytwórczych, a nie tylko odtwórczych i naśladowczych” (tamże).

Przedstawione wyżej sprzeczne cechy dziecięcej wyobraźni M. Przetacznikowa (tamże 447 i n.) wyjaśnia w następujący sposób: „U małego dziecka przeważa wyobraźnia mimowolna, tj. zdolność do snucia luźnych obrazów, którym dziecko nadaje

⁶ Również według I. Maier (1991: 72) zdolność dzieci do koncentracji zależy w dużej mierze od ich zainteresowania treścią. Jeżeli podczas zajęć języka obcego stosuje się dydaktykę oraz materiały dla uczniów starszych, wówczas należy liczyć się z tym, że dzieci nie będą z uwagą uczestniczyć w zajęciach. Podobnego zdania jest H. Stasiak (2008: 33 i n.) uważając, że koncentracja dzieci w dużej mierze zależy od ich zainteresowania treścią.

swobodny bieg. Wyobraźnia mimowolna jest zawsze wyobraźnią bujną, a nawet wyobrażała, gdyż toku wyobrażeń nie hamują związki i reguły logiczne lub gotowość porządkowania nasuwających się obrazów zgodnie z określonym celem” (M. Przetacznikowa 1982: 447 i n.).

Zdaniem M. Przetacznikowej (tamże 448–449) pod koniec wieku poniemowlęcego rozwija się u dzieci funkcja symboliczna, której przejawami są: mowa, zabawy symboliczne (tematyczne) i tzw. obrazy umysłowe, a więc wyobraźniowe reprezentacje przedmiotów oraz zjawisk. Rozróżnia się obrazy reprodukcyjne (ewokacja rzeczy znanych) oraz obrazy antycypacyjne (wyobrażanie sobie stanów rzeczy, które poprzednio nie były spostrzegane). Wraz z wiekiem dziecka wzrasta jego zdolność do wyobrażania sobie stanów rzeczy, których uprzednio nie postrzegał (tamże).

Z powyższego wynikają następujące implikacje metodyczne:

- Oferowany dzieciom na zajęciach języka obcego input musi być dla nich atrakcyjny, w przeciwnym razie u dzieci pojawi się problem z koncentracją.
- Długość prezentowanych treści językowych powinna być dostosowana do zdolności dzieci do koncentracji.
- Bujna wyobraźnia dzieci to argument przemawiający za aktywizowaniem u nich postawy antycypacyjnej.
- Dobre pojmowanie przez dzieci tego, co konkretne i uchwytnie przemawia za konkretnym inputem, a nie abstrakcyjnym.
- Jeśli dzieci charakteryzuje krótka zdolność do koncentracji, wówczas niezbędne są częste zmiany aktywności, a także niezbędna jest ogromna różnorodność bodźców podtrzymujących uwagę (A. Olczak 2011: 64).

1.2.3. Rozwój pamięci

Według M. Przetacznikowej (1982: 450) dzieci w wieku przedszkolnym gromadzą ogromną ilość doświadczeń w różnych dziedzinach i na różnych płaszczyznach – ruchowej, poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Doświadczenia gromadzą poprzez kontakt z dorosłymi, rówieśnikami oraz poprzez wykonywanie czynności na przedmiotach, a także podczas czynności umysłowych i werbalnych. Pamięć dzieci w wieku przedszkolnym ma charakter mimowolny, tak samo jak wyobraźnia i uwaga. Dzieci nie zapamiętują jakiegoś materiału, aby później go sobie odtworzyć. Zapamiętywanie oraz przypominanie nie są dla dzieci odrębnym zadaniem pamięciowym, tylko włączają się w różne formy aktywności dzieci. Dopiero pod koniec wieku przedszkolnego można zaobserwować u dzieci zaczątki pamięci dowolnej, jednakże chęć przypomnienia sobie jakiejś informacji pojawia się przeważnie wcześniej, w porównaniu do zamiaru zapamiętania i wyuczenia się na pamięć (tamże 450).

Zdaniem M. Przetacznikowej (tamże 451) w okresie przedszkolnym rozwijają się u dzieci oba rodzaje pamięci:

- pamięć świeża, określana inaczej bezpośrednią,
- pamięć trwała.

Dzieci szybciej zapamiętują materiał sensowny, w porównaniu do bezsensownego i sztucznego. Fakt, iż dzieci odtwarzają treść historyjki przede wszystkim dosłownie,

a nie własnymi słowami, wiąże się z tym, że dzieci nie są w stanie ująć stosunków logicznych między poszczególnymi częściami tekstu. U dzieci nie jest jeszcze wyćwiczona i w pełni wykształcona pamięć słowno-logiczna. Dzieci lepiej pamiętają materiał obrazowy, a także różnego rodzaju czynności ruchowe oraz manipulacyjne. Nie tylko w procesach spostrzegania, ale także w procesach pamięciowych istotną rolę odgrywają emocje. Dzieci bardziej trwale zapamiętują czynności oraz zdarzenia, które są zabarwione emocjonalnie (tamże 452).

M. Przetacznikowa (tamże 452) uważa, że takie cechy pamięci jak: trwałość, wierność, pojemność i gotowość nie są w okresie przedszkolnym jeszcze w pełni ukształtowane. Trwałość pamięci określana jest w literaturze fachowej za pomocą tzw. okresu latencji, a więc czasu, który upływa między spostrzeżeniem oraz rozpoznaniem konkretnego przedmiotu. Okres latencji u dzieci przedszkolnych istotnie się przedłuża: 3-letnie dzieci rozpoznają przedmioty codziennego użytku oraz bliskie im osoby po upływie kilku miesięcy, 4-letnie dzieci poznają te osoby i przedmioty po upływie roku. W późniejszej fazie okresu przedszkolnego dzieci identyfikują nie tylko osoby oraz przedmioty znane, ale również przypominają sobie sytuacje i przeżycia, pod warunkiem, że wiążą się z jakimiś konkretnymi emocjami.

Zakres pamięci dzieci zależy głównie m. in. od rodzaju materiału, który prezentuje się dzieciom, a także od stopnia jego złożoności (tamże).

Zdaniem M. Przetacznikowej (tamże 453) dzieci 4-letnie pamiętają lepiej materiał prosty od złożonego, a ich pamięć cechuje jeszcze duża nietrwałość. Starsze dzieci przedszkolne lepiej odtwarzają materiał sensoryczny, w porównaniu do werbalnego (tamże).

Dzieci w pierwszej fazie wieku przedszkolnego spostrzegają materiał bardziej bezpośrednio i bardziej emocjonalnie, w porównaniu z dziećmi starszymi oraz dorosłymi. W związku z tym bardziej pełna i sensowna jest u nich dopiero reprodukcja odroczonej informacji lub zdarzeń, a pierwsze odtwarzanie jest często fragmentaryczne oraz subiektywne, pozbawione logicznej całości (M. Przetacznikowa 1982: 453).

Z powyższego wynikają następujące wskazówki metodyczne:

- Input oferowany dzieciom na zajęciach języka obcego powinien być sensowny, ponieważ dzieci szybciej go zapamiętują.
- Rozumienie informacji powinno zostać wsparte obrazkami, mimiką i gestami, gdyż dzieci lepiej pamiętają materiał obrazowy.
- Input powinien angażować dzieci emocjonalnie, ponieważ w procesach spostrzegania i pamięciowych istotną rolę odgrywają emocje. Wpływają one na trwalsze zapamiętanie materiału.
- Jeśli dzieci spostrzegają materiał bardziej bezpośrednio i bardziej emocjonalnie i w związku z tym bardziej pełna i sensowna jest u nich dopiero reprodukcja odroczonej informacji lub zdarzeń, to powyższy stan rzeczy stanowi argument za wydłużeniem fazy percepcji u dzieci przedszkolnych.
- Jeśli dzieci szybko zapominają, niezbędne są wielokrotne, częste, atrakcyjne i zróżnicowane powtórzenia inputu (A. Olczak 2011: 64).

1.2.4. Teorie rozwoju języka drugiego

Rozróżnia się trzy podstawowe tezy dotyczące przyswajania języka drugiego (H. Stasiak 1992: 30):

- Hipoteza kontrastywności – głównymi przedstawicielami są G.C.Fries (1945) i R. Lado (1964). Hipoteza ta zakłada, że język pierwszy, którego się uczymy, wpływa na przyswajanie języka drugiego w ten sposób, że takie same elementy w obu językach przyswajane są bez trudności. Kłopoty sprawiają natomiast elementy oraz reguły zasadniczo różniące się w obu językach. Stanowią one źródło błędów.
- Hipoteza identyczności – jednym z przedstawicieli jest H. Wode (1974). Hipoteza ta zakłada, że proces przyswajania języka drugiego, przebiega podobnie do przyswajania języka pierwszego: Uczeń aktywizuje wrodzone procesy psychiczne, dzięki którym reguły i elementy języka drugiego przyswajane są w ten sam sposób, jak przyswojone zostały elementy i reguły języka pierwszego.
- Hipoteza o *międzyjęzyku* – głównymi przedstawicielami są L. Selinker (1972), K.R. Bausch/ G. Kasper (1979). Hipoteza ta zakłada, że podczas przyswajania języka drugiego uczeń wypracowuje sobie charakterystyczny system językowy – międzyjęzyk, który składa się zarówno z elementów języka pierwszego, jak i drugiego, zawiera on jednakże również własne, niezależne cechy.

Uwagę skierowano w podrozdziale 1.2.4.1 na hipotezę identyczności. Ze względu na charakter przeprowadzonego eksperymentu badawczego, którego wyniki przedstawia się w rozdziale piątym – u badanych dzieci obserwowano rozwój sprawności receptywnych – w centrum zainteresowania nie znalazły się teorie dotyczące przyswajania poszczególnych aspektów języka. Na przykład M. Pienemann (1981) przeprowadził szereg badań empirycznych nad przyswajaniem pozycji czasownika w języku niemieckim i jest autorem teorii przetwarzania struktur językowych na różnych etapach przyswajania języka,⁷ którą nazywa *Processability Theory*. W Polsce etapy przyswajania przez polskich uczniów w języku niemieckim poszczególnych aspektów budowy zdania badała m. in. B. Sadowsnik (1997).

⁷ M. Pienemann (1981) uważał, że pozycja odmienionej formy czasownika w zdaniu niemieckim nabywana jest w pewnej sekwencji etapowej. Rozróżnia on 6 etapów: na pierwszym etapie używane są tylko pojedyncze słowa lub wyrażenia, a nie struktury syntaktyczne, na drugim etapie przyswojony zostaje następujący szyk wyrazów w zdaniu: podmiot-orzeczenie-dalsze człony zdania, trzeci etap to stawianie na pierwszej pozycji w zdaniu wyrażen okolicznikowych, na czwartym etapie następuje rozdzielenie odmienionych i nieodmienionych części orzeczenia, na piątym etapie przyswojona zostaje inwersja, na szóstym etapie przyswaja się szyk końcowy czasownika w zdaniach pobocznych (tamże).

1.2.4.1. Implikacje dotyczące obcojęzycznego inputu wynikające z teorii rozwoju językowego

Celem niniejszego podrozdziału nie jest opis hipotez i teorii rozwoju języka.⁸ Z teorii tych wybrano te informacje, z których wynikają istotne wskazówki dotyczące jakości oraz ilości obcojęzycznego inputu prezentowanego dzieciom najmłodszym:

1. Teoria behawiorystyczna zakładała, że każde zwierzęce, a także ludzkie wzory zachowań są wyuczonymi reakcjami na bodźce zewnętrzne, które mogą zostać wytłumaczone modelem bodziec-reakcja. Dziecko, które przyswaja język, przyjmuje bodziec zewnętrzny, który wywołuje reakcję językową. Reakcję językową dziecka można wzmocnić poprzez pochwałę lub wyrażanie aprobaty. Można ją także odrzucić poprzez negatywne wzmocnienia. Za sprawą pozytywnych lub negatywnych wzmocnień powstają struktury językowe, które są sterowane tylko poprzez reakcje otoczenia, a więc między innymi przez dorosłych (A. Haid 2009: 15 i n.; H.R. Schaffer 2008: 319). Przyswajanie języka polega zatem na jego imitacji, jak i wytworzeniu oraz automatyzowaniu odpowiednich reakcji językowych.

Taki pogląd jest w literaturze fachowej odrzucany z kilku względów:

- Dziecko nie może nauczyć się efektywnie języka, jeśli zmuszane jest do powtarzania konkretnych wyrażeń w takich samych kontekstach, bez umiejętności przeniesienia tego, czego się nauczyło, na inne sytuacje (J. Iluk 2002: 21 i n.; D. Mindt/ N. Schlütner 2003: 5).
- W naturalnych warunkach przyswajania języka pierwszego rodzice, którzy usiłują wejść w rolę nauczyciela języka, powodują zwolnienie jego rozwoju u swoich dzieci. Im bardziej rodzic ingeruje w naturalną wypowiedź swego dziecka oraz kieruje nią, tym bardziej wzrasta prawdopodobieństwo, że spowolni dalszy rozwój dziecka (H.R. Schaffer 2008: 319 i n.).
- Ponadto naśladowanie odgrywa pewną rolę podczas przyswajania pojedynczych słów, jednakże nie może odpowiadać za przyswajanie struktur gramatycznych. Niepotwierdzone zostało to, że dzieci naśladowują zdania wypowiedziane przez dorosłych. Dzieci tworzą swoje własne zdania, czyniąc to w sposób, który jest naturalny oraz właściwy dla stadium rozwoju, w którym się znajdują (tamże).
- Koncepcja behawiorystyczna podkreśla rolę dorosłych i nauczycieli jako źródła wzmocnień. Dzieci mają bierną rolę – są tylko odbiorcami ich działań. Opisy przebiegu procesu uczenia się języka wskazują na to, że dzieci aktywnie usiłują opanować sposoby komunikacji oraz usiłują rozpoznać zasady rządzące językiem (tamże).

⁸ W literaturze przedmiotu prezentuje się wiele teorii, za pomocą których wyjaśnia się przyswajanie języka. W bardzo różny sposób zostały one również podzielone, np.: w psychologii rozróżnia się trzy główne typy teorii przyswajania języka: behawioralną, natywiistyczną i społeczno-interakcyjną (H.R. Schaffer 2008: 319). Podobny podział teorii znajdziemy u E. Apeltauera (1997: 64 – 67).

- W teorii behawiorystycznej nie uwzględnia się procesu inkubacji językowej, ponieważ od początku zmusza się dzieci do produkcji językowej. Dziecko nie ma okazji, aby zrozumieć obcojęzyczny input oraz wytworzyć reprezentacje mentalne nowego systemu językowego (J. Iluk 2005: 165 i n.).

2. Natywiści przyjmują, że zdolność nauki języka jest wrodzona. Każde dziecko posiada wrodzony mechanizm przyswajania języka (Language Acquisition Device LAD), dzięki któremu możliwy jest relatywnie łatwy rozwój umiejętności językowych (N. Chomsky 1957). Naturalne umiejętności przyswajania języka są aktywowane przez input, który oferuje się uczącym (R. Weskamp 2003: 25).

Zdaniem S. Krashena (1985) język obcy może zostać receptywnie przyswojony, jeśli uczniowie mają kontakt z inputem, który jest dla nich zrozumiały (*comprehensible input*). Jeśli dzieciom oferuje się niezrozumiały dla nich input, wówczas procesy przetwarzania informacji zostają zablokowane lub w ogóle nie mają miejsca (J. Iluk 2005: 167).

Według S. Krashena (1985 za K. Vogel 1993: 157) optymalny input powinien spełniać także następujące warunki:

- nie może podlegać progresji gramatycznej,
- powinien być dla uczących się interesujący oraz istotny,
- powinien być dostarczony w odpowiedniej ilości.

Zdaniem W. Bleyhla (2002b: 11) nauka języka nie polega na konfrontacji uczniów z językiem, który został podzielony na „małe porcje”. W. Bleyhl (2003: 7) uważa, że dzieci powinny mieć kontakt z językiem obcym w jego naturalnej formie,⁹ a nie w formie zredukowanej, z której usunięto wszystko, co jeszcze nie zostało przerobione na zajęciach języka obcego. Istotne jest, aby język oferowany dzieciom był dostosowany do ich wieku oraz przekazywał treści, które wychodzą naprzeciw ich zainteresowaniom. Wybór struktur oferowanych w inputcie można pozostawić implicytnym procesom uczenia się (tamże 7).

J. Iluk (2005: 171) twierdzi, że interesujące treści nauczania, które angażują emocjonalnie uczących się, wspierają procesy odbioru i przetwarzania informacji. Afektywny filtr (S. Krashen 1981) jest wówczas otwarty oraz nie blokuje informacji docierających do kognitywnych centrów, gdzie są one przetwarzane i przechowywane. Jeśli natomiast dzieciom prezentujemy treści, które wywołują monotonię, wówczas prowadzi to do braku zainteresowania nauką języka obcego lub nawet jej przerwania (S. Krashen 1981).

Wrodzony mechanizm przyswajania języka obcego jest tylko wówczas właściwie wykorzystany, jeśli we wczesnej fazie nauki języka respektuje się relatywnie długą fazę inkubacji językowej. Zasadniczym celem tej fazy jest osłuchanie się z językiem, a nie produkcja wypowiedzi językowych (R. de Cillia 1995: 210). W tej fazie uczniowie nie są bierni, ale jak najbardziej aktywni, ponieważ mentalnie przetwarzają nowe zjawiska językowe oraz budują odpowiednie reprezentacje wewnętrzne (J. Iluk 2005: 165).

⁹ Oferowanie dzieciom obcojęzycznych słówek w izolacji, bez zanurzenia ich w kontekst zdaniowy wpływa według W. Bleyhla (2000: 93) kontraproduktywnie na przyswajanie języka.

Najnowszym nurtem w teorii natywistycznej jest koncepcja wyuczalności (R. Vasta i in. 2004: 405). Koncepcja ta posługuje się matematycznymi modelami w celu opisanego opanowywania reguł gramatyki. W koncepcji tej główną uwagę kieruje się na aspekt pojęciowy języka – dzieci przyswajają język dlatego, ponieważ go słyszą, a nie dlatego, że się nim posługują (tamże).

3. Przedstawiciele teorii społeczno-interakcyjnej uważają, że człowiek jest przygotowany pod względem biologicznym do nabywania umiejętności językowych, jednakże dużą rolę przypisują czynnikom społecznym, w szczególności kontaktom komunikacyjnym dzieci z dorosłymi w najwcześniejszym okresie życia dziecka (H.R. Schaffer 2008: 322 i n.). J. Bruner (1966) również uważa, że w przyswajaniu języka istotną rolę odgrywają nie tylko wrodzone predyspozycje dziecka do nabywania języka, lecz także jego doświadczenia społeczne. Doświadczenia te dzieci zaczynają nabywać w okresie przedwerbalnym, gdy poznają język w kontekście dialogów z dorosłymi, podczas wykonywania codziennych czynności. Zdaniem J. Brunera (tamże) dzieci przyswajają język dzięki systemowi wsparcia przyswajania języka (*Language Aquisition Support System – LASS*). Pod tym pojęciem rozumiemy oferowane przez dorosłych różne formy pomocy, mające na celu wsparcie przyswajania języka, np.: inny styl mowy dorosłych oraz jej dopasowanie czasowe do zachowania dziecka. Te formy wsparcia razem z wrodzonymi mechanizmami przyswajania języka warunkują jego naukę. LASS współdziała zatem z LAD (tamże). Według J. Brunera (2002: 15) wrodzony mechanizm przyswajania języka, który Chomsky nazywa LAD, funkcjonuje dopiero wówczas, jeśli ma miejsce interakcja dziecka z inną osobą (*Language Acquisition Support System*). System ten organizuje sposób, w jaki język i interakcja trafiają do LAD i wprawiają go w działanie. Według teorii interakcji społecznych dziecko wyprowadza znaczenie z wypowiedzi, a nie ze struktury. Sam kontakt z językiem jest zatem niewystarczający, konieczna jest interakcja z innymi osobami, aby się porozumieć (J. Berko-Gleason/ N. Bernstein-Ratner 2005: 420). Zdaniem R. Zangl/ A. Peltzer-Karpf (1998: 3) przyswajanie języka, a co za tym idzie przyswajanie umiejętności językowych w języku obcym jest możliwe tylko dzięki ciągłej interakcji między systemem językowym oraz otoczeniem społecznym i językowym.

4. W teorii koneksjonistycznej, która nazywana jest także teorią równoległego rozproszonego przetwarzania informacji, uważa się, że rozumienie języka jest najważniejszą cechą ludzkiego umysłu (P.H. Lindsay/ D.A. Norman 1991: 221). Za pomocą teorii koneksjonistycznej przedstawia się sposób wbudowania języka w system informacji (mózg dziecka) za pomocą połączeń neuronalnych. W teorii tej modeluje się akwizycję języka na poziomie neuronalnym – aby utworzyć sieć neuronalną, wystarczy dostateczny kontakt z językiem. Wychodzi się przy tym z założenia, że bazą uczenia się języka nie są reguły, czyli zasady znajdujące się u podłoża tworzenia wzorców wypowiedzi, lecz asocjacje (J. Berko-Gleason/ N. Bernstein-Ratner 2005: 421).

W teorii koneksjonistycznej uważa się, że połączenia neuronalne rozwijają się u dzieci przez doświadczanie różnych form językowych, które są związane z okolicznościami zewnętrznymi. Jeżeli konkretne słowo występuje w różnych sytuacjach, wówczas znaczenie tego słowa zostaje wbudowane w sieć połączeń. Jeśli wzorzec

zakodowanego słowa pojawia się kolejny raz, połączenia są aktywowane, co w teorii koneksjonistycznej oznacza, że bodziec został rozpoznany przez system (J. Berko-Gleason/ N. Bernstein-Ratner 2005: 422). W teorii tej zakłada się, że język dziecka opiera się na znaczeniu, a nie na gramatyce (P.H. Lindsay/ D.A. Norman 1991: 462).

5. Jednym z głównych przedstawicieli teorii gramatyki konstruktywnej jest M. Tomasello (2007: 35). Teoria ta tłumaczy przyswajanie języka obcego za pomocą jednego procesu. Dzieci przyswajają bardziej regularne oraz oparte na pewnych regułach konstrukcje konkretnego języka w ten sam sposób, jaki nabywają konstrukcje bardziej arbitralne oraz idiosynkratyczne, a mianowicie uczą się ich. Podobnie jak w przypadku uczenia się wszystkich innych kognitywnie kompleksowych czynności, w pierwszej kolejności dzieci uczą się rzeczy – pojedynczych słów (np.: kot), kompleksowych wyrażeń (np.: Chcę-to-zrobić.) lub mieszanych (tzn. częściowo konkretnych, częściowo abstrakcyjnych) konstrukcji, takich jak np.: Gdzie-jest-X?, a dopiero później z tych konkretnych zestawów językowych wyprowadzane są abstrakcyjne kategorie oraz schematy konstrukcyjne. Proces ten wymaga czasu oraz dokonuje się stopniowo, przy czym niektóre kategorie oraz konstrukcje występują wyraźnie przed innymi, które są pod względem formalnym bardzo podobne. Jest to zależne często od poszczególnych doświadczeń językowych, które konkretne dziecko nabywa w swoim otoczeniu, od inputu (tamże 35 i n.).

6. W literaturze przedmiotu przedstawia się, jak przebiega rozwój języka pierwszego, dzieląc go na cztery różne aspekty. Rozwój każdego z wymienionych poniżej aspektów przebiega według odrębnego kalendarza (H.R. Schaffer 2008: 301 i n.):

- **Fonologia.** Rozwój fonologiczny jest długotrwały i rozciągnięty w czasie. W początkowym okresie życia niemowlęcia jego wokalizacje obejmują głuźnienie¹⁰ i płacz. W około 5. miesiącu życia dziecko zaczyna gaworzyć. Wówczas dźwięki powoli łączą się w sekwencję, która przypomina mowę. W momencie pojawienia się *prawdziwych słów*, zakres dźwięków, które produkuje dziecko istotnie się poszerza. Pełnię kompetencji fonologicznych dziecko osiąga dopiero w okresie szkolnym. Dzieci przedszkolne same przyznają, że niektóre dźwięki są trudniejsze do wymówienia od innych, mimo iż posiadają już zdolność wypowiadania właściwych słów. W związku z powyższym mowa dzieci przedszkolnych nadal może być trudna do zrozumienia (tamże).
- **Semantyka.** W fazie gaworzenia dzieci produkują dźwięki dla przyjemności, a nie dlatego, że dźwięki te coś znaczą. Dopiero około drugiego roku życia dziecko zauważa, że wydawane przez nie dźwięki mają jakieś znaczenie. Rozwój semantyczny jest długotrwały, ponieważ dziecko musi nauczyć się dużego zakresu słów. Ponadto znaczenie tych słów może być złożone, abstrakcyjne oraz połączone ze znaczeniem związanym z innymi desygnatami.
- **Składnia.** Dziecko musi nauczyć się tylko pojedynczych słów, które tworzą elementy zdań, ale także reguł gramatycznych, za sprawą których przekazywane jest konkretne znaczenie poprzez różną kombinację słów, np.: *mamus*

¹⁰ Głuźnienie to pierwsza po krzyku faza rozwoju mowy u niemowlęcia, obejmująca różnego rodzaju dźwięki.

pocałuj znaczy co innego, niż *pocałuj mamusię*. Ponadto dzieci muszą nauczyć się także innych reguł, takich jak: zasady tworzenia pytań, wyrażania przeczenia, czy używania strony biernej. Przyswojenie wiedzy składniowej zajmuje okres sięgający lat szkolnych.

- Pragmatyka. Język stanowi podstawowe narzędzie komunikacji i musi być dostosowany do osoby, z którą rozmawiamy, sytuacji, w której się znajdujemy, a także powodu, dla którego rozmawiamy. W związku z powyższym dzieci muszą zaznajomić się z szeregiem zasad konwersacji, jeśli w przyszłości mają stać się osobami, z którymi można się porozumieć (H.R. Schaffer 2008: 301 i n.).

7. W pierwszej fazie przyswajania języka obcego dzieci koncentrują się na rozszyfrowaniu obcojęzycznych znaków. Proces rozumienia przebiega według W. Bleyhla (2000: 14–20) oraz J. Iluka (2002: 22) w następujący sposób: Na podstawie informacji z kontekstu oraz na podstawie posiadanej wiedzy ogólnej o świecie uczeń stawia hipotezy na temat znaczenia usłyszanego struktury językowej. Odgadywanie znaczenia następuje jako wzajemne oddziaływanie pomiędzy doświadczeniem a przypuszczeniem. Jeśli przypuszczenie się spełnia, wówczas hipoteza zostaje potwierdzona oraz włączona do języka wewnętrznego. Jeśli natomiast utworzone przypuszczenie nie zostaje potwierdzone, wówczas hipoteza zostaje zmodyfikowana. Aby móc zweryfikować postawione hipotezy, dzieci muszą otrzymać informacje zwrotne (feedback). Opanowanie języka udaje się uczącemu wówczas, gdy potrafi na każdej płaszczyźnie językowej wyłowić elementy prototypowe dla danego języka¹¹ (W. Bleyhl 2002b: 14). Nie jest to według W. Bleyhla (2000: 14) możliwe, jeśli uczeń ma kontakt z danym zjawiskiem językowym tylko raz. Ponadto jeśli dzieciom oferuje się zbyt mały pod względem ilościowym i jakościowym input, wówczas dzieci nie przekroczą progu krytycznego masy doświadczeń językowych (W. Bleyhl 2002b: 11).

Zdaniem R. Zangl/ A. Peltzer-Karpf (1998: 70) niektórzy uczniowie potrzebują ilościowo większego inputu, aby móc wyłowić regularności języka.

1.2.4.2. Wnioski

Z referowanych wyżej teorii rozwoju językowego wynikają następujące implikacje dotyczące inputu, z jakim powinny być konfrontowane dzieci w wieku przedszkolnym:

1. Im bardziej rodzic ingeruje w naturalną wypowiedź swego dziecka oraz kieruje nią, tym bardziej wzrasta prawdopodobieństwo, że spowolni dalszy rozwój dziecka (H.R. Schaffer 2008: 319 i n.). Również podczas pierwszych wypowiedzi dziecka w języku obcym nauczyciel nie powinien poprawiać dziecka.

¹¹ Zdaniem J. Brunera (2002: 17) dziecko podczas przyswajania języka od początku jest aktywne i szuka w otaczającym go świecie pewnych regularności.

2. Naśladowanie odgrywa pewną rolę podczas przyswajania pojedynczych słów, jednakże nie odgrywa kluczowej roli w trakcie przyswajania struktur gramatycznych. Niepotwierdzone zostało to, że dzieci naśladowują zdania wypowiedziane przez dorosłych. Dzieci tworzą swoje własne zdania, czyniąc to w sposób, który jest naturalny oraz właściwy dla stadium rozwoju, w którym się znajdują (H.R. Schaffer 2008: 319 i n.). Powyższa teza potwierdza małą skuteczność powtarzania imitacyjno-reproduktywnego w nauczaniu języka obcego.
3. N. Chomsky (1974) twierdzi, że mechanizm przyswajania języka (LAD) kieruje uwagę dziecka na język, który słyszy w swoim otoczeniu, następnie generuje hipotezy, które dotyczą funkcjonowania języka oraz wprowadza odpowiednią gramatykę. Input składający się z pojedynczych wyrazów uniemożliwia generowanie hipotez dotyczących funkcjonowania języka.
4. Koncepcja wyuczalności (R. Vasta i in. 2004: 405) zwraca uwagę na aspekt pojęciowy języka. Dzieci przyswajają język dlatego, że go słyszą, a nie dlatego, że się nim posługują, co uzasadnia wydłużoną fazę percepcji oraz fakt, iż przez powtarzanie pojedynczych słówek w języku obcym nie można nauczyć się języka.
5. Teoria interakcji społecznych kładzie nacisk na zastosowanie języka oraz warunki środowiskowe, w których język ten się rozwija. Zakłada się, że pierwotna motywacja dziecka, żeby przyswoić język, wiąże się z jego potrzebą przekazywania myśli oraz komunikowania się z jego otoczeniem (R. Vasta i in. 2004: 407; B. Bokus/ G.W. Shugar 2007: 10-14). Według teorii interakcji społecznych dziecko wyprowadza znaczenie z wypowiedzi, a nie ze struktury. Sam kontakt z językiem jest zatem niewystarczający, konieczna jest interakcja z innymi osobami, aby się porozumieć (J. Berko-Gleason/N. Bernstein-Ratner 2005: 420). Z inputu, który składa się z pojedynczych wyrazów nie można wyprowadzić znaczenia.
6. W teorii koneksjonistycznej uważa się, że u dzieci połączenia neuronalne rozwijają się przez doświadczanie różnych form językowych, które są związane z okolicznościami zewnętrznymi. Jeżeli konkretne słowo występuje w różnych sytuacjach, wówczas znaczenie tego słowa zostaje wbudowane w sieć połączeń. Jeśli wzorzec zakodowanego słowa pojawia się po raz kolejny, aktywowane są połączenia. W teorii koneksjonistycznej oznacza to, że dany bodziec został rozpoznany przez system (tamże 422). Ponadto zakłada się, że język dziecka opiera się na znaczeniu, a nie na gramatyce (P.H. Lindsay/ D.A. Norman 1991: 462). Input powinien być zatem prezentowany w zróżnicowanych kontekstach. Zdaniem R. Zang/ A. Peltzer-Karpf (1998: 70) słownictwo powinno być zawsze prezentowane w kontekstach.
7. Również L. Wittgenstein (2000: 14) jest zdania, że wyrażenie ma znaczenie, gdy występuje nie osobno, lecz w jakimś kontekście zdaniowym.
8. Dzieci przyswajają bardziej regularne oraz oparte na pewnych regułach konstrukcje języka w ten sam sposób, w jaki nabywają konstrukcje bardziej arbitralne oraz idiosynkratyczne, a mianowicie uczą się ich (M. Tomasello 2007:

- 35). Powyższa teza stanowi uzasadnienie dla wprowadzenia w inpcie powtarzających się elementów.
9. Jeżeli rozwój fonologiczny języka pierwszego jest rozciągnięty w czasie (H.R. Schaffer 2008: 301 i n.), to jest to argument przemawiający za wydłużeniem fazy percepcji w nauczaniu języka obcego dzieci przedszkolnych. Ponadto jest to argument przemawiający za tym, aby dzieci nie zmuszać do imitacyjno-produktywnego użycia języka.
 10. Jeśli rozwój semantyczny jest długotrwały, a znaczenie słów może być złożone, abstrakcyjne oraz połączone ze znaczeniem związanym z innymi desygnatami (tamże), to ten stan rzeczy jest argumentem przemawiającym za tym, aby w nauczaniu języka drugiego prezentować znaczenie słownictwa w zróżnicowanych kontekstach. M. Sambanis (2005: 7) uważa, że input powinien być oferowany w kontekście, ponieważ to kontekst jest kluczem do semantycznego dekodowania oraz rozumienia języka.
 11. Nauka języka to nie tylko przyswojenie pojedynczych słów, jak np.: *a cat*, ale to przyswajanie także reguł gramatycznych (H.R. Schaffer 2008: 301 i n.). Input na lekcji języka obcego, który składa się z pojedynczych słów uniemożliwia rozwój kompetencji składniowej.
 12. Input na lekcji języka obcego, który składa się z pojedynczych wyrazów, nie stanowi dla dzieci okazji do poznania zasad konwersacji. W. Butzkamm/M. Sambanis (2014) uważają, że input oferowany na lekcji języka obcego nie może składać się z pojedynczych wyrazów, tylko powinien stanowić „Sinn-ganze mit segmentalen wie suprasegmentalen Eigenschaften”. Z powyższego wynika, że input powinien składać się ze zdań, których istotne są również takie właściwości, jak: tempo wymowy, akcent wyrazowy czy intonacja.

1.3. Czynniki psychologiczne

Poniżej opisano czynniki psychologiczne,¹² które wpływają na przetwarzanie obcojęzycznego inputu, takie jak: dziecięce emocje, socjalizację w grupie, motywację u dzieci oraz czynniki motywujące je do nauki języka obcego.

1.3.1. Dziecięce emocje

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że emocje towarzyszą człowiekowi niemalże od jego narodzin. Rozróżnia się sześć pierwotnych stanów emocjonalnych, które obserwuje się już u noworodków, są to: gniew, lęk, zdziwienie, obrzydzenie, radość i smutek. Każda z wymienionych emocji ma własne podstawy biologiczne, wyrażana jest w szczególny sposób, a w każdym przypadku wyrażanie emocji ma konkretną funkcję adaptacyjną, np.: smutek jest zachęcaniem innych do pocieszenia (H.R. Schaffer 2008: 151).

¹² Czynniki afektywne w nauczaniu wielojęzycznym por. także D. Gabryś-Barker (2011: 161-171).

Emocje pierwotne pozostają częścią repertuaru przez całe życie człowieka, ale z wiekiem zmieniają się wywołujące je okoliczności. W wyniku procesu rozwoju oraz socjalizacji u dzieci pojawiają się również nowe emocje (tamże 154).

Rozwój emocjonalny jest zatem częścią całego rozwoju dzieci, dlatego należy zgodzić się ze H. Stasiak (2000: 413 i n.) która uważa, że podczas nauczania języka obcego nie można ich nie uwzględnić, tym bardziej, że jak wynika z powyższego, dzieci pokazując emocje chcą nam coś zmanifestować, również podczas zajęć języka obcego. H. Stasiak (tamże) rozróżnia emocje pozytywne i negatywne. Aby w sposób bardziej przejrzysty przedstawić dziecięce emocje, autorka prezentuje je tabelarycznie oraz wymienia konsekwencje (por. tabela 1), będące wynikiem powstałych emocji (tamże):

Tabela 1

Emocje pozytywne	Emocje negatywne
Ciekawość	nuda
Radość	bojaźń
Napięcie	brak pewności siebie
Oczekiwanie	depresja
Konsekwencje	konsekwencje
aktywne uczestnictwo w zajęciach	bierność
Zaufanie	agresja
gotowość do komunikacji	brak chęci do nauki
pozytywna samoocena	negatywna samoocena

Z powyższego wynika, że emocje wpływają na przetwarzanie obcojęzycznego inputu w sposób następujący:

- Jeśli dziecko jest na zajęciach znudzone, wówczas jest bierne, nie koncentruje się i nie słucha. W takim przypadku nie można mówić o jakimkolwiek przetwarzaniu inputu.
- Jeśli natomiast zajęcia są dla dziecka czymś ciekawym, jeśli podczas zajęć doświadcza ono takich emocji, jak napięcie, oczekiwanie i radość, wówczas chętnie uczestniczy w zajęciach, co z kolei ma wpływ na koncentrację i lepsze przetwarzanie obcojęzycznego inputu.

Prezentowany dzieciom za zajęciach input powinien zatem być dla nich interesujący, a także pozwalać im doświadczać takich emocji jak radość, napięcie lub oczekiwanie. Łatwiej zapamiętujemy informacje, które związane są z silnymi emocjami, od informacji, co do których mamy neutralny stosunek. Nie tylko przetwarzanie informacji jest odpowiedzialne za ich zapamiętywanie, ale także emocje. Negatywne emocje, jak np.: złość, ale także obojętność mogą utrudnić zapamiętywanie. Natomiast szybciej i lepiej zapamiętujemy to, co jest dla nas ważne oraz związane z silnymi, szczególnie pozytywnymi emocjami niż informacje, które są nieważne (E. Apeltauer 1997: 105). Emocje determinują zatem również trwałość zapamiętywania danych dostarczanych w inputcie.

1.3.2. Socjalizacja dzieci w grupie

H. Stasiak (2000: 417) uważa, że różnice w temperamencie dzieci oraz ich cechach charakteru, które uwarunkowane zostały przez wpływ domu rodzinnego, mogą prowadzić do powstawania konfliktów w grupie. Dzieci, które mają problem z opanowaniem swoich emocji wobec innych dzieci, są przez grupę akceptowane lub odrzucane. H. Stasiak (tamże) podkreśla także, że im dziecko jest młodsze, tym bardziej jest wobec drugiego dziecka nieprzychylnie, jeśli go nie lubi. Istotny jest także fakt, iż dzieci odseparowują się od swoich rówieśników, jeśli ci są mniej uzdolnieni lub jeśli ci zachowują się inaczej niż pozostali. To właśnie uczniowie, którzy są w mniejszości, nie wykazują ochoty do współpracy z pozostałymi uczniami, manifestując tym samym swoją niższość (tamże). Z własnych obserwacji wynika, że dzieci, które postrzegane są przez pozostałe dzieci oraz niestety przez nauczyciela jako gorsi uczniowie, często wycofują się z aktywnego udziału w zajęciach, co prowadzi z kolei do spadku ich osiągnięć.

Z powyższego wynika, że nieprawidłowa socjalizacja w grupie może mieć negatywny wpływ na przetwarzanie inputu, ponieważ dzieci nie uczestniczą aktywnie w zajęciach.

1.3.3. Motywacja u dzieci oraz czynniki motywujące je do nauki

Według I. Maier (1991: 50) motywacja¹³ stanowi podstawę w nauczaniu języka obcego. Jeśli nie uda się zmotywować dzieci do nauki języka, wówczas zawodzą najlepsze metody nauczania oraz wszelkie starania najlepszych nauczycieli. Zdaniem H. Stasiak (2000: 415) u dzieci nie należy oczekiwać pojawienia się motywacji instrumentalnej. Nie można dzieci motywować, mówiąc im, że język obcy pomoże im w ich przyszłej karierze zawodowej. Jednakże u dzieci można rozwinąć motywację pośrednią, którą można rozwinąć poprzez radość z nauki lub poprzez wiarę dzieci w swoje możliwości (tamże). D. Krzemińska (2008: 11) również uważa, że „dzieci chcą się uczyć, ponieważ lekcje są atrakcyjne, a atmosfera w klasie bardzo przyjazna”.

Z powyższego wynika, że u dzieci bardzo istotna jest motywacja na płaszczyźnie emocjonalnej. Jak już wspomniano w podrozdziale 1.2.1 pozytywnie na przetwarzanie inputu wpływają takie emocje, jak: ciekawość,¹⁴ radość,¹⁵ napięcie, oczekiwanie. I. Maier (1991: 63 i n.) uważa także, że osobiste uznanie osiągnięcia przez dziecko

¹³ Pod pojęciem motywacji rozumiemy: „(...) ein Konstrukt, mit dem wir versuchen, Vorlieben (Präferenzen) eines Menschen für die eine oder andere Sache oder Handlung zu erklären (...)” (E. Apeltauer 1997: 111).

¹⁴ A. Leopold-Mudrack (1998: 54) również uważa, że czynnikiem motywującym jest dziecięca ciekawość.

¹⁵ Zdaniem H. Stasiak (2008: 32) „trudno oczekiwać, by dzieci odczuwały wewnętrzną potrzebę posługiwania się kodem językowym, którym nikt nie posługuje się w jego naturalnym otoczeniu i jest on praktycznie bezużyteczny w ich sytuacji życiowej. (...) chyba że niespodziewanie dla dziecka okaże się, iż nowy przedmiot szkolny zaczyna być zabawny, a uczestnictwo w nim sprawia po prostu uciechę”.

sukcesu również wpływa pozytywnie na proces przetwarzania inputu, ponieważ proces biochemicznego kodowania w pamięci może być pod wpływem negatywnym lub pozytywnym, w zależności od tego, czy recepcja nowej informacji związana jest z przyjemnym lub nieprzyjemnym doznaniem. Na ten fakt nauczyciel powinien koniecznie zwracać uwagę, przestrzegając cytowaną przez I. Maier (1991: 69) zasadę: „Lob stärkt das Gedächtnis – Misserfolg schwächt das Gedächtnis!”

Czynnikami wpływającymi pozytywnie na przetwarzanie obcojęzycznego inputu są również wzmocnienia:

- prymarne, a więc takie, które służą zaspokojeniu podstawowych potrzeb, np.: jedzenie, picie etc.,
- materialne, np.: nagrody,
- symboliczne, np.: plus lub uśmiechnięta buźka wpisana na tablicę, którą dzieci otrzymują np.: za aktywność (L. Schenk-Danzinger 1990: 45).

Z własnych doświadczeń wynika, że najbardziej motywujące okazały się wzmocnienia prymarne – dzieci otrzymywały lizaki, batoniki, cukierki etc. Motywujące były również wzmocnienia symboliczne – dzieciom przyklejano uśmiechniętą buźkę na koszulkę, gdy te były grzeczne lub aktywnie uczestniczyły w zajęciach.

1.4. Czynniki socjolingwistyczne

Poniżej opisano jeden z czynników socjolingwistycznych, a mianowicie dziecięcą otwartość.

A. Leopold-Mudrack (1998: 39 i n.) rozumie pod pojęciem dziecięcej otwartości emocjonalną gotowość dziecka i radość czerpaną z kontaktu z językiem. Wymienia ona kilka aspektów dziecięcej bezstronności, do najważniejszych zalicza otwartość kulturową, którą rozumie jako pozytywne nastawienie dziecka do obcej kultury¹⁶ (tamże 52 i n.).

Dziecięca otwartość rozumiana jest także w aspekcie mniejszych oporów w mówieniu (U.B. Bühler 1972: 171). Powodem tego może być u dzieci mniejsza świadomość popełniania błędów. Jednakże gotowość dzieci do spontanicznych wypowiedzi w języku obcym zmniejsza się wraz z wiekiem. J. Arabski (1996: 84) uważa, że dorośli wykazują większy opór podczas stosowania języka obcego, ponieważ boją się, że poprzez popełnienie błędów stracą autorytet w społeczeństwie, tzn. zostaną zaklasyfikowani do tej grupy społeczeństwa, do której nie chcą być zaklasyfikowani.

A. Leopold-Mudrack (1998: 39 i n.) uważa, że dziecięca otwartość wyraża się również w bezproblemowym przejmowaniu ról. Dzieci chętnie odgrywają konkretną rolę, łatwo identyfikując się z obcojęzycznym mówcą. U dorosłych tak nie jest, ze

¹⁶ Pomimo różnych poglądów można stwierdzić, że wraz z wiekiem zmienia się nastawienie dzieci do języka obcego. Zarówno J. Arabski (1996: 84), jak i A. Leopold-Mudrack (1998: 40) uważają, że uczenie się języka obcego łatwiej przychodzi dzieciom, niż osobom dorosłym, ponieważ dzieci nie wykazują strachu przed utratą tożsamości. Dla dorosłych język odgrywa funkcję identyfikacji społecznej.

względu na możliwość utraty tożsamości i większą świadomość kulturową. A. Leopold-Mudrack (1998: 39 i n.) podkreśla, że pozytywne nastawienie wobec obcojęzycznego mówcy prowadzi do zmniejszenia dystansu psychologicznego w stosunku do obcego kraju, co z kolei pozytywnie wpływa na przyswajanie języka obcego.

Podobnego zdania jest H. Stasiak (2000: 412), która tłumaczy otwartość dzieci na wszystko co nowe tym, że mają one jeszcze słabo rozwiniętą świadomość językową.

Dziecięca otwartość, podobnie jak pozytywne emocje, wpływa pozytywnie na przetwarzanie obcojęzycznego inputu, pod warunkiem, że nie odbierzemy dzieciom radości z kontaktu z językiem obcym, np.: poprzez błędy dydaktyczne lub metodyczne (tamże).

1.5. Wnioski

Z powyższego wynika, że do czynników utrudniających przetwarzanie obcojęzycznego inputu można zaliczyć:

- rozumowanie przedlogiczne,
- krótkotrwałą zdolność do koncentracji,
- szybkie zapominanie,
- częstą zmianę zainteresowania konkretnymi rzeczami lub czynnościami,
- emocjonalność dzieci.

Natomiast do czynników ułatwiających przetwarzanie obcojęzycznego inputu należą:

- animizm myślenia,
- bujna wyobraźnia – dzieci potrafią wymyślać fakty i zdarzenia, które nie miały miejsca w rzeczywistości,
- motywacja na płaszczyźnie emocjonalnej,
- otwartość dzieci i pozytywne nastawienie do języka obcego.

Chcąc efektywnie nauczać języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym należy neutralizować te czynniki, które utrudniają przetwarzanie obcojęzycznego inputu oraz wykorzystywać te, które to przetwarzanie ułatwiają.

2. Stan badań nad przyswajaniem języka obcego przez dzieci w przedziale wiekowym do 10. roku życia

W niniejszym rozdziale zreferowano wybrane badania empiryczne nad przyswajaniem języka obcego u dzieci do 10. roku życia. Badania te podzielono na zagraniczne i krajowe. Główną uwagę skierowano na badania, w których wykorzystywano w nauczaniu teksty narracyjne. W centrum zainteresowania nie znalazły się badania empiryczne nad dwujęzycznością,¹⁷ w których język obcy nauczany jest codziennie przez kilka godzin lub dzieci w języku obcym uczą się innych przedmiotów. Badań tych nie brałam pod uwagę, ze względu na charakter przeprowadzonego przeze mnie eksperymentu badawczego – w eksperymencie tym język obcy nauczany był trzy razy tygodniowo (patrz rozdział piąty). Metodologia zastosowana w referowanych poniżej badaniach oraz wyciągnięte wnioski połużyły jako pomoc w planowaniu i przeprowadzeniu eksperymentu badawczego, o którym mowa w rozdziale piątym niniejszej pracy.

2.1. Wybrane zagraniczne badania empiryczne

2.1.1. Badania starsze (przeprowadzone w latach 70.-80. XX wieku)

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych przeprowadzono wiele eksperymentów empirycznych, w których porównywano efektywność nauczania języka obcego dzieci, które zaczynają naukę języka obcego od trzeciej klasy szkoły podstawowej, z dziećmi, które naukę tę rozpoczęły później, tzn. od szóstej klasy szkoły podstawowej. Badania te nosiły cechy klasycznego eksperymentu, tzn. obejmowały one duże grupy dzieci, utworzono grupy eksperymentalne oraz kontrolne. Ich celem, oprócz badania efektywności nauczania, było znalezienie odpowiedzi na pytanie, jaki jest optymalny moment na wprowadzenie do szkół podstawowych nauki języka obcego.¹⁸ Do badań tych należą:

- Projekt badawczy przeprowadzony przez C. Burstall w latach 1964–1974 w Wielkiej Brytanii (C. Burstall 1977).
- Projekt badawczy „EPAL-Project”, który został przeprowadzony w Szwecji, w latach 1970–1972 (L. Holmstrand 1975).
- Projekt badawczy „Fremdsprachliche Vorschulung”, który wdrożono w roku 1970 w Austrii (G. Petri/ A. Zrzavy 1976).

¹⁷ Nowsze i starsze badania empiryczne nad dwujęzycznością por. m. in.: F. Genesee 1987, H. Wode 1996, M. Dakowska/ M. Olpińska 2002, S. Fehling 2006, P. Nauwerck 2012.

¹⁸ Nowsze badania, których celem jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jakim wieku należy zaczynać w szkole podstawowej naukę języka, są badania empiryczne przeprowadzone w Słowacji przez K. Garajową (2001).

- Projekt badawczy „Die Braunschweiger FEU-Untersuchung”, realizowany w Niemczech, w latach 1970–1975 (P. Doyé/ D. Lüttge 1977).
- Projekt badawczy przeprowadzony przez U.B. Bühler w Szwajcarii w roku 1970 (U.B. Bühler 1972).

Powyższe badania dotyczyły nauczania języka obcego dzieci od trzeciej klasy szkoły podstawowej, a w centrum naszego zainteresowania znajdują się badania nad przyswajaniem języka obcego u dzieci najmłodszych, do 10. roku życia. W związku z powyższym nie opisywano ich szczegółowo, zwrócono uwagę tylko na wyniki tych badań. Wszystkie wyżej przedstawione badania empiryczne, z wyjątkiem badań przeprowadzonych w Niemczech (P. Doyé/ D. Lüttge 1977), wskazywały, że dzieci które rozpoczynają naukę języka obcego wcześniej, tzn. od trzeciej klasy, nie mają przewagi w opanowaniu języka w porównaniu z dziećmi, które rozpoczynają naukę później, tzn. od szóstej klasy.

W wielu krajach, np.: w Niemczech, Austrii, Wielkiej Brytanii, Francji, podjęto w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych próby nauczania języka obcego w przedszkolu. Próby te miały na celu wykazanie, czy nauka języka obcego dzieci przedszkolnych w ogóle jest możliwa, jaki zakres materiału językowego dzieci te są w stanie przyswoić oraz jakie techniki i metody można stosować w nauczaniu przedszkolnym (J. Brzeziński 1987: 54). Badania te nie są już tak kompleksowe, jak badania referowane wyżej. Ponadto nie noszą one cech klasycznego eksperymentu badawczego, ale polegają na obserwacji i mają charakter holistyczny.

Należy zwrócić jednakże uwagę na badania, które zostały przeprowadzone w Niemczech, w Monachium. W kilku przedszkolach nauczany był język angielski w wymiarze 20 minut trzy razy tygodniowo. Zajęcia odbywały się w małych grupach, liczących od 8 do 12 dzieci (G. Schmid-Schönbein 1977).

Z przeprowadzonego eksperymentu wyciągnięto następujące wnioski (tamże):

- Rozwój języka obcego nie wpływa negatywnie na rozwój języka ojczystego.
- Nauka języka obcego jest bardziej efektywna, gdy zajęcia odbywają się co najmniej trzy razy tygodniowo i nie trwają dłużej niż 20 minut. Istotnym czynnikiem jest również liczebność grupy, która powinna obejmować nie więcej niż 12 dzieci.
- Najlepsze wyniki w nauce języka dzieci przedszkolnych osiąga się wówczas, gdy nauka prowadzona jest tylko w języku docelowym oraz, gdy koncentruje się na grach, zabawach, piosenkach.
- Dzieci wykazują się bardzo dobrą zdolnością imitacji obcojęzycznej mowy. W przypadku, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia wykazuje się bezbłędną wymową języka obcego, wówczas jest ona bardzo precyzyjnie przyswajana przez dzieci.
- Po roku nauki dzieci przyswoiły 150 wyrazów, które występowały w ramach trzydziestu struktur.

Z referowanych wyżej starszych eksperymentów badawczych wynika, że w większości z nich w centrum zainteresowania znalazł się rozwój języka obcego dzieci począwszy od trzeciej klasy szkoły podstawowej. Mało dostępna jest literatura na temat przeprowadzonych eksperymentów badawczych, w których badano rozwój języka obcego u dzieci przedszkolnych.

2.1.2. Badania nowsze

K.H. Hellwig (1990) przeprowadził w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej hospitację lekcji języka angielskiego opartych na stosowaniu tekstów narracyjnych. Z obserwacji tych wyciągnął następujące wnioski:

1. Już po roku nauki języka angielskiego, w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, można pracować na zajęciach z języka obcego z relatywnie długim tekstem narracyjnym. Wymaga to jednak dobrego przygotowania dydaktycznego ze strony nauczyciela, ponieważ u dzieci rozwijane są głównie sprawności receptywne, co może prowadzić u nich do spadku koncentracji (tamże 110–115).
2. Dzięki stosowaniu na lekcjach bajek możliwa jest następująca nauka (tamże 4):
 - „möglichst natürliches, konkret erfahrbares kommunikatives und sprachhandelndes Lernen;
 - persönlich-individuelles kindgemäßes Lernen;
 - wahrnehmungskomplexes und –intensives, besonders anschauliches Lernen;
 - phantasie- und vorstellungsanregendes Lernen”.
3. Dzieci są otwarte na opowiadanie bajek. Szczególnie motywująco działają dramatyczne części historyjki, które wymagają od dzieci uważnego słuchania. Ponadto te części historyjki rozwijają także dziecięcą wyobraźnię. Dzieci bez problemu wczuwają się w role głównych bohaterów, co unaocznia następujący przykład z lekcji (tamże 93): Nauczycielka wypowiada następujące zdanie: *She is so hungry that she begins to cry* i gestami pokazuje łzy spływające po jej policzku. Reakcja dziecka była następująca: *Sie ist so traurig, dass sie weint*. Ponadto dziecko gestami, mimiką oraz odgłosami naśladowało kogoś, kto płacze.
4. Analiza reakcji językowych dzieci wykazała, że ich ilość jest zbliżona do ilości reakcji językowych nauczyciela. Taki stan rzeczy nie ma miejsca podczas tradycyjnego nauczania języka obcego (tamże 70). Akty mowne (prośba, przeprosiny, propozycja etc.) stosowane przez dzieci były bardzo zróżnicowane. Ponadto dzieci nie wypowiadały zdań jako reakcji, lecz zaobserwowano również mówienie reproduktywne. Opowiadanie oraz słuchanie historyjek było czasem przerywane przez spontaniczne, obcojęzyczne komentarze ze strony dzieci (tamże 69).

W roku szkolnym 1991/92 rozpoczęto w Hamburgu¹⁹ projekt badawczy pt.: *Englisch in der Grundschule*. W pięciu szkołach podstawowych na terenie Hamburga wprowadzono język angielski od klasy trzeciej (H. Gudjons/ R. Lehberger 1998: 33). W następnych dwóch latach szkolnych eksperyment rozszerzono o dalszych 11 miej-

¹⁹ W Niemczech przeprowadza się wiele badań empirycznych nad efektywnością nauczania języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Badania te są przeważnie bardzo dobrze udokumentowane, a opiekę naukową nad nimi sprawuje kadra uniwersytecka.

scowości. Badanie zakończono w 1994 roku. Podczas nauczania nie stosowano podręcznika. Zastosowanie znalazła natomiast angielska literatura dziecięca, kasety, płyty, autentyczne przedmioty etc. (H. Gudjons/ R. Lehberger 1998: 11).

Ewaluacja projektu badawczego pozwoliła na wyciągnięcie m. in. następujących wniosków (tamże 8 i n.):

- Uczniowie przyswoili sporą ilość słownictwa. Zauważono różnice w pasywnym i aktywnym posługiwaniu się słownictwem przez poszczególnych uczniów. Sprawność rozumienia wypowiedzi mówionej została ogólnie rozwinięta na poziomie dobrym.
- Dzieci emigrantów nie osiągnęły gorszych wyników w porównaniu z pozostałymi uczniami; co więcej w porównaniu do pozostałych przedmiotów dzieci emigrantów miały podobne szanse rozwoju, jak rodzimi użytkownicy języka w innych przedmiotach (tamże 33).

W ramach projektu badawczego *Sokrates-Lingua-A-Projekt DINOCROC* przeprowadzono w Niemczech pod koniec roku szkolnego 1999/2000 ewaluację nabytych przez dzieci sprawności językowych. W projekcie tym nauczano 158 dzieci pierwszej i drugiej klasy szkoły podstawowej języka angielskiego. Celem projektu nie było przeprowadzenie klasycznego eksperymentu badawczego, lecz sprawdzenie, jak dzieci zareagują na test z języka angielskiego, a także jak sobie poradzą z poszczególnymi zadaniami. Dalszym celem było sprawdzenie, jak powiększył się zasób leksyki oraz semantyki dzieci. Dzieci uczyły się na podstawie podręcznika DINOCROC, którego częścią składową były z krótkie historyjki. Struktur gramatycznych i leksyki nie wprowadzano za zasadzie progresji linearnej, tylko prezentowano je w historyjkach. Nauczanie miało charakter całościowy (G. Schnaitmann 2003: 79–85). W projekcie zastosowano następujące narzędzia pomiaru:

- (a) Ankieta skierowana do nauczycieli uczących dzieci. Ankieta ta składała się z trzech części i dotyczyła następujących kwestii:
 - część pierwsza dotyczyła osoby nauczyciela – m. in. jego wykształcenia, umiejętności językowych, doświadczenia w nauczaniu języka obcego,
 - część druga dotyczyła osoby uczniów biorących udział w projekcie – m. in. ich wieku, płci, języków ojczystych,
 - część trzecia dotyczyła stosowanej metody DINOCROC – dotychczasowych doświadczeń w nauczaniu języka tą metodą, metodyki pracy etc.
- (b) Ankieta skierowana do dzieci biorących udział w projekcie. Ankieta ta składała się z dwóch części:
 - część pierwsza dotyczyła metody DINOCROC – m. in. stosunku uczniów do zajęć z języka obcego, do historyjek oraz do materiału nauczania,
 - część druga dotyczyła radości, którą dzieci czerpią z nauki – m. in. stosunek dzieci do szkoły, do nauczanych przedmiotów, do nauki w domu oraz do uczenia się nowych wiadomości.
 - Zadania testowe, które sprawdzały receptywne oraz produktywne opanowanie leksyki oraz jedno zadanie, polegające na ułożeniu obrazków zgodnie z poleceniem nauczyciela i opowiedzeniu historyjki.

Wnioski, które wyciągnięto ze stosowania metody DINOCROC są następujące:

- Dzieci nauczane tą metodą przyswoiły receptywnie i produktywnie słownictwo zróżnicowane pod względem kategoryalnych części mowy.
- Dzieci miały jednakże trudności z budowaniem zdań podczas opowiadania historyjki (G. Schnaitmann 2003: 79–85).

Referowany wyżej projekt jest pierwszą próbą empirycznej ewaluacji nabytych sprawności z języka obcego u dzieci pierwszej i drugiej klasy szkoły podstawowej, które nauczane były metodą niekonwencjonalną.

W latach 2001–2007 przeprowadzono w Badenii-Wirtembergii badania pilotażowe nad przyswajaniem języka angielskiego i francuskiego (K. Teichmann/E. Werlen 2007: 3). Badanie rozpoczęto w 2001 roku, wprowadzając do 464 szkół podstawowych na terenie całej Badenii-Wirtembergii język obcy od klasy pierwszej, w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Od roku szkolnego 2003/2004 we wszystkich 2500 szkołach nauczano języka obcego od klasy pierwszej. Badaniem objęto 4 lata nauki. Badanie miało na celu m. in.:

- wytworzenie u dzieci pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego,
- uwzględnienie w procesie nauczania fantazji oraz kreatywności,
- nauczanie gramatyki,
- nauczanie leksyki,
- rozwój sprawności pisania dopiero od klasy 3,
- opracowanie odpowiednich narzędzi do pomiaru osiągnięć w tej grupie wiekowej (tamże 5).

Po zakończeniu eksperymentu stwierdzono, że (tamże 13–18):

- Pod koniec drugiej klasy dzieci nabyły podstawę do skutecznej interakcji w języku obcym.
- Poprzez indywidualne wywiady zauważono, że dzieci stosowały różne strategie, aby zrozumieć partnera, aby uczestniczyć w rozmowie, oraz aby utworzyć werbalne wyrażenia do danej historyjki. Strategie te stanowią podstawę do dalszej nauki języka obcego.
- Pod koniec czwartej klasy dzieci były w stanie ustrukturyzować znany im obcojęzyczny tekst za pomocą prostych środków. Tym samym dzieci potrafiły coś opisać w języku obcym, opowiedzieć wątek, logicznie układając informacje, dzieląc tekst oraz używać słów służących do jego ustrukturyzowania.
- Uczniowie czwartej klasy potrafili samodzielnie i świadomie wejść w interakcję oraz także uwzględnić własne impulsy w rozmowie. Dzieci były w stanie wyrażać się zrozumiale na tematy, które zostały dokładnie określone. Ich poziom gramatyczny był jednak jeszcze niejednorodny (tamże).

Celem badania przeprowadzonego przez K. Schramm (2007: 199–215) była obserwacja, ja u uczniów pierwszych i drugich klas szkoły podstawowej przebiega produkcja dłuższych tekstów w języku ojczystym oraz obcym. Analizie poddano pięć opowiadań, których autorami byli uczniowie. Jedną historyjkę opowiadało dziecko, dla którego język niemiecki był językiem pierwszym, natomiast cztery pozostałe historyjki zostały opowiedziane przez dzieci, dla których język niemiecki był językiem drugim. Z poczynionych obserwacji autorka wyciągnęła następujące wnioski (tamże 216–218):

1. Pierwsza historyjka – podczas opowiadania historyjki w języku ojczystym dziecku brakuje słów, aby zwerbalizować swoją wypowiedź, co w konsekwencji prowadzi do produkcji błędnej wypowiedzi.
2. Druga historyjka – w trakcie opowiadania historyjki w języku obcym dzieci nie posiadają jeszcze zautomatyzowanych struktur gramatycznych, które są niezbędne w werbalizacji wypowiedzi. Dlatego słuchanie historyjek w języku obcym stwarza dzieciom możliwość doświadczenia wiedzy z zakresu syntaktyki i morfologii języka obcego, co z kolei jest bardzo istotne dla rozwoju języka obcego.
3. Trzecia historyjka – w trakcie opowiadania historyjki w języku obcym dziecko, które dopiero rozpoczęło naukę języka drugiego, usiłuje podczas opowiadania używać spójników, które łączą zdania. Zdaniem autorki, nawet jeśli taka próba użycia spójników nie do końca jest udana, to wpływa ona pozytywnie na rozwój języka drugiego.
4. Trzecia i czwarta historyjka – podczas opowiadania historyjki w języku obcym dzieci popełniają błędy. Jednemu z dzieci nauczyciel zwraca uwagę na popełniony błąd, co prowadzi do tego, że dziecko traci wątek opowiadania i w konsekwencji przerywa je. Zdaniem autorki w tym przypadku nie można mówić o nauce, ponieważ zaofiarowana poprawa błędów językowych nie koresponduje tutaj z zamiarem komunikowania dziecka. Natomiast w drugim przypadku nauczyciel nie poprawia błędów językowych, tylko oferuje pomoc, gdy dziecku brakuje słownictwa. Wówczas dziecko nie kończy opowiadania, tylko powtarza słownictwo i kontynuuje opowiadanie (K. Schramm 2007: 216-218).

Z przeprowadzonych obserwacji K. Schramm (tamże) wyciągnęła jedną główną tezę: Opowiadanie historyjek w języku obcym stwarza doskonałą możliwość do implicitnego przyswajania języka obcego.

2.1.3. Wnioski

Reasumując można stwierdzić, że zreferowane w podrozdziałach 2.1.1 i 2.1.2 badania mają charakter holistyczny i bazują na obserwacji. Nie noszą one cech klasycznego eksperymentu badawczego, nie mniej jednak stanowią pozytywną odpowiedź na pytanie o efekty nauczania języka obcego dzieci młodszych.

2.2. Wybrane krajowe badania empiryczne

2.2.1. Badania nad przyswajaniem obcojęzycznej leksyki przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym

E. Andrzejewska (2008: 8) przeprowadziła projekt badawczy pt.: *Aneignung von fremdsprachlicher deutscher Lexik im frühen Schulalter*. Projekt ten realizowano przez 4 lata: 1999/2000; 2000/2001; 2002/2003; 2003/2004. W badaniu uczestniczyło

łącznie 217 dzieci. Dzieci uczęszczały do pierwszych, drugich i trzecich klas szkoły podstawowej. Były to szkoły zarówno publiczne, jak i niepubliczne. Mimo iż podczas nauczania korzystano z różnych podręczników, to nauczycielki biorące udział w projekcie realizowały ten sam program nauczania (A. Andrzejewska 2008: 8).

Celem projektu było zbadanie, w jaki sposób dzieci wczesnoszkolne przyswajają obcojęzyczną leksykę²⁰ w warunkach szkolnych. Nie stawiono hipotez badawczych, gdyż, zdaniem Andrzejewskiej (tamże 22) odpowiedzi na postawione pytania nie były możliwe do przewidzenia.

Podczas realizacji projektu badaniu zostały poddane m. in. następujące obszary przyswajania słownictwa (tamże 22 i n.):

- odgadywanie znaczenia,
- przywołanie go z pamięci,
- samoocena.

W projekcie zastosowano następujące instrumenty badawcze:

- protokoły przebiegu zajęć,
- zadania sprawdzające opanowanie leksyki zaczerpnięte z podręcznika „Kängookängoo Deutsch”,
- nagrania audio i video,
- portfolio do wyżej wymienionego podręcznika,
- arkusze obserwacyjne,
- prace wykonane przez dzieci, np.: w formie plakatów (tamże 23).

Z przeprowadzonego eksperymentu wyciągnięto m. in. następujące wnioski:

1. Dzieci wczesnoszkolne odgadują znaczenie obcojęzycznych słów, korzystając przy tym w bardzo dużej mierze z posiadanej wiedzy ogólnej o świecie (tamże 29 i n.). Tylko 13% dzieci domaga się tłumaczenia słownictwa na język ojczysty (E. Andrzejewska 2004: 10).
2. Dzieci w trakcie przywoływania z pamięci słów, których nauczyły się wcześniej, korzystają z następującej strategii: grupują słownictwo według konkretnych zasad, np.: kolorem czerwonym zaznaczają wszystkie artykuły spożywcze, a kolorem zielonym wszystkie napoje (tamże 29).
3. Podczas stosowania Portfolio jako instrumentu pomiaru zauważono, iż dzieci często zbyt wysoko oceniały swoje umiejętności, tzn. zaznaczały iż znają konkretne słowo, mimo iż nie było to zgodne z faktycznym stanem wiedzy (tamże 26).

Jeśli większość dzieci odgaduje znaczenie słów, to oznacza, że dzieci stawiają hipotezy na temat znaczenia konkretnego słowa, a następnie je weryfikują. Nauka języka obcego opiera się na stawianiu hipotez i ich weryfikacji, o czym mowa w rozdziale pierwszym niniejszej rozprawy. Z powyższego badania wynikają zatem istotne implikacje dla metodyki nauczania języka obcego:

²⁰ Badania nad przyswajaniem obcojęzycznej leksyki przez dzieci młodsze przeprowadziła także J. Rokita 2007.

- Prezentacja nowego słownictwa nie może polegać na przedstawieniu np.: obrazka kota i wypowiedzeniu słowa *a cat*. Taka semantyzacja nowego słownictwa nie uwzględnia możliwości stawiania hipotez i ich weryfikacji.
- Z powyższych względów zarówno prezentacja nowego słownictwa, jak i treści kształcących powinna umożliwić dzieciom stawianie hipotez i ich weryfikację.

2.2.2. Badania nad efektywnością metody narracyjnej w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Pierwsze, obszerne, empiryczne badania nad efektywnością metody narracyjnej we wczesnoszkolnym nauczaniu języka obcego zostały przeprowadzone przez J. Gładysz (2007: 205–230). Od września 2003 roku do czerwca 2005 roku J. Gładysz uczyła języka niemieckiego dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej w Łędzinach (woj. śląskie), stosując metodę narracyjną przez ok. 65% czasu lekcyjnego. Dzieci uczęszczały w pierwszym semestrze raz w tygodniu na zajęcia, od drugiego semestru do końca trwania badań, dwa razy w tygodniu. Przedstawiona wyżej grupa była grupą eksperymentalną i liczyła 23 dzieci.

J. Gładysz (tamże) utworzyła także trzy grupy kontrolne, liczące łącznie 72 dzieci, które uczyły się języka niemieckiego metodą tradycyjną, tzn. w oparciu o podręcznik. Jedną grupę kontrolną tworzyły dzieci z równoległej klasy ze szkoły podstawowej w Łędzinach, pozostałe dwie tworzyły dzieci jednej ze szkół podstawowych w Tychach. W grupach kontrolnych dzieci uczyły się języka niemieckiego raz w tygodniu, w wymiarze 45 min. Grupy kontrolne zostały utworzone, aby móc porównać efektywność nauczania języka obcego według metody narracyjnej oraz metody tradycyjnej (tamże 205–230).

Po dwóch latach badań J. Gładysz (tamże 210–214) przeprowadziła w grupach kontrolnych oraz w grupie eksperymentalnej cztery testy, sprawdzające nabyte przez dzieci sprawności receptywne. Przeprowadzone testy pozwoliły na wyciągnięcie następujących wniosków (tamże 214–229):

- Dzieci nauczane metodą narracyjną osiągnęły we wszystkich czterech testach znacznie lepsze wyniki, w porównaniu do dzieci, które uczyły się języka obcego na podstawie metody tradycyjnej.
- Dzieci nauczane przy użyciu tekstów narracyjnych były w stanie zrozumieć nie tylko większą ilość słownictwa, ale także zrozumieć słownictwo oraz struktury gramatyczne, które są formalnie bardziej złożone.
- Dzieci, które uczyły się języka obcego na podstawie tekstów narracyjnych, były w stanie zrozumieć dłuższe wypowiedzi w porównaniu do dzieci nauczanych tradycyjną metodą (tamże).

Przeprowadzone przez J. Gładysz (tamże 205–230) badania wykazały, że dzięki metodzie narracyjnej można uzyskać wyższą efektywność w nauczaniu języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnym. Ponadto referowane wyżej badania są, jak dotąd, jedynymi kompleksowymi empirycznymi badaniami nad efektywnością stosowania tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języka obcego w Polsce.

2.2.3. Badanie nad efektywnością metody narracyjnej w nauczaniu języka obcego w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym

W Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego przeprowadzono w 2015 roku w ramach programu „Akademickie Centrum Kreatywności” projekt pn. „Nauczanie języka niemieckiego metodą narracją w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacyjnym” (J. Iluk 2015: 9). W projekcie tym przeprowadzono pojedyncze badania empiryczne, polegające na zbadaniu efektywności stosowania metody narracyjnej w nauczaniu dzieci języka niemieckiego na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Badanie to przeprowadzono w jednej z katowickich szkół podstawowych, dwóch katowickich przedszkolach oraz w jednym z sosnowieckich przedszkoli w okresie od 16 lutego do 25 czerwca 2015 roku, w wymiarze 38 godzin lekcyjnych (tamże 10). W przeprowadzonym badaniu udział brało 95 dzieci, które zostały podzielone na 4 cztery grupy badawcze (I. Wowro 2015: 69). Nie utworzono grupy kontrolnej, co świadczy o tym, że badanie to nie było klasycznym eksperymentem badawczym. Miało ono natomiast charakter ilościowy. W badaniu tym postawiono trzy hipotezy badawcze, których weryfikacja za pomocą kilku narzędzi badawczych jednocześnie, pozwoliła na wyciągnięcie m. in. następujących wniosków (tamże 89–92):

- Podejście narracyjne sprzyja intensywnemu kształceniu sprawności receptywnych.
- Metoda narracyjna rozwinęła umiejętność słuchania ze zrozumieniem oraz pozwoliła na zapamiętanie większości przetowanego słownictwa.
- Wykształcona u dzieci sprawność słuchania ze zrozumieniem nie odnosi się do rozumienia na poziomie pojedynczych słów, występujących w izolacji, lecz do rozumienia szczegółowych treści, zanurzonych w kontekst zdaniowy.
- Podejście narracyjne wpłynęło na zamotywowanie uczestników badania do nauki i na ich kreatywność. Ponadto wzrosła również pewność siebie badanych dzieci.

W przedstwionym wyżej badaniu można zauważyć wysoką efektywność metody narracyjnej.

2.2.4. Badania nad efektywnością metody narracyjnej w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym

Badania empiryczne nad efektywnością stosowania metody narracyjnej w przedszkolnym nauczaniu języka obcego zostały przeprowadzone przez Jaworowską. Niestety wyniki tychże badań nie zostały jeszcze opublikowane. Wnioski końcowe z badania, które zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2007/2008 w dwóch przedszkolach na terenie Cieszyna, referuje J. Iluk (2008: 54–57) – opiekun naukowy tego projektu:

- Dzieci nauczane metodą narracyjną poczyniły o wiele większe postępy w nauce języka obcego, w porównaniu do grupy nauczanej tradycyjnymi metodami.

- Zajęcia języka obcego są bardziej efektywne, jeśli prowadzone są w mniejszych grupach – maksymalnie 10 dzieci w grupie. Podział na mniejsze grupy umożliwia wszystkim dzieciom aktywny udział w zaplanowanym działaniu.
- Konieczne jest wydłużenie fazy receptywnej. Już po upływie pół roku poziom nabytych sprawności receptywnych dzieci był tak wysoki, że zajęcia w całości można było przeprowadzić w języku obcym.
- Szczególnie motywujące w rozwoju sprawności receptywnych okazały się ćwiczenia ruchowe.
- Zbyt wczesne reproduktywne użycie języka przez dzieci kończyło się porażką. Dzieci traciły zainteresowanie taką formą zajęć, z czasem również zainteresowanie nauką języka obcego.
- Istotną rolę w przyswajaniu języka obcego pełnią wzmocnienia, szczególnie te pozytywne. Ważne jest nagradzanie po zajęciach tych dzieci, które były aktywne i grzeczne.
- Stosowanie bajek oraz historyjek sprawia dzieciom przyjemność i przynosi im satysfakcję (J. Iluk 2008: 54-57).

Z powyższego wynika, że metoda narracyjna okazała się być bardziej efektywna w porównaniu do tradycyjnych metod nauczania.

2.2.5. Badania nad rozwojem językowym dzieci w kontekście naturalnym i szkolnym

Badania empiryczne nad rozwojem językowym dzieci przeprowadziła w ramach swojej rozprawy habilitacyjnej A. Sopata (2009: 155–384). W przeprowadzonych badaniach analizie poddano przyswajanie wybranych zagadnień języka niemieckiego jako języka drugiego przez pięcioro dzieci w różnym wieku, od 2;6 do 9;1 lat, w warunkach naturalnych. Materiał empiryczny składał się z czterdziestu dziewięciu godzinnych nagrań, które dokumentują rozwój językowy dzieci w okresie jednego roku (tamże).

Autorka analizowała także przyswajanie tych samych zagadnień przez małe dzieci w warunkach szkolnych. Materiał empiryczny składał się z nagrań dokumentujących rozwój językowy dwudziestu dwóch dzieci w przeciągu roku szkolnego (tamże).

Jak już wspomniano w rozdziale pierwszym, w centrum zainteresowania nie znajdują się badania, opisujące etapy nabywania przez dzieci poszczególnych aspektów języka, ponieważ przeprowadzony eksperyment empiryczny (patrz rozdział piąty) analizował rozwój sprawności receptywnych. Niemniej jednak autorka wyciągnęła również ogólne wnioski, które są istotne z punktu widzenia własnego eksperymentu empirycznego.

Po przeanalizowaniu wyników przyswajania języka drugiego przez dzieci w warunkach naturalnych autorka wyciągnęła m. in. następujące wnioski (tamże 155-283):

- Wiek jest bardzo istotnym czynnikiem, mającym duży wpływ na przyswajanie języka drugiego. W porównaniu z dzieckiem, które rozpoczęło naukę języka drugiego w późniejszym okresie, przyswajanie języka drugiego u dziecka najmłodszego – 2;6 roku w momencie rozpoczęcia badań – jest bardziej zbliżone do przyswajania języka pierwszego.

- Przystawianie języka drugiego u dziecka najmłodszego, które rozpoczęło jego przystawianie w wieku 2;6 lat, przebiega w taki sposób, jak przystawianie języka pierwszego. U dziecka tego przystawianie kongruencji czasownika z podmiotem koreluje z postępowem składniowym, co jest charakterystyczne dla przystawiania języka pierwszego.
- Różnice w procesie przystawiania pomiędzy najmłodszym dzieckiem, a pozostałymi dziećmi, w zakresie morfologii (przystawianie kongruencji czasownika z podmiotem) są mniejsze niż w zakresie składni. Do najważniejszych różnic w przebiegu przystawiania języka drugiego u wszystkich starszych dzieci, w porównaniu do przystawiania języka pierwszego oraz profilu językowego dziecka najmłodszego, należą: brakująca dominacja bezokoliczników w pozycji końcowej oraz umiejscowienie bezokoliczników na drugiej pozycji po przystawieniu kongruencji czasownika z podmiotem.
- Rozwój językowy w zakresie morfologii przebiega u większości dzieci szybko oraz linearnie, co jest typowe dla przystawiania języka pierwszego (A. Sopata 2009: 155-283).

Natomiast po przeanalizowaniu wyników przystawiania języka drugiego przez dzieci w warunkach szkolnych autorka wyciągnęła m. in. następujące wnioski (tamże 284–384):

- Rozwój językowy dzieci, które uczą się języka drugiego w warunkach szkolnych, nie ma zarówno cech charakterystycznych dla przystawiania języka pierwszego, jak i dla przystawiania języka drugiego w warunkach naturalnych. Przystawianie języka drugiego u badanych dzieci wykazuje cechy charakterystyczne dla przystawiania języka drugiego przez dorosłych.
- Postęp w przystawianiu języka drugiego w warunkach szkolnych koreluje z długością odbywania się zajęć z języka obcego.
- Rozwój językowy w zakresie morfologii u badanych dzieci nie przebiega szybko i linearnie, co jest charakterystyczne dla przystawiania języka drugiego przez dorosłych.
- W zakresie składni przebieg przystawiania języka drugiego w kontekście szkolnym różni się od przystawiania języka pierwszego oraz drugiego przez dzieci w warunkach naturalnych
- Wiek dzieci – 7 lub 9 lat – w którym zaczęły uczyć się języka drugiego, nie stanowi determinującego czynnika w przystawianiu go w warunkach szkolnych.

Przedstawione wyżej badania empiryczne poświęcone problematyce przystawiania języka drugiego przez dzieci w kontekście naturalnym i szkolnym są jednymi z nielicznych badań przeprowadzonych na ten temat w Polsce.

2.2.6. Pojedynczy eksperyment dydaktyczny nad efektywnością metody narracyjnej w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym

W literaturze przedmiotu opisuje się wiele pojedynczych eksperymentów dydaktycznych nad efektywnością nauczania języka obcego. Taki eksperyment nad efektywnością stosowania tekstów narracyjnych w nauczaniu języka angielskiego na pierwszym

etapie edukacyjnym przeprowadziła m. in. E. Wojtyś (2006: 86).

Jej eksperyment (tamże 87) obejmował 12 lekcji, podczas których wykorzystala trzy bajki: *The Ant and the Cricket*, *The Father and his Sons* oraz *The Little Mermaid*. Jednej bajce poświęcono cztery, następujące po sobie lekcje.

Po dwóch tygodniach od momentu prezentacji wszystkich bajek autorka przeprowadziła test, którego celem było sprawdzenie, w jakim stopniu dzieci zapamiętały prezentowane w bajkach słownictwo. Test składał się z czterech części (tamże 91):

- W pierwszej dzieci łączyły pięć podanych słów z obrazkami.
- W drugiej dzieci, spoglądając na osiem rysunków, wybierały jedno ze słówek umieszczonych pod każdym z nich, które ilustrowało treść obrazka.
- W trzeciej dzieci łączyły ilustracje z opisującymi je zdaniami.
- W czwartej dzieci uzupełniały zdania wyrazami z obrazków, w których przedstawiane były litery.

Osiągnięte przez dzieci wyniki były następujące (tamże 92):

- Trzy czwarte uczniów uzyskało wynik maksymalny.
- Pierwszą i trzecią część testu wszystkie dzieci wykonały bezbłędnie.

Przedstawiony wyżej pojedynczy eksperyment nie pozwala na wyciągnięcie daleko idących wniosków, ponieważ uzyskane wyniki nie są reprezentatywne. Powyższy eksperyment wskazuje jedynie na fakt, że nauczając języka obcego za pomocą metody narracyjnej, dzieci mogą receptywnie przyswoić większą ilość obcojęzycznych słów i wyrażań.

Podobny eksperyment nad efektywnością stosowania tekstów narracyjnych w nauczaniu języka angielskiego przeprowadziła M. Krzemińska-Adamek (2006: 78). Celem jej eksperymentu było sprawdzenie, czy stosowanie w nauczaniu języka obcego bajek wpływa na rozwój receptywnej kompetencji leksykalnej dzieci.

W badaniu udział wzięło pięć dziewczynek i dwóch chłopców w wieku od 7 do 8 lat. W momencie przeprowadzania eksperymentu dzieci miały za sobą dwa lata nauki języka angielskiego w prywatnej szkole językowej.

Podczas badania wykorzystano 4 bajki: *Goldilocks and the Three Bears*, *The Shoemaker and the Elves*, *The Happy Prince* oraz *The Little Indian Boy*.

Eksperyment trwał przez okres pięciu tygodni i obejmował osiem zajęć. Każda bajka prezentowana była na dwóch czterdziestopięciominutowych lekcjach. Wszystkie lekcje miały podobny przebieg i składały się z: otwarcia, ćwiczeń poprzedzających sesję opowiadania bajek, ćwiczeń towarzyszących opowiadaniu, ćwiczeń wykonywanych po wysłuchaniu tekstu oraz zamknięcia. Dwa tygodnie po przeprowadzeniu wszystkich zajęć przeprowadzono test, którego celem było sprawdzenie, czy dzieci przyswoiły prezentowany materiał leksykalny. Test ten składał się z dwóch zadań:

- Pierwsze polegało na łączeniu wyrazów z ilustracjami.
- Drugie sprowadzało się do wybrania spośród trzech podanych słów właściwego słowa i uzupełnieniu nim zdania (M. Krzemińska-Adamek 2006: 80 i n.).

Wyniki przeprowadzonego eksperymentu wyglądają następująco (tamże 83 i n.)

- W pierwszym teście (picture-word matching), który sprawdzał receptywną znajomość wybranych 16 słówek, trójka dzieci nie popełniła żadnego błędu,

jedno dziecko popełniło 5 błędów, a pięcioro dzieci 8 błędów. Autorka nadmienia jednak, że niektóre dzieci były nieobecne przynajmniej na jednej z dwóch lekcji, co również mogło mieć wpływ na wynik testu.

- W drugim teście dwójka dzieci nie popełniła żadnego błędu, czwórka nie więcej niż dwa błędy, dwoje pozostałych nie więcej niż 5 błędów.

Według autorki eksperymentu dokonane badanie potwierdziło założenie, że opowiadanie bajek może skutecznie przyczynić się do rozwoju receptywnej znajomości słownictwa. Według autorki jest to możliwe m. in. dzięki temu, że teksty bajek dają możliwość zaprezentowania słówek w naturalnym dla dzieci kontekście (tamże 85). W zaprezentowanych wyżej pojedynczych eksperymentach nie utworzono grupy kontrolnej, dzięki której można było porównać wyniki uzyskane metodą narracyjną, z przykładowo nauczaniem za pomocą innej metody. Niemniej jednak przeprowadzone badanie wskazuje na prawdopodobieństwo, że nauczanie języka obcego przy użyciu bajek może przyczyniać się do bardziej efektywnego receptywnego opanowywania leksyki.

2.2.7. Wnioski

Referowane wyżej badania, z wyjątkiem pojedynczych eksperymentów, są badaniami kompleksowymi. Jednakże niewiele przeprowadza się kompleksowych badań, które koncentrowałyby się na zbadaniu efektywności nauczania języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. W związku z powyższym przeprowadzenie eksperymentu badawczego w nauczaniu przedszkolnym (patrz rozdział piąty) ma na celu wypełnienie pewnej luki w takich badaniach w Polsce.

3. Metoda narracyjna w nauczaniu dzieci języków obcych

Głównym celem niniejszej rozprawy jest zbadanie efektywności metody narracyjnej w przedszkolnym nauczaniu języka obcego w stosunku do tradycyjnych metod nauczania (patrz rozdział piąty). Wybrano metodę narracyjną do nauczania dzieci języka obcego, ponieważ przeprowadzone przez J. Gładysz (2007: 205–230) kompleksowe badania empiryczne potwierdziły założenia teoretyczne tej metody i wykazały, że nauczanie języka obcego tą metodą na pierwszym etapie edukacyjnym jest bardziej efektywne w porównaniu do nauczania języka obcego przy użyciu tradycyjnej metody. W związku z tym chciano zbadać, czy również w przedszkolnym nauczaniu języka obcego metoda narracyjna jest bardziej efektywna od tradycyjnych metod nauczania.

Poniżej przedstawiono cele oraz charakterystykę metody narracyjnej. Zaprezentowano także kryteria wyboru tekstów narracyjnych oraz teksty narracyjne, zalecane do stosowania w nauczaniu języka obcego. Ponadto opisano metodykę pracy z tekstami narracyjnymi.

3.1. Założenia teoretyczne metody narracyjnej w nauczaniu języka obcego

Metoda narracyjna bazuje na następujących założeniach teoretycznych:

1. Celem nauczania jest rozwój sprawności receptywnych, którego konsekwencją jest wydłużenie fazy percepcji (J. Iluk 2012c: 157).
2. Rozwój sprawności receptywnych determinują w sposób naturalny teksty narracyjne. Zatem w metodzie narracyjnej celowo się je wykorzystuje (J. Iluk 2006: 121; H.E. Piepho 2000: 43).
Stosowanie w dydaktyce języka obcego tekstów narracyjnych określa się w literaturze przedmiotu również jako *storytelling aproach* (A. Kubanek-German 1993, H.E. Piepho 2000, W. Bleyhl 2002c). Pod tym pojęciem rozumie się prezentowanie tekstów narracyjnych głównie poprzez ich opowiadanie. Natomiast określenie *narratives Prinzip* lub *narrative* odnosi się również do wykorzystywania tekstów narracyjnych w nauce języka obcego, jest natomiast pojęciem nadrzędnym w stosunku do pojęcia *storytelling*, ponieważ nie skupia się na formie podawczej tekstu narracyjnego oraz nie wyklucza prezentowania tekstów narracyjnych na przykład poprzez ich czytanie (A. Stärk 2008: 8–10).
3. Wizualizacja treści nauczania odbywa się wielokanałowo (J. Iluk 2012c: 157).
4. Podczas nauki języka obcego wykorzystuje się ruch (tamże).
5. Podczas nauki dzieci wykonują sensowne czynności, zwłaszcza podczas przetwarzania treści nauczania (tamże 158).

3.1.1. Rozwój sprawności receptywnych i wydłużona faza percepcji

W wielu publikacjach dotyczących dydaktyki języka obcego podkreśla się, iż sprawność rozumienia ze słuchu jest jedną z najważniejszych sprawności, którą powinno się rozwijać, ucząc języka obcego, szczególnie na pierwszym etapie edukacyjnym (M. Kötter 2004: 13; J. Iluk 2006: 61). Sprawność rozumienia ze słuchu jest według A. Palm (2007: 13) podstawą nauki języka obcego,²¹ zwłaszcza wtedy, kiedy chcemy rozwijać sprawność komunikowania się w języku obcym. Prymat rozwoju sprawności receptywnych przed produktywnymi trafnie wyjaśnia J. Iluk (2006: 61 i n.):

Prawidłowy rozwój kompetencji obcojęzycznej rozpoczyna się od wykształcenia umiejętności rozumienia. W tym celu niezbędne jest bogate doświadczenie receptywne, które pozwala wytworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową. W oparciu o różne warianty realizacyjne języka najpierw tworzą się mentalne normy morfo-fonologiczne (mentalne reprezentacje, prototypy), sterujące percepcją i produkcją obcojęzycznych dźwięków. Bez tego typu matryc nie można wykształcić stabilnej, prawidłowej wymowy, tj. mentalnego i neurologicznego programu sterującego aparatem artykulacyjnym. Zmuszone dziecko do przedwczesnej reprodukcji imituje wyłącznie to, co spostrzega przez filtr języka pierwszego (L1) i do czego jest zdolne w oparciu o L1. A więc wykorzystuje utrwalone programy percepcyjne i motoryczne języka ojczystego i automatycznie ulega interferencji (...). To samo dotyczy przyswajania leksyki. Nowo poznane słowo staje się najpierw częścią tzw. leksykonu pasywnego. Tu następuje jego integracja oraz reorganizacja pola semantycznego, ponieważ każdy nowy element leksykalny wpływa na jego strukturę. Niezbędne są tu porównania i kontrasty semantyczne, morfologiczne, składniowe i semantyczne (...). Do czasu wykształcenia zrębów wewnętrznej (mentalnej) reprezentacji nowego systemu językowego uczący nie mogą poprawnie posługiwać się językiem obcym. Dlatego w tym okresie produktywne użycie języka powinno być ograniczone do minimum.

Ponadto J. Iluk (2012c: 155) uważa, że słuchanie oraz natychmiastowe próby produkcji lub reprodukcji językowej w początkowej fazie nauki wpływają negatywnie na zdolność koncentracji dzieci oraz, co za tym idzie, na przyswojenie założonych sprawności językowych.

Wydłużona faza percepcji jest bardzo istotna dla nauki języka obcego, ponieważ, jak wyjaśnia J. Iluk (2006: 74 i n.):

(...) w przypadku naturalnego przyswajania języka lub w warunkach do niego zbliżonych wielokrotna percepcja materiału językowego umożliwi prawidłowe działanie mentalnych procesów akwizycji języka, bazujących m.in. na segmentacji i analizie danych językowych. Niedostateczna ilość powtórzeń, za małe ich urozmaicenie, niedokładna realizacja oraz przedwczesna reprodukcja, hamowana wszelkimi czynnikami błędotwórczymi, utrudnia wytworzenie właściwych mentalnych programów dekodowania i kodowania języka.

²¹ R. Kreis (2001: 27) twierdzi, że nadrzędność rozwoju sprawności receptywnych wynika z faktu, iż rozumienie ze słuchu jest podstawą każdej komunikacji – jeśli nie rozumiemy swojego partnera komunikacyjnego, nie potrafimy się z nim komunikować.

Z powyższego wynika zatem, iż bez wydłużonej fazy percepcji materiału językowego nie mogą prawidłowo zadziałać mentalne procesy akwizycji języka. Metoda narracyjna umożliwia wydłużenie fazy percepcji materiału językowego.

W tym kontekście M. Sambanis (2005: 9) zwraca uwagę na bardzo istotny fakt: Należy pamiętać, aby podczas rozwoju sprawności receptywnych, tzn. podczas opowiadania bajek, historyjek, dzieci nie były tylko biernymi odbiorcami, ponieważ bezczynne siedzenie i przysłuchiwanie się nie uwzględniają cech rozwojowych dzieci przedszkolnych. Według M. Sambanis (tamże) należy angażować dzieci ruchowo,²² dopiero wówczas rozwój sprawności receptywnych jest sensowny.

3.1.2. Stosowanie tekstów narracyjnych w nauczaniu języka obcego

Metoda narracyjna wykorzystuje teksty narracyjne w nauczaniu języka obcego²³ z kilku względów:

1. Jak już wspomniano w podrozdziale 3.1., teksty narracyjne umożliwiają w sposób naturalny rozwój sprawności receptywnych (J. Gładysz 2011: 10). L. Hermes (1998: 226) uważa, że to właśnie opowiadanie historyjek, bajek etc. jest idealną formą rozwoju sprawności receptywnych, ponieważ słuchający bajek skupia uwagę na całościowym rozumieniu wypowiedzi, uczy się, że nie musi rozumieć każdego, usłyszanego w języku obcym słowa. W ten sposób zasoby pamięci roboczej nie są wyczerpane poprzez skupianie się na rozumieniu pojedynczych słówek i mogą być wykorzystane w celu budowania powiązań treściowych (S. Dornbusch 1999: 250). Ponadto, jak podkreśla R. Kreis (2001: 27), historyjki dają dzieciom możliwość wsłuchania się w cały tekst w języku obcym oraz koncentrowania się na dłuższych częściach tekstu. Przy tym ćwiczy się umiejętność odgadywania znaczenia słów z kontekstu, a więc umiejętność stawiania hipotez dotyczących znaczenia konkretnego słowa (tamże). Stawianie hipotez należy do jednej z ważnych operacji mentalnych.²⁴ Z powyższego wynika zatem, że podczas słuchania bajek, historyjek etc. dzieci mają możliwość zdobycia bogatego doświadczenia receptywnego,²⁵ a także co za tym idzie wytworzenie i zorganizowanie mentalnej reprezentacji systemu językowego oraz programów sterujących produkcją językową. Ponadto słuchanie bajek nie wymaga od dzieci produktywnego użycia języka, co pozwala na naturalny rozwój sprawności receptywnych, podobnie jak podczas rozwoju języka pierwszego.²⁶

2. Teksty narracyjne dostarczają dzieciom inputu, który jest dostosowany do ich dojrzałości kognitywnej, a więc oferowany jest input, który dzieci są w stanie przetworzyć, o czym mowa w rozdziale pierwszym.

²² Świadome wykorzystanie ruchu podczas nauki języka obcego patrz podpunkt trzeci niniejszego podrozdziału.

²³ W latach dziewięćdziesiątych krytykowano stosowanie tekstów narracyjnych w dydaktyce języków obcych por. J. Gładysz 2009a.

²⁴ Stawianie hipotez patrz podrozdział 3.4.1.2.

²⁵ Polega ono na wielokrotnej percepcji zróżnicowanego materiału językowego.

²⁶ Podczas przyswajania języka pierwszego sprawność rozumienia rozwija się przed sprawnością mówienia (W. Butzkamm/ J. Butzkamm 2004: 47).

3. J. Bruner (1990: 130) rozróżnia dwa podstawowe sposoby myślenia, tzn. w jaki sposób umysł człowieka porządkuje informacje:

- Myślenie paradygmatyczne – tzn. logiczne czy kategoryczne – umożliwia ono przyporządkowywanie rzeczom ich pojęć oraz tworzenie związków między nimi.
- Myślenie narracyjne – dzięki niemu można zrozumieć ludzkie działanie. Myślenie to jest rozwijane głównie podczas czytania lub słuchania historyjek:

Mechanizm, który pozwala nam zrozumieć czyjeś postępowanie, bazuje na powstających w czasie akcji związkach. Cele i motywy działania protagonisty muszą zostać powiązane zarówno z wydarzeniami wcześniejszymi, jak i późniejszymi (Bredella 2003: 48). Inaczej mówiąc, myślenie narracyjne jest porządkowaniem danych w umyśle poprzez układanie ich w historii – z początkiem, rozwinięciem i zakończeniem. Pozwala ono zarazem na lepsze przyswajanie napływających do nas informacji i ich zapamiętywanie (M. Cieśla 1987: 11).

D. Kirsch (1992: 74) wyjaśnia, że procesy mentalne młodszych dzieci opierają się przede wszystkim na historiach i epizodach. A. Leopold-Mudrack (1998: 120) również podkreśla, że u młodszych dzieci dominuje myślenie narracyjne, które jest podstawą do późniejszego rozwoju myślenia abstrakcyjnego.

4. Teksty narracyjne rozwijają dziecięcą fantazję, emocjonalność i wyobraźnię. Zdaniem U. Karbe (2001: 54) treści bajek, historyjek etc. pobudzają dziecięcą fantazję, ze względu na zawarte tzw.: „otwarte miejsca”. Miejsca te dzieci wypełniają zgodnie z wiedzą i doświadczeniem, które posiadają. Jak twierdzi J. Iluk (2002: 106), teksty narracyjne mogą wywoływać takie emocje, jak np.: napięcie, oczekiwanie, radość, rozczerowanie, ulgę. Takich emocji dzieci nie doświadczają podczas czytania lub słuchania tekstów, których celem jest prezentacja konkretnej porcji struktur gramatycznych lub leksyki (tamże). Zdaniem J. Gładysz (2011: 11) treści tekstów narracyjnych wywołują efekty empatyczne. Podczas słuchania bajek dzieci śledzą losy bohaterów, wczuwają się w ich sytuację, utożsamiają się z nimi, co korzystnie wpływa na rozwój ich wyobraźni (tamże). Ponadto, jak uważa A. Leopold-Mudrack (1998: 57), emocje istotnie wpływają na proces uczenia się, gdyż słowa, do których mamy emocjonalny stosunek, lepiej są zapamiętywane, w porównaniu ze słowami, które opisują pojęcia abstrakcyjne.

5. Teksty narracyjne posiadają funkcję wychowawczą (J. Gładysz 2011: 11). Opowiadając dzieciom bajki, przekazuje im się różne prawdy życiowe (tamże). Zdaniem B. Helmling/ G. Wackwitz (1986: 117 i n.) w bajkach prezentowany jest zarówno świat, w którym dobro zwycięża nad złem, ale także, jak uważa D. Brett (2005: 13 i n.), jako skomplikowane miejsce, w którym dzieją się rzeczy czasami niesprawiedliwe oraz nieusprawiedliwione. W bajkach pokazuje się także człowieka, który czasami napotyka w życiu na różnorakie trudności i musi je pokonywać (tamże). Zdaniem A. Leopold-Mudrack (1998: 118) dzieci otrzymują w ten sposób pewne wskazówki i wzorce, które mogą być przydatne w ich przyszłym życiu.

6. Teksty narracyjne mogą się również przyczyniać do rozwoju kompetencji interkulturowej dzieci, gdyż przedstawiają kulturę oraz sposoby życia ludzi w różnych krajach (J. Gładysz 2011: 13). Rozwój kompetencji interkulturowej u najmłodszych

dzieci, jest o tyle ważny, gdyż, jak podkreśla A. Leopold-Mudrack (1998: 41), dzieci cechuje otwarta postawa wobec innych kultur i języków. Dzieje się tak ponieważ nie posiadają one jeszcze ustalonego systemu wartości, co warto wykorzystać na zajęciach języka obcego (tamże).

7. Bajki posiadają działanie terapeutyczne (J. Gładysz 2011:11). Wykorzystanie literatury w celach terapeutycznych to biblioterapia. Biblioterapia polega na tym, że dzieciom nie opowiada się bajek o dowolnej tematyce, lecz bajki o tematyce związanej z problemami, na które napotyka. Mogą to być bajki, które traktują przykładowo o: rozwodzie rodziców, lęku przed ciemnością, pobycie w szpitalu etc. (tamże). Bajki o przedstawionej tematyce mogą pomagać dzieciom w pokonywaniu ich problemów, ponieważ miejsce akcji oraz zdarzenia prezentowane w bajce są zbliżone do realnej sytuacji, w której się znajdują (D. Brett 2005: 12). Ponadto dzieci konfrontowane są z różnorodnymi problemami w sposób bezpieczny, ponieważ nie zmusza się ich do rozmowy na temat doświadczanych osobiście problemów (tamże 14 i n.). Poza tym dziecko uświadamia sobie, że pozostałe dzieci też mają podobne problemy, i że ono, podobnie jak pozostałe dzieci, również potrafi je pokonać (tamże 17–24).

8. Bajki wywierają pozytywny wpływ na rozwój intelektualny dziecka (J. Gładysz 2011: 12). J. Iluk (2002: 105) twierdzi, że opowiadanie i słuchanie historyjek, bajek etc. pozytywnie wpływa na rozwój intelektualny dziecka oraz na odnoszone przez nie sukcesy w dalszej edukacji szkolnej. Potwierdzeniem tej tezy są przeprowadzone badania, które dowodzą że:

- Im więcej bajek prezentuje się dzieciom w ich języku ojczystym, tym większą fantazją wykazują się w czasie słuchania, a następnie opowiadania i pisania (H.E. Piepho 2000: 43). Ponadto taki sam skutek można osiągnąć w języku obcym, jeśli dzieciom odpowiednio często czyta się bajki i jeśli dzieciom takie opowiadanie się podoba (tamże).
- Jeżeli dzieciom 6-letnim codziennie opowiada się 4 lub więcej historyjek w języku ojczystym, wówczas mogą osiągnąć poziom mentalny dzieci 8- lub 9-letnich (J. Wingate 1999: 23).

9. Teksty narracyjne cechuje duży potencjał motywacyjny, co potwierdzają m. in. badania przeprowadzone przez J. Gładysz (2011: 11). Przeprowadziła ona ankietę w jednej z klas szkoły podstawowej, której dzieci uczyły się języka obcego zarówno na podstawie podręcznika, jak i w oparciu o metodę narracyjną. Jedno z pytań zawartych w ankiecie dotyczyło preferencji dzieci odnośnie form zajęć, która najbardziej im się podobała:

- Zajęcia, na których pracuje się z podręcznikiem.
- Zajęcia, podczas których opowiada się bajki, historyjki etc.
- Obydwie formy zajęć.

Ankietą objętych zostało 23 dzieci. Aż 16 dzieci wybrało opowiadanie bajek jako ulubioną formę zajęć. Piątce dzieci podobały się obydwie formy zajęć i jedynie dwójka dzieci preferowała zajęcia z podręcznikiem (tamże).

3.1.3. Wielokanałowa wizualizacja treści

Podczas opowiadania historyjek dzieci kojarzą foniczną postać inputu z jego znaczeniem, dlatego tak ważną jest jego wizualizacja. Wizualizacja ułatwia dzieciom zrozumienie treści prezentowanych tekstów (J. Gładysz 2011:12).

W związku z tym, że każde dziecko preferuje inny kanał poznawczy, istotną jest wielokanałowa prezentacja²⁷ treści, która uwzględnia różne kanały poznawcze dzieci oraz stanowi równowagę w wizualnej, audytywnej oraz motorycznej prezentacji, utrwalaniu oraz ćwiczeniu informacji językowych (G. Gerngross 2004a: 4).

Dzieci apercepcją konkretną informację nie tylko za pomocą oczu i uszu, ale są przy tym także czynne motorycznie. Jeśli prezentacja nowych treści połączona jest z konkretnymi czynnościami oraz wsparta realnymi przedmiotami lub obrazkami, wówczas dzieci są w stanie łatwiej zapamiętać oraz przywołać z pamięci słówka oraz zdania. Dzieje się tak, ponieważ podczas nauki wykorzystującej elementy ruchowe, w większym stopniu zaktywizowana zostaje prawa półkula mózgu, co sprawia że przekazywane i przyswajane informacje zostają lepiej zakodowane w pamięci. Wówczas nie tylko zapamiętywanie informacji przebiega efektywniej, ale także ich percepcja. Ponadto wielokanałowy kontakt z informacją bardziej angażuje uwagę dzieci, niż jednokanałowy (J. Iluk 2006: 48 i n.).

Wielokanałowa prezentacja treści²⁸ jest bardziej efektywna od jednokanałowej również dlatego, ponieważ wielokanałowy przekaz informacji odpowiada wszystkim typom uczniów (G. Gerngross/ H. Puchta 2000: 269 i n.) oraz może pomagać tym dzieciom, które cechuje dysfunkcja jakiegoś kanału percepcyjnego (J. Iluk 2002: 45).

G. Gerngross (2004a: 4) proponuje, aby podczas multisensorycznej prezentacji treści stosować:

- wszelkie możliwe środki wizualne, np.: obrazki, realne przedmioty, zabawki etc.,
- wszelkie możliwe materiały audio, np.: płyty cd, kasety etc., a także wypowiedzianie wyrazów, opowiadanie etc.,
- stworzoną przez amerykańskiego badacza Jamesa Ashera metodę *Total Physical Response* (TPR), a więc metodę reagowania na polecenia całym ciałem, skupiającą się na intensywnym rozwoju sprawności recepcji u dzieci.

²⁷ Por. m.in. J. Wingate (1999: 21).

²⁸ Poniżej przedstawiono dwa wybrane przykłady multisensorycznej prezentacji nowego słownictwa (G. Gerngroß 1992: 18 i n.):

- nauczyciel rysuje na tablicy drzewo, rękami wykonuje ruchy podobne do ruchu gałęzi oraz kilkakrotnie wypowiada słowo *drzewo* w języku obcym. Następnie wydaje jednemu dziecku następujące polecenie: *Sylwia, do the tree*, a dziewczynka np.: rysuje drzewo w powietrzu. W ten sposób dajemy dzieciom również szansę kreatywnego działania podczas zajęć,

- nauczyciel mocuje na tablicy obrazek ze złą miną, pokazuje za pomocą mimiki złą minę i wypowiada słówko *angry*. Następnie wydaje jednemu z dzieci następujące polecenie: *John, you are angry*, a chłopiec robi stosowną minę (G. Gerngroß 1992: 18 i n.).

Reasumując należy stwierdzić, że multisensoryczna prezentacja treści odgrywa bardzo istotną rolę podczas nauki języka obcego, ponieważ dostosowana jest do preferencji percepcyjnych dzieci oraz wpływa nie tylko na efektywną percepcję konkretnej informacji, ale na długość jej zapamiętania.

3.1.4. Wykorzystanie ruchu podczas nauki języka obcego

W metodzie narracyjnej wykorzystuje się ruch²⁹ podczas nauki. Uwarunkowane jest to następującymi względami:³⁰

- Aktywność fizyczna zwiększa ukrwienie całego organizmu oraz mózgu, co tym samym poprawia zaopatrzenie komórek nerwowych w tlen i glukozę. Efektem tego jest wzmożona uwaga i koncentracja, co wspiera proces nauki (J. Ratey 2009: 99; M.R. Textor 2002).
- Aktywność ruchowa pozytywnie wpływa na koncentrację, aktywność oraz motywację. Dzieje się tak, ponieważ ruch wpływa na aktywność ważnych neuroprzekazników, takich jak serotonina, dopamina i noradrenalina. Dopamina jest ściśle związana z koncentracją i procesem nauki, noradrenalina pozytywnie wpływa na uwagę, postrzeganie i motywację. Serotonina pomaga kontrolować aktywność mózgu oraz wpływa na nastrój, impulsywność, złość i agresję (S. Kubesch 2008: 62–64; J. Ratey 2009: 51 i n.).
- Ruch jest czynnikiem stymulującym dla procesu tworzenia komórek nerwowych oraz plastyczności mózgu, co pozytywnie wpływa na funkcje mózgu oraz na szybkość uczenia się, ponieważ synapsy odpowiedzialne są za przesyłanie sygnałów w mózgu (J. Ratey 2009: 53; W. Hollmann/ K. Strüder 2003: 265).
- Badania eksperymentalne (K. Hille i in. 2010: 337) dowodzą, że nauka podczas której wykorzystuje się ruch, jest bardziej efektywna, w porównaniu z nauką, podczas której nie wykorzystuje się ruchu: Uczniowie, którzy uczyli się słówek w połączeniu z ruchem, po 13 tygodniach od zakończenia nauki pamiętali średnio 15 z 20 nauczonych słówek. Natomiast uczniowie, którzy nie uczyli się słówek w połączeniu z ruchem pamiętali średnio 5 słówek.
- Zdaniem A. Sopaty (2008: 317) „(...) ruchliwość dzieci w tym wieku wymusza niejako aktywny sposób uczenia się poprzez działanie. Nauka powinna zawsze mieć miejsce w konkretnej sytuacji, która coś dla dziecka znaczy i ułatwia dziecku zrozumienie wypowiedzi”.

W przeprowadzonym eksperymencie badawczym ruch łączono z nauką w następujący sposób:

- W fazie narracji: prowadząca opowiadała bajkę, w dzieci za pomocą maskotek wizualizowały jej treść.

²⁹ Zmuszanie dzieci do spokojnego siedzenia może mieć negatywne skutki, ponieważ poprzez takie postępowanie nie wymusimy u dzieci utrzymania koncentracji (A. Leopold-Mudrack 1998: 52).

³⁰ Rola ruchu podczas nauki por. także: M. Leitner/ W. Rechberger 2013.

- W fazie ćwiczeń utrwalających, zarówno przed, jak i po opowiedzeniu tekstu: dzieci wykonywały przykładowo następujące polecenia: *Ania, hol mir mal bitte den Löwen!*

3.1.5. Wykonywanie przez dzieci sensownych czynności, zwłaszcza w kontekście powtarzania

Nauka języka obcego powinna odpowiadać kognitywnym możliwościom dzieci i być stale połączona z sensownym zajęciem, ponieważ, jak wyjaśnia J. Iluk (2006: 56):

(...) dzieci są uważnie obserwującymi i myślącymi istotami. Dzięki permanentnie czynionym obserwacjom i swojej dotychczasowej wiedzy potrafią konstruować i stosować schematy kognitywne, pozwalające im interpretować podobne lub nowe zjawiska, także językowe. Dlatego wszelkie działania dydaktyczne powinny wychodzić na przeciw tym analitycznym predyspozycjom dzieci, tzn. odpowiadać logice dziecięcej i ich kognitywnym możliwościom, być ściśle połączone z sensownym działaniem lub sprawiać wyraźną przyjemność.

Jeśli podczas nauki języka obcego nie wykorzystujemy możliwości kognitywnych dzieci oraz jeśli dzieci nie wykonują sensownych czynności, wówczas szybko popadają w nudę, a zajęcia przestają być dla nich satysfakcjonujące i motywujące.

Sensowne zajęcia, jak pisze J. Iluk (tamże 57) „(...) wymagają porównania, 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 (...)”.

Sensowne działanie jest w szczególności istotne podczas powtarzania. Powtarzanie za prowadzącą zajęcia pojedynczych słów, np.: *a cat*, nie jest dla dzieci sensownym działaniem i nie stanowi dla nich motywującego zajęcia. Ponadto J. Iluk (tamże 75) jest zdania, że: „natychmiastowe reproduktywne powtarzanie tego samego wzorca (pattern) nie sprzyja tworzeniu mentalnych reprezentacji struktur językowych, ponieważ uczeń nie uczestniczy aktywnie w procesie ich abstrahowania, nie tworzy i nie weryfikuje żadnych hipotez”.

Przedwczesne reproduktywne powtórzenia wpływają bardzo negatywnie na proces akwizycji języka obcego, ponieważ, jak twierdzi J. Iluk (tamże 76 i n.):

- powtarza się wyrazy lub zdania bez komunikacyjnego kontekstu,
- zakładana poprawność reprodukowanych wypowiedzi wymaga wielu mechanicznych i dosłownych powtórzeń,
- duża liczba powtórzeń jest mało atrakcyjną formą zajęć, powodującą szybką dekoncentrację dzieci,
- znana treść wielokrotnie powtarzanych zdań, tj. brak luki informacyjnej, wygasza zainteresowanie i kognitywne zaangażowanie dzieci, co wywołuje znużenie i dezaktywację organizatora (mechanizmu przyswajania języka).

Ponadto zdaniem J. Iluka (tamże 77) „zbyt wczesne stosowanie reproduktywnych powtórzeń może poważnie utrudnić prawidłowe przyswajanie języka obcego, o ile uczeń nie rozpoznał w wystarczającym stopniu struktur powtarzanych wypowiedzi.

Zmuszony do reprodukcji zużywa zbyt dużo energii i pojemności pamięci na percepcję obcojęzycznej wymowy i jej reprodukcję. Skutek jest tak, że nie wiele jej pozostaje dla mentalnych operacji na wyższych płaszczyznach przetwarzania danych językowych, tj. na płaszczyźnie gramatycznej i semantycznej” (J. Iluk 2006: 77).

W związku z powyższym w metodzie narracyjnej świadomie nie wykorzystuje się powtarzania o charakterze behawioralnym, tylko stosuje się powtórki, które stanowią dla dzieci sensowne działanie.

Powtarzanie nabiera szczególnego znaczenia w procesie przyswajania języka obcego, zwłaszcza u dzieci przedszkolnych, które poprzez brak umiejętności czytania i pisanania, mają ograniczone możliwości kontaktu z językiem poza przedszkolem.

3.2. Kryteria wyboru tekstów narracyjnych

Jeśli decydujemy się na nauczanie języka obcego metodą narracyjną, należy zastanowić się nad wyborem tekstów narracyjnych, które będziemy stosować.

W literaturze przedmiotu wymienia się wiele kryteriów, które powinny spełniać teksty stosowane w dydaktyce języka obcego. Kryteria te podzielono na dwie grupy: (1) kryteria dotyczące płaszczyzny językowej tekstów narracyjnych, (2) kryteria dotyczące treści tekstów narracyjnych.

3.2.1. Kryteria dotyczące płaszczyzny językowej tekstów narracyjnych

Teksty narracyjne powinny spełniać następujące kryteria pod względem językowym:

1. Teksty narracyjne powinny dostarczać odpowiedniego inputu, a więc inputu dostosowanego do poziomu zaawansowania, na którym znajdują się dzieci (R. Kreis 2001: 29).
2. Zawarty w tekście input powinien znajdować się na poziomie nieco wyższym od aktualnego poziomu kompetencji językowej dzieci, ponieważ wówczas stwarza się optymalne możliwości dla jego rozwoju (Ch. Groß 2002: 11).
3. W tekstach narracyjnych powinny być zawarte zdania o prostej budowie (R. Kreis 2001: 29).
4. Teksty narracyjne powinny być dobrze ustrukturyzowane (J. Iluk 2012a: 66).
5. Teksty powinny zawierać możliwie łatwe do zrozumienia słownictwo (tamże).
6. Teksty powinny zawierać powtarzające się elementy językowe (Ch. Groß 2002: 11).
7. Język powinien być autentyczny, tzn. odpowiadać słownictwu i językowi potocznemu, którego używają dzieci w języku ojczystym.
8. Stosowane struktury powinny być uzualne, aby mogły zostać użyte w różnych kontekstach (tamże).
9. Długość tekstów powinna uwzględniać zdolność dzieci do koncentracji (R. Kreis 2001: 29).

Najważniejszym z wymienionych wyżej kryteriów wydaje się być odpowiedni input

zawarty w bajkach. Odpowiedni, a więc taki, który jest intensywny, a jednocześnie składający się z prostych, zrozumiałych dla dzieci zdań, które odpowiadają poziomowi ich zaawansowania językowego, a także dojrzałości kognitywnej. Z własnych obserwacji wynika, że dzieci nie miały problemu z zrozumieniem zdań złożonych nawet z 8 wyrazów, pod warunkiem, że były one odpowiednio wizualizowane, dzięki czemu dzieci mogły się domyślić ich znaczenia. Zbyt trudne teksty mogą zniechęcać dzieci do słuchania. Jednakże zbyt łatwe teksty wywołują u dzieci nudę.

Kolejnym istotnym kryterium jest uzualność zawartych w tekstach bajek i historyjek zwrotów. Zaprezentowane w tekstach zwroty powinny znaleźć zastosowanie również w innych kontekstach.³¹

Ważnym kryterium jest długość tekstu bajki, która powinna być dostosowana do możliwości koncentracji dzieci. W początkowej fazie badań skracałam długość tekstów, ponieważ dzieci 4-letnie nie były w stanie skoncentrować się przez dłuższy czas. Bez koncentracji nie można mówić o efektywnej nauce. Sygnałem jej braku jest to, że dzieci zaczynają rozmawiać, biegać etc.

Tekst, który jest dobrze ustrukturyzowany, oraz który zawiera autentyczne oraz łatwe do zrozumienia słownictwo, wpływa na jego apercpcję w języku obcym. W momencie, gdy struktura tekstu utrudniała procesy apercpcyjne, dzieci przestawały słuchać i zaczynały przeszkadzać. Wówczas percepcja tekstu w języku obcym stawała się niemożliwy.

Jeśli chodzi o kryterium powtarzających się elementów językowych w historyjce, zauważyłam, że ich wykorzystanie sprawia dzieciom ogromną radość oraz zapobiega popadaniu w nudę.

3.2.2. Kryteria dotyczące treści tekstów narracyjnych

Teksty narracyjne powinny spełniać następujące kryteria pod względem zawartych treści:

1. Treść tekstów narracyjnych powinna być dostosowana do zainteresowań dzieci w danym przedziale wiekowym (R. Kreis 2001: 29).
2. Teksty powinny odzwierciedlać doświadczenia dzieci i je poszerzać (Ch. Grob 2002: 12).
3. Akcja bajki powinna być zbudowana logicznie (R. Kreis 2001: 29).
4. Teksty nie powinny zawierać zbyt wielu postaci lub scen (tamże).
5. Treść historyjek może być znana dzieciom z języka ojczystego, w szczególności, gdy stosujemy teksty narracyjne w nauczaniu początkowym. Znajomość treści może aktywnie wspierać procesy rozumienia w języku obcym (J. Iluk 2012a: 66).
6. Tekst powinien zawierać powtarzające się epizody, w których powtarzane są informacje przy użyciu podobnych sformułowań. W ten sposób poszczególne części tekstu stają się dla dzieci redundantne i przez to istnieje możliwość, że

³¹ Pogląd ten uzasadnia się w rozdziale piątym niniejszej monografii.

procesy przetwarzania tekstu przebiegają efektywniej, pamięć robocza zostaje odciążona oraz powstają rezerwy do zapamiętania nowego materiału językowego (J. Iluk 2012a: 66).

7. Treść tekstu powinna pozwalać na kreatywną pracę z nim w trzeciej fazie pracy z tekstem narracyjnym (post – story activities). Ta faza jest formą przetwarzania i utrwalania materiału językowego w zmienionych kontekstach. Kreatywna praca z tekstem zapobiega nudzie i wywiera pozytywny wpływ na rozwój umysłowy i językowy dziecka (tamże).

Najistotniejszym z przedstawionych wyżej kryteriów jest logiczność akcji oraz niewystępowanie zbyt wielu postaci. Zbudowana nielogicznie akcja lub występowanie zbyt wielu postaci obciąża pamięć krótkotrwałą, może utrudniać rozumienie tekstu i prowadzić do dezorientacji.

Treść historyjek może być znana dzieciom z języka ojczystego, co wspiera rozumienie tekstu. Jednakże zauważyłam, że na późniejszym etapie nauczania, dzieci bardziej lubiły bajki, których nie znały, np.: *Kim und eine kleine Hexe*. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być fakt, procesy apercypcyjne zachodziły łatwiej, szybciej i efektywniej, co otwierało możliwości do rozumienia bardziej złożonych tekstów.

Bardzo trudno spełnić wymóg interesującej treści tekstu. Z własnych obserwacji wynika, że chłopcy preferują inne bajki niż dziewczynki. Dla chłopców najciekawszą bajką była np.: bajka *Kim und eine kleine Hexe*,³² a dla dziewczynek bajka *Schneewittchen*. Zarówno chłopcom jak i dziewczynkom bardzo podobały się bajki o zwierzętach, np.: *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Należy jednak pamiętać o tym, aby treść bajek nie była zbyt infantylna dla dzieci – a więc taka, która znajduje się poniżej posiadanej przez nich ogólnej wiedzy o świecie. Zbyt infantylne treści bajek wywołują znużenie i nie stwarzają możliwości do wysiłku kognitywnego. Treść powinna zatem nie tylko odzwierciedlać doświadczenia dzieci, ale i je poszerzać, co sprawia dzieciom radość, ponieważ zdobywają nową wiedzę.

3.3. Gatunki tekstów narracyjnych zalecanych do stosowania w dydaktyce języka obcego

W literaturze przedmiotu zaleca się stosowanie w dydaktyce języka obcego takich gatunków tekstów jak (A. Kubanek-German 1992: 14):

- bajki, np.: *O Rzepce*,
- baśnie, np.: *Kopciuszek*,
- historie, które prezentują problemy dzieci w danym wieku, np.: konflikty z rodzeństwem lub rówieśnikami,
- historie o tajemniczej lub absurdalnej tematyce, np.: *Kim i Mała Czarownica*,
- legendy miejskie,

³² *Kim und eine kleine Hexe* to bajka o czarownicy, która spotyka kolegę i czaruje w jego obecności.

- historie, które opisują interakcje nauczyciela i dzieci, np.: opis wspólnej wycieczki do zoo,
- reportaże, teksty, przedstawiające, jak wygląda współczesne życie dzieci w kraju, którego języka się uczymy, np.: jak wygląda Boże Narodzenie przedszkolaka w Niemczech,
- anegdoty (A. Kubanek-German 1992: 14).

Wybór tekstów jest więc spory. Zaleca się częste zmiany rodzajów tekstów, aby uniknąć znużenia danym gatunkiem, bądź tematyką (J. Iluk 2006: 121).

Łatwo można zauważyć, że większość tekstów bajek i historyjek nie spełnia przedstawionych w podrozdziale 3.2. kryteriów. Po wybraniu konkretnej historyjki należy odpowiednio zaadaptować autentyczny tekst, tzn. tekst powinno się (J. Iluk 2012a: 67):

- skrócić (aby dostosować go do możliwej zdolności dzieci do koncentracji),
- uprościć słownictwo oraz budowę zdań (aby dostosować tekst do poziomu językowego, na którym znajdują się dzieci),
- wpleść w tekst powtarzające się elementy³³ (aby zaangażować dzieci w narrację i zapobiec tym samym popadaniu w nudę. Ponadto w ten sposób uczymy dzieci skupiania uwagi – dzieci wiedzą, w jakim momencie powinny być aktywne. Powtarzające się elementy skracają fazę pasywnego odbioru tekstu i wprowadzają zmianę aktywności).

Przykładowa adaptacja tekstu narracyjnego przedstawiona została w rozdziale piątym niniejszej monografii.

3.4. Metodyka pracy z tekstami narracyjnymi

W pracy z tekstami narracyjnymi rozróżniamy trzy etapy (J. Iluk 2012a: 68; Ch. Gerngroß 1992: 18; K. Hartwig-Mühl 2002: 49; J. Gładysz 2009b: 18 i n.; J. Iluk 2006: 127):

1. Działania edukacyjne przed prezentacją tekstu. Etap ten określany jest w literaturze przedmiotu także jako: *pre-story activities / setting the stage / Vorentlastung des Wortschatzes / Hinführungsphase / wprowadzenie*.
2. Faza podawania tekstu. Etap ten określa się również przy pomocy następujących pojęć: *presentation of the story / telling the story / Erzählen und Gestalten der Geschichte / narracja opowiadania i jego inscenizacja*.

³³ U dzieci przedszkolnych bardzo ważną rolę w procesie zapamiętywania odgrywają rytmiczne elementy w trakcie zajęć języka obcego. Pomagają one dzieciom łatwiej oraz bardziej efektywnie zapamiętać konkretne treści. Pamięć rytmiczna jest mało świadoma oraz około 10. roku życia zamienia się w pamięć świadomą i abstrakcyjną (M. Pamuła 1998: 389). Powyższy fakt tłumaczy sensowność występowania w tekstach narracyjnych powtarzających się elementów.

3. Działania edukacyjne po prezentacji historyjki. Etap ten określa się także mianem: *post-story activities / Verankerung des gehörten Textes / Festigungsphase / Nachbereitungsaktivitäten / utrwalenie treści opowiadana i jego elementów językowych* (J. Iluk 2012a: 68; Ch. Gerngroß 1992: 18; K. Hartwig-Mühl 2002: 49; J. Gładysz 2009b: 18 i n.; J. Iluk 2006:127)

Poniżej scharakteryzowano każdy w wymienionych wyżej etapów pracy z tekstami narracyjnymi.

3.4.1. Wprowadzenie do tekstu narracyjnego

We wprowadzeniu do tekstu narracyjnego wykonujemy następujące czynności:

1. Pomagamy dzieciom w antycypacji treści bajki. Rolę procesu antycypacji w nauczaniu języka obcego empirycznie zbadała m. in. B. Czwartos (2013: 29). Według niej antycypacja³⁴ „generalnie może być rozumiana jako przewidywanie mających pojawić się treści, ponieważ np.: posłużenie się schematem antycypującym czy też tworzenie hipotez, to nic innego jak wykształcenie postawy oczekiwania , czyli antycypowanie sensu stricte”(tamże).

Rolę antycypacji w nauczaniu języka obcego wyjaśnia J. Iluk (2012a: 68) w następujący sposób:

Rozumienie jest wynikiem działania procesów góra-dół i dół góra. Procesy dół-góra odpowiedzialne są m.in. za odbiór bodźców, ich rozpoznanie i ocenę. Natomiast procesy góra-dół uruchamiają naszą wiedzę, nasze wcześniejsze doświadczenia lub oczekiwania (tu: wobec treści tekstu). W przypadku obcojęzycznego inputu odgrywają one ważną rolę kompensacyjną. Aktywizowana wiedza – najlepiej, jeśli jest adekwatna w stosunku do treści podawanego tekstu, np.: słownictwo, fabuła historyjki – oraz uruchamianie oczekiwania (antycypacje) ukierunkowują energię poznawczą dzieci na treść podawanego tekstu. Wszystko to sprawia, że złożone procesy rozumienia mogą ograniczyć się do identyfikacji obcojęzycznego inputu. Jeśli spostrzegane i kojarzone bodźce wizualne i słuchowe odpowiadają uruchomionym oczekiwaniom, to procesy przetworzenia obcojęzycznego inputu przebiegają poprawniej, szybciej i efektywniej. Gwarantuje to sukces edukacyjny oraz satysfakcję dzieci z podjętego wysiłku.

W związku z powyższym aktywizowanie postawy antycypacyjnej powinno stać się stałym elementem zajęć opartych na tekstach narracyjnych, również z następujących względów:

³⁴ D. Wolff (1985: 212) zakłada, że antycypacja ”to proces aktywny, w którym najważniejszą rolę odgrywają dwa czynniki, tzn. docierające do ucznia bodźce oraz uczeń jako rozumująca-jednostka (...). (...) rozumienie jest procesem współdziaływania tzw. procesów: góra – dół i dół – góra. W przypadku efektywnego procesu rozumienia istotną rolę odgrywają procesy przypominania oparte na wiedzy osoby uczącej. Są one określane mianem procesów: góra – dół, które polegają na połączeniu informacji pochodzącej z bodźca z informacją z pamięci długotrwałej, zakodowanej m.in. w postaci schematów. Te aktywizowane struktury mają do spełnienia kilka zadań, m. in. zdaniem Wolffa (tamże) są one podstawą rozumienia docierających sygnałów. Rozumienie jest wprawdzie bez ich aktywizacji możliwe, ale może ono być niezbyt dokładne albo utrudnione”.

- Formułując przypuszczenia na temat treści tekstu, dzieci stawiają hipotezy, których poprawność mogą zweryfikować. Aby móc je zweryfikować, dzieci muszą uważnie słuchać tekstu,³⁵ aby upewnić się, czy ich hipotezy były prawdziwe, co z kolei wpływa pozytywnie na koncentrację dzieci podczas słuchania.
- Aktywizując dzieci do antycypowania np.: zdarzeń, które będą miały miejsce w bajce etc. uczymy dzieci antycypowania³⁶.
- Podczas antycypacji dzieci wyrażają swoje przypuszczenia, idee, rozwijając tym samym swoją fantazję.

Jak twierdzi B. Czwartos (2013: 28) „model procesu przetwarzania informacji według Wolffa (1992: 34) wskazuje na fakt, że tworzenie hipotez uwarunkowane jest wiedzą odbiorcy komunikatu”.

Z powyższego wynika zatem, że dzieci przedszkolne mogą mieć problemy z antycypowaniem, ponieważ posiadają one jeszcze niewielką wiedzę ogólną i znajdują się dopiero na etapie gromadzenia doświadczeń. Postawę antycypacyjną należy więc nie tylko odpowiednio aktywizować, ale również ułatwiać. Aktywizowanie postawy antycypacyjnej może wyglądać następująco:

- a. Dzieci, przed prezentacją historyjki, w języku ojczystym stawiają hipotezy na temat np.: postaci lub przedmiotów, które będą występować w bajce. W tym celu dzieci mogą także sporządzić rysunki, na których przedstawią przewidywanych bohaterów bajek. Po zakończeniu opowiadania dzieci mogą zweryfikować postawione przez siebie hipotezy (S. Dornbusch 1999: 253).
- b. Nauczyciel przerywa opowiadanie np.: w połowie historyjki, a dzieci antycypują, jaki będzie dalszy ciąg losów bohatera, co się wydarzy lub co zrobiłyby na miejscu bohatera etc. (G. Schultz-Steinbach 2002a: 85), np.: *Was macht der Junge jetzt?*, a dzieci antycypują dalsze losy bohatera (R. Heitz 2002a: 69).
- c. Nauczyciel przerywa narrację i zadaje dodatkowe pytania, na które dzieci mogą udzielać odpowiedzi w języku ojczystym lub obcym, np.: zdanie historyjki brzmi: *Eva geht mit ihrem Hund in den Park spielen*. Pytanie może

³⁵ Wbrew obiegowym opiniom słuchanie nie jest czynnością pasywną, lecz jak najbardziej aktywną. Podczas słuchania stawiamy hipotezy, weryfikujemy je oraz modyfikujemy. Luki w rozumieniu są uzupełniane poprzez stosowanie wiedzy już posiadanej, nowe informacje łączą się ze strukturami wiedzy już posiadanej, utworzona zostaje nowa reprezentacja komunikatu. Słuchanie jest podstawą dla odpowiednich reakcji werbalnych i niewerbalnych (S. Dornbusch 1999: 250).

³⁶ D. Wolff (1992: 23) uważa, że „każdorazowy akt interakcji pomiędzy tekstem a czytelnikiem, każde przetwarzanie informacji kierowane jest dwiema nadrzędnymi strategiami: tworzeniem hipotez i ich weryfikacją. (...) Już przed rozpoczęciem właściwego przetwarzania informacji (...) tworzone są hipotezy na podstawie wiedzy o świecie i wiedzy językowej (...). Podczas właściwego procesu przetwarzania danych dochodzi do ich sprawdzenia (weryfikacji). Podstawą tego postępowania są pojawiające się nowe informacje. Utworzone hipotezy ulegają zatem przetestowaniu. Jeśli zostaną potwierdzone, są przyjmowane, w przeciwnym wypadku odrzucane (...). Pod koniec tego procesu odbiorca komunikatu rozumie już cały tekst, tzn. posiada mentalną reprezentację danego tekstu / wypowiedzi”.

brzmieć następująco: *Wen trifft sie dort?* (G. Schultz-Steinbach 2002b: 95).

- d. Nauczyciel opowiada ponownie bajkę, ale z pewnymi modyfikacjami, np.: zmienia bohaterów bajki, mogą nimi być przykładowo ciała niebieskie (słońce, księżyc, gwiazda etc.), których nazwy dzieci poznały już na wcześniejszych zajęciach. Nauczyciel nie pokazuje od razu wszystkich bohaterów, lecz scenę po scenie, a dzieci antycypują nowego bohatera (J. Iluk 2012a: 72).

Należy zgodzić się z S. Dornbusch (1999: 253), która uważa, że początkujący uczniowie powinni wyrażać swoje przypuszczenia w języku ojczystym, ponieważ nie potrafią jeszcze odpowiednio wyrażać swoich przypuszczeń w języku obcym. Nie używając języka ojczystego, musielibyśmy zrezygnować z powyższych zadań.

B. Czwartos (2013: 29) przeprowadziła badania nad celowym wykorzystaniem antycypacji podczas pracy z tekstem na lekcjach języka obcego. Przeprowadzone badania dotyczą innej grupy wiekowej, tzn. uczniów starszych, nie mniej jednak wnioski dotyczące zalet stosowania antycypacji są istotne dla nauczania w każdej grupie wiekowej. Są to m. in. (tamże):

- odciążenie pamięci operacyjnej,
- wzrost komunikacji i aktywności u uczestników eksperymentu,
- wzrost zaangażowania i zainteresowania omawianym tekstem,
- wzrost motywacji,
- zwiększenie koncentracji,
- zwiększenie kreatywności (tamże).

Z własnych obserwacji wynika, że dzieci bardzo chętnie antycypują treść bajki lub losy bohaterów przed opowiadaniem. Wówczas wykazują się dużą kreatywnością w stawianiu hipotez. Na przykład przed opowiedzeniem bajki *Kim und eine kleine Hexe*, dzieci uważały, że bajka będzie traktować o małej czarownicy, która nie ma koleżanek, bo jest czarownicą, a z czarownicą nikt się nie przyjaźni, bo każdy się jej boi. Dlatego poznaje kolegę Kima, bo tylko on jest odważny i chce się z nią zaprzyjaźnić. Przytoczone wyżej zdanie nie zostało jednakże wyrażone przez jedno dziecko, tylko przez kilkoro. Dzieci wyrażały swoje przypuszczenia przeważnie za pomocą jednego słowa lub co najwyżej jednego zdania. Dlatego tym bardziej aktywizowanie postawy antycypacyjnej wydaje się szczególnie istotne.

2. Przedstawiamy bohaterów bajki, np.: kukielki, lalki, zabawki pluszowe etc. oraz podajemy ich imiona w języku obcym (J. Iluk 2006: 128). Z własnych obserwacji wynika, że dzieci preferują kukielki, zabawki pluszowe, lalki etc. w porównaniu z obrazkami, przedstawiającymi bohaterów bajki. Dzieje się tak, ponieważ trójwymiarowa wizualizacja³⁷ umożliwia dzieciom przejęcie animacji, czego nie umożliwiają obrazki - gdy nauczyciel opowiada, dziecko posługuje się pacynką, co z kolei wpływa na koncentrację i zaangażowanie dzieci oraz zapobiega popadaniu w nudę. Ponadto jak pisze D.M. Ikonomu (2010: 62) formy pracy, w których wykorzystuje się wizualizację są sensownym działaniem.

D.M. Ikonomu (tamże 63) twierdzi również, że wizualizacja treści odpowiada sposobom uczenia się ludzkiego mózgu i jest szczególnie efektywna. Swą tezę popiera licznymi wywodami neurobiologów, którzy twierdzą, że wizualizacja treści

³⁷ Trójwymiarowa wizualizacja lepiej odpowiada multisensorycznej prezentacji treści.

sprawia, iż dzieci:

- postrzegają świat wszystkimi zmysłami,
- z radością odkrywają i badają świat,
- gromadzą nowe doświadczenia,
- ruszają się, co tworzy równowagę,
- uczą się głową, sercem i ręką” (D.M. Ikonomu 2010: 63).

I. Scheller (1998: 18 za D. M. Ikonomu 2010: 64) uważa, że „procesy uczenia są ściśle powiązane z przeżyciami, a przeżycia powstają zawsze jako reakcje na scenę, w której jesteśmy zaangażowani cieleśnie, emocjonalnie, myśląc i działając”.

Z powyższego wynika zatem, że trójwymiarowa wizualizacja jest bardziej efektywna w nauce języka obcego.

3. Wprowadzamy nowe słownictwo, które jest niezbędne, aby dzieci zrozumiały tekst. Nowe słownictwo prezentujemy przy użyciu obrazków, rekwizytów, gestów, mimiki etc. J. Iluk (2012a: 68 i n.) proponuje, aby obejmowało ono słownictwo nazywające:

- bohaterów historyjki,
- najważniejsze przedmioty i ich cechy,
- najważniejsze działania lub czynności,
- miejsce akcji oraz jej czas,
- sposoby wykonywania czynności.

Zaproponowane wyżej słownictwo jest kluczowym do zrozumienia konkretnej historyjki.

J. Iluk (tamże) postuluje, aby wprowadzanie nowego słownictwa miało charakter antycypacyjny, tzn. aby dzieci wymieniały lub zgadywały np.: bohaterów bajki, najważniejsze przedmioty i ich cechy etc. ponieważ jego zdaniem korzyści kognitywne oraz motywacyjne wynikające z tej formy aktywności intelektualnej dzieci są bardzo cenne. Ch. Gerngroß (1992: 19) dopuszcza także możliwość używania języka ojczystego, gdy semantyzacja słów nie jest łatwa.

4. Utrwalamy wprowadzone słownictwo, stosując różne techniki (J. Iluk 2006: 128). Utrwalenie nowego słownictwa jest bardzo istotne, ponieważ pominięcie utrwalania może prowadzić do niezrozumienia treści opowiadania (tamże). Ponadto dzieci przedszkolne zapamiętują nowe informacje na krótki okres czasu.

Techniki stosowane w celu utrwalenia słownictwa są technikami uniwersalnymi, mogącymi również znaleźć zastosowanie w tradycyjnych metodach nauczania języka obcego. Ich paleta jest bardzo szeroka. Mogą one zostać zastosowane również w trzeciej fazie pracy z tekstami narracyjnymi, dlatego zostały pogrupowane oraz poddane krytycznej analizie w podrozdziale 3.4.3 niniejszego rozdziału.

3.4.2. Prezentacja tekstu narracyjnego

Prezentacja tekstu narracyjnego może odbywać się na kilka różnych sposobów. Poniżej sposoby te przedstawiono oraz poddano krytycznej analizie na podstawie poczynionych obserwacji.

3.4.2.1. Sposoby prezentacji tekstu narracyjnego

Tekst narracyjny można zaprezentować poprzez (H. Barucki i in. 2008: 11):

- czytanie,
- odtwarzanie z płyty CD lub płyty DVD,
- opowiadanie.

Każdy z wymienionych wyżej sposobów prezentacji tekstu narracyjnego wykazuje wady i zalety (tamże):

- Jeśli nauczyciel czyta tekst, nie musi uczyć się go wcześniej na pamięć, jednakże wówczas ma on mniejszy kontakt wzrokowy z dziećmi oraz mniejszą możliwość zastosowania gestykulacji.
- Dzieci słuchając bajek z płyty CD mają kontakt z osobą, dla której język obcy jest językiem ojczystym. Utrudniona zostaje natomiast interakcja dzieci z osobą opowiadającą – dzieci nie widzą twarzy, mimiki, gestów osoby opowiadającej, co z kolei sprawia, że utrudniona zostaje percepcja tekstu. Natomiast oglądając bajki na płycie DVD dzieciom oferowana jest pomoc wizualna w rozumieniu treści. Utrudniona jest jednakże interakcja z osobą opowiadającą.
- Podczas opowiadania tekstu rozumienie wspierane jest przez mimikę, gestykulację, rekwizyty, obrazki. Dzieci utrzymują kontakt wzrokowy z osobą opowiadającą. Mogą zostać zaangażowane do narracji, co z kolei zapobiega znużeniu. Możliwa jest także naturalna interakcja z osobą opowiadającą, np.: zadawanie pytań (tamże 11).

Na początkowym etapie badań czytałam bajki, ze względu na brak konieczności uczenia się ich na pamięć. Czytanie jednak nie powiodło się, ponieważ jednoczesne czytanie i wizualizowanie treści było bardzo trudne.

W eksperymencie badawczym bajek nie prezentowałam z płyty CD lub DVD, ponieważ nie posiadałam ich na tych nośnikach. W związku z powyższym, w przeprowadzonym eksperymencie opowiadałam, a nie czytałam historyjek. Wówczas istnieje potrzeba wcześniejszego przeciwiczenia treści zaplanowanej bajki, co jednak nie jest czynnością zbyt czasochłonną. Opowiadanie historyjek jest wtedy bardziej podobne do autentycznego opowiadania dzieciom bajek, np.: przez babcię, rodziców etc.

3.4.2.2. Zasady narracji

Ch. Groß (2002: 12) uważa, że opowiadając historyjkę należy zwrócić uwagę na następujące aspekty:

1. Mówimy nie szybkim, lecz wolnym tempem. Zbyt szybkie tempo narracji niekorzystnie wpływa z apercpcję tekstu.
2. Odpowiednio intonujemy poszczególne wyrazy.
3. Zmieniamy modulację głosu. Ważne jest, aby podczas narracji nadawać poszczególnym bohaterom charakter, poprzez odpowiednią modulację głosu, np.: jeden z bohaterów mówi bardzo cienkim głosem, inny natomiast mówi wolno etc. (E. Hogh 2002: 63). Z własnych obserwacji wynika, że dzieci bardzo lubią, gdy każdy bohater

ma inny głos, wówczas narracja wydaje się im bardziej interesująca i zabawna.

4. Utrzymujemy kontakt wzrokowy z dziećmi (Ch. Groß 2002: 12). Daje to możliwość obserwacji dzieci, gdy te np.: nie rozumieją konkretnego zdania i przykładowo powtórzenia tego zdania, używając prostszego sformułowania.

5. Wspieramy rozumienie poprzez mimikę, gesty, rekwizyty, obrazki, wydawanie odgłosów – w ten sposób dzieci odbierają historyjkę wielokanałowo – widząc, słysząc, co z kolei wpływa na odbiór tekstu (tamże). Podczas wizualizacji należy pamiętać, aby np.: konkretny przedmiot adekwatnie wizualizował treść historyjki. Jeśli tak nie jest, dzieci mogą źle zrozumieć tekst (J. Iluk 2012a: 70). Podczas opowiadania bajki mogą zostać zastosowane:

- autentyczne przedmioty, które dzieci mogą dotykać,
- interakcje z pacynką,
- gesty i mimika,
- naśladowanie odgłosów,
- jednoczesne czynności manualne,
- aplikacje lub obrazki, które ilustrują przebieg zdarzeń bajki (K. Hartwig-Mühl 2002: 49).

6. Historyjkę opowiadamy kilka razy, za każdym razem coraz bardziej angażując dzieci w jej opowiadanie. Dla niektórych dzieci wielokrotne opowiadanie jest niezbędne, żeby zrozumiały historyjkę. Dla innych dzieci aktywne uczestnictwo w opowiadaniu jest manifestacją, że zrozumiały historyjkę (Ch. Groß 2002: 12). Historyjka lub wybrane jej części prezentowane są ponownie, aby pogłębić przeżycia związane z opowiadaniem, umożliwić radość ze zrozumienia tekstu oraz zapewnić radość ze słuchania bajki (K. Hartwig-Mühl 2002: 49).

7. Angażujemy dzieci podczas opowiadania. Dzieci można zachęcać do angażowania się w opowiadanie w następujący sposób (Ch. Groß 2002: 12):

- Dzieci wypowiadają w chórze powtarzające się w bajce fragmenty.
- Podczas opowiadania dzieci operują rekwizytami lub obrazkami.
- Dzieci naśladowują mimikę lub gesty nauczyciela.
- Dzieci uzupełniają w opowiadaniu słowa-klucze.
- Nauczyciel przerywa opowiadanie w wybranych miejscach, np.: *Der Hund bellt*, a dzieci naśladowują odgłosy psa. Nauczyciel może dodatkowo wydawać polecenia: *Kinder, kann ich den Hund hören?* (R. Heitz 2002a: 69).
- Nauczyciel opowiada bajkę, dzieląc ją na części, w zależności od jej długości. Do każdego np.: dwóch zdań pokazuje jeden obrazek. Ilość obrazków zależy od liczby nowych treści w zdaniu. Podczas pokazywania obrazków nauczyciel zadaje dzieciom dodatkowe pytania i zadania, np.: *Wo ist auf dem Bild ein Schaf zu sehen?* etc. (U. Michailow-Drews 2002: 150).

8. Historyjkę opowiadamy w całości lub, jak proponuje Ch. Groß (2002: 12):

- tylko wycinek historyjki, aby dostosować ją do możliwości koncentracji dzieci,
- przerwać opowiadanie i poprosić dzieci, aby opowiedziały dalszy ciąg bajki w języku ojczystym,

- opowiadając historyjkę poprosić, aby dzieci ją wizualizowały, a więc przejęły role bohaterów lub naśladowały ich mimiką lub gestami, a nauczyciel będzie nadal opowiadał (Ch. Groß 2020: 12).

9. Prawidłowa narracja przebiega w atmosferze wolnej od lęku i niepewności (J. Iluk 2006: 129 i n.), ponieważ strach wywiera negatywny wpływ na odbiór tekstu lub wręcz go uniemożliwia.

3.4.3. Utrwalenie treści oraz elementów językowych tekstów narracyjnych

W literaturze przedmiotu proponuje się po zaprezentowaniu historyjki wykonanie różnych ćwiczeń, które bazują na treści historyjki oraz na jej elementach językowych. Analizując te ćwiczenia, można zauważyć ich pewien uniwersalizm, a mianowicie mogą one znaleźć zastosowanie również w tradycyjnym nauczaniu języka obcego. Paleta tychże ćwiczeń jest bardzo szeroka, w związku z tym ćwiczenia pogrupowano i przedstawiono po 5 przykładowych ćwiczeń w każdej grupie. Ćwiczenia pogrupowano umownie – nie istnieją ćwiczenia, które wykorzystują np.: tylko rekwizyty bez obrazków lub odwrotnie. Mają one charakter utrwalający – utrwalenie występujących w historyjce treści oraz elementów językowych i z tej perspektywy poddano je analizie pod kątem następujących kryteriów:

1. Jaki jest cel ćwiczenia?
2. Co jest przedmiotem ćwiczenia?
3. Jakie czynności wykonują dzieci?
4. Dlaczego oczekuje się, że cel zostanie osiągnięty?

Ćwiczenia zweryfikowano także na podstawie własnych doświadczeń.

3.4.3.1. Ćwiczenia wykorzystujące obrazki

Poniżej przedstawiono kilka opisywanych w literaturze przedmiotu ćwiczeń wykorzystujących obrazki:

- Nauczyciel opowiada zagadkę w języku obcym, a dzieci zgadują, o której rzeczy lub czynności, z przedstawionych na obrazku, nauczyciel opowiada (R. Heitz 2002b: 141).
- *Jump to the right picture / word* – dzieci stoją w kole. W środku koła znajdują się obrazki przedstawiające różne czynności dnia codziennego. Nauczyciel wypowiada zdanie, np.: *Der Junge putzt sich die Zähne*, a konkretne dziecko skacze do odpowiedniego obrazka (U. Michailow-Drews 2002: 149).
- Nauczyciel opisuje np.: ogród. Dzieci otrzymują wcześniej powiększone, wycięte z tektury obrazki, przedstawiające owoce i warzywa. Nauczyciel opisuje ogród, a dzieci przyklejają na tablicy wypowiedane przez nauczyciela nazwy warzyw i owoców (G. Schultz-Steinbach 2002a: 83).
- Dzieci otrzymują obrazki, które ilustrują poszczególne sceny z bajki oraz obrazki z pojedynczymi przedmiotami lub bohaterami, którzy występowali w bajce. Nauczyciel opowiada ponownie bajkę. Zadanie dzieci polega na przy-

porządkowaniu np.: konkretnego bohatera do sceny, w której ten bohater występował lub konkretnej rzeczy do sceny (Michailow-Drews 2002: 150).

- Dzieci mają do dyspozycji kilka obrazków. Nauczyciel opisuje jeden z nich w języku obcym, a dzieci wskazują, który obrazek jest opisywany przez nauczyciela (A. Jaworowska 2008: 61).
- Dzieci otrzymują serię obrazków, które ilustrują treść zaprezentowanej historyjki. Zadaniem dzieci jest ułożenie obrazków w takiej kolejności, w jakiej występowały sceny w historyjce (A. Jaworowska 2008: 62).

Analizując powyższe ćwiczenia można stwierdzić, że:

- ich celem jest kojarzenie obrazków z treścią zdań,
- przedmiotem ćwiczeń jest rozwój rozumienia ze słuchu, zarówno globalnego jak i szczegółowego,
- dzieci słuchając opowiadania, zagadki lub pojedynczych zdań przyporządkowują konkretne obrazki do wypowiedzianej treści; układają obrazki zgodnie z kolejnością, z którą występowały zdania opisujące te obrazki w tekście; przyporządkowują obrazki do opowiadanej sceny z bajki,
- oczekuje się osiągnięcia celu (kojarzenie obrazków z treścią zdań), ponieważ rozumienie treści wspierano podczas opowiadania adekwatną, wielokanałową wizualizacją, co istotnie wpływa na proces przetwarzania informacji. Ponadto interesujący input oraz forma ćwiczeń wzbudza u dzieci pewne oczekiwania i pobudza je do działania.

Z własnych obserwacji wynika, że dzieci najbardziej preferowały ćwiczenie, w którym układały obrazki zgodnie z kolejnością, jaką występowały zdania opisujące te obrazki w tekście. Przypuszcza się, że to ćwiczenie szczególnie się dzieciom podobało, ponieważ z jednej strony mobilizowało je do wysiłku kognitywnego, a z drugiej strony nie sprawiało im trudności. Ponadto dzieciom szczególnie przypadły do gustu kolorowe i zabawne obrazki. Poza tym z powyższej obserwacji wynika negatywny stosunek dzieci do ćwiczenia leksyki w izolacji.

3.4.3.2. Ćwiczenia wykorzystujące mimikę, gestykulację i ruch

W literaturze przedmiotu znajdujemy następujące ćwiczenia wykorzystujące mimikę, gestykulację i ruch:

- Zadaniem dzieci jest wykonywanie poleceń (metoda TPR) wydawanych przez nauczyciela, np.: *Steh auf, such mal etwas Rotes und hol es mir!* lub *Steh auf, such mal etwas Blaues und stell es auf den Stuhl!* lub *Steh auf, such mal etwas Rotes und gib es Peter!* (G. Schultz-Steinbach 2002a: 83).
- Nauczyciel wypowiada jedno zdanie z historyjki, wykonując przy tym gesty oraz używając mimiki, która nie wizualizuje treści wypowiedzianego zdania. Dzieci poprawiają nauczyciela i przy użyciu mimiki oraz gestów poprawnie wizualizują zdanie (G. Gerngross 2004a: 6).
- Poszczególne dzieci pokazują za pomocą pantomimy np.: sporty zimowe. Nauczyciel wypowiada zdanie: *Läuft Peter Ski?*, a dzieci zgadują kiwając głową

lub mówiąc: *ja / nein*. Nauczyciel mówi dziecku podczas nieobecności pozostałych dzieci, który sport ma pokazywać, albo pokazuje mu obrazek z odpowiednim sportem. Dzieci mogą także same decydować, jaki sport chciały pokazać za pomocą pantomimy (R. Heitz 2002b: 144).

- Nauczyciel dzieli dzieci na kilka mniejszych drużyn. Dzieci ustawiają się w rzędzie, jedno dziecko za drugim. Wybiera się także kilku ochotników – dzieci te stoją w środku sali, a drużyny ubierają je zgodnie z poleceniami nauczyciela. Nauczyciel wydaje przykładowe polecenie: *Zieh Ania eine Mütze an!*, a pierwsze dziecko z rzędu wykonuje to polecenie. Wygrywa ta drużyna, która pierwsza ubierze ochotnika we wszystkie ciepłe rzeczy (tamże).

Analizując powyższe ćwiczenia można stwierdzić, że:

- ich celem jest sygnalizowanie zrozumienia treści zdań za pomocą mimiki, gestykulacji i ruchu,
- przedmiotem ćwiczeń jest rozwój rozumienia ze słuchu, zarówno globalnego jak i szczegółowego.
- dzieci używając mimiki, gestów, ruchu wykonują polecenia nauczyciela lub wizualizują historyjkę, albo jej poszczególne zdania; dzieci kiwając głową twierdząco lub przecząco decydują, czy treść wypowiedzianego zdania jest zgodna z tekstem opowiedzianej historyjki czy nie,
- oczekuje się osiągnięcia celu (sygnalizowanie zrozumienia treści zdań za pomocą mimiki, gestykulacji i ruchu), ponieważ techniki te są technikami behawioralnymi, działającymi na zasadzie bodźca i reakcji. Interesujący input oraz forma ćwiczeń pobudza dzieci do działania. Ćwiczenia wykorzystują ruch, co odpowiada dużej potrzebie ruchu u dzieci przedszkolnych, zapobiega znużeniu, aktywizuje prawą półkulę oraz wzmacnia koncentrację. Ponadto proponowany input odbierany jest przez dzieci wielokanałowo, co istotnie wpływa na proces przetwarzania informacji.

Z własnych obserwacji wynika, że zaprezentowane wyżej ćwiczenia były dla dzieci najbardziej atrakcyjne spośród wszystkich grup ćwiczeń. Przyczyny można upatrywać w połączeniu tych ćwiczeń z ruchem i sensownym działaniem.³⁸ Szczególnie dzieci, które cechowała nadpobudliwość preferowały wyżej wymienione ćwiczenia.

3.4.3.3. Ćwiczenia wykorzystujące przedmioty

Poniżej przedstawiono opisane w literaturze przedmiotu ćwiczenia wykorzystujące różnego typu przedmioty:

- Nauczyciel kryje w worku kilka przedmiotów, a chustą przewiązuje dziecku oczy. Dziecko wkłada rękę do worka, a nauczyciel pyta: *Piotrek, ist das eine Orange?* Dziecko odpowiada twierdząco lub przecząco kiwając głową (A. Jaworowska 2008: 62).

³⁸ Patrz podrozdział 3.1 niniejszego rozdziału.

- Dzieci otrzymują włóczkę, z której układają różne kształty, np.: kształty owoców. Nauczyciel pyta konkretne dziecko: *Ist das eine Banane?*, a ono odpowiada twierdząco lub przecząco, kiwając głową.
- Dzieci otrzymują wędkę, na której końcu znajduje się magnes. Spośród rozsypanych na dywanie przedmiotów łowią jeden, wybrany przez siebie przedmiot. Nauczyciel pyta: *Ist das eine Maus?*, a dziecko kiwa głową twierdząco lub przecząco.
- Dzieci otrzymują dużą kostkę do gry, na której naklejone są obrazki przedstawiające poszczególne rzeczy lub czynności. Dane dziecko rzuca kostką. Następnie nauczyciel zadaje pytanie: *Ist das eine rote Rose?*, a dziecko kiwa głową twierdząco lub przecząco.
- Nauczyciel rozkłada na stole kilka przedmiotów. Podczas gdy dzieci obracają się, nauczyciel chowa jeden z przedmiotów. Dzieci ponownie obracają się i nauczyciel zadaje pytanie: *Fehlt ein Apfel?*, a dzieci odpowiadają twierdząco lub przecząco (tamże).

Analizując powyższe ćwiczenia można stwierdzić, że:

- ich celem jest sygnalizowanie zrozumienia zdania przy pomocy realnych przedmiotów,
- przedmiotem ćwiczeń jest rozwój rozumienia ze słuchu, zarówno globalnego jak i szczegółowego,
- dzieci wykonują czynności motoryczne, takie jak: dotykanie i identyfikacja przedmiotów, układanie z włóczki kształtów przedmiotów, wybieranie obrazków za pomocą wędki, rzucanie kostką lub manipulowanie bohaterami i przedmiotami z historyjki,
- oczekuje się osiągnięcia zakładanego celu (sygnalizowanie zrozumienia zdania przy pomocy realnych przedmiotów), ponieważ proponowany dzieciom input jest konkretny, co odpowiada rozwojowi pamięci dzieci w wieku przedszkolnym – dzieci cechuje pamięć mechaniczna. Ponadto interesujący input oraz forma ćwiczenia wzbudza u dzieci pewne oczekiwania i pobudza je do działania. Dzieci wykonują czynności motoryczne, co zapobiega znużeniu. Poza tym proponowany input odbierany jest przez dzieci wielokanałowo, co istotnie wpływa na proces przetwarzania informacji.

3.4.3.4. Ćwiczenia inne

Poniżej przedstawiono kilka różnych ćwiczeń, których nie można przydzielić do pozostałych grup:

1. Dzieci streszczają tekst w języku polskim (J. Iluk 2006: 134). Analizując powyższe ćwiczenie można stwierdzić, że:

- jego celem i przedmiotem jest sprawdzenie, czy i w jakim stopniu dzieci zrozumiały tekst usłyszany w języku obcym. Ponadto celem tego ćwiczenia jest również stymulacja pracy pamięci,
- dzieci streszczają usłyszaną historyjkę lub bajkę w języku ojczystym,

- oczekuje się osiągnięcia zakładanego celu, ponieważ streszczanie tekstu w języku ojczystym ułatwia wykonanie zadanie.

2. Dzieci wymyślają alternatywnych bohaterów bajki, a nauczyciel opowiada bajkę ponownie włączając nowych bohaterów podczas narracji. Bohaterami mogą być bohaterowie wcześniej opowiedzianych historyjek. Mogą to również być przedmioty, które ożywają i grają rolę w bajce, np.: szafa przychodzi do lekarza etc. (J. Iluk 2012a: 71). Analizując powyższe ćwiczenie można stwierdzić, że:

- jego celem jest powtórzenie nazw bohaterów, a także utrwalenie struktury tekstu oraz rozwój kreatywności i fantazji dzieci,
- przedmiotem ćwiczenia jest powtórzenie słownictwa w kontekście przerabianych tekstów,
- dzieci wymyślają alternatywnych bohaterów lub przypominają sobie nazwy bohaterów z poprzednich bajek; dzieci mogą także „ożywić” przedmioty i uczynić z nich bohaterów bajki,
- oczekuje się osiągnięcia założonego celu, ponieważ technika ta pozwala dzieciom na spontaniczne wymienianie bohaterów bajki, a także przypomnienie sobie bohaterów, których przywołują pozostałe dzieci. Ponadto ćwiczenie to wykorzystuje bujną wyobraźnię dzieci przedszkolnych.

3. Dzieci antycypują przebieg dalszych scen bajki, tzn. co jeszcze mogło się wydarzyć, po opowiedzianej historyjce (J. Iluk 2012a: 73).

Analizując powyższe ćwiczenie można stwierdzić, że:

- jego celem i przedmiotem jest rozwijanie kreatywności,
- dzieci wymyślają dalsze przygody bohaterów,
- oczekuje się osiągnięcia zakładanego celu, ponieważ dzieci mogą wykorzystując swoją fantazję wymienić pomysły z pozostałymi dziećmi.

4. Nauczyciel opowiada tekst ponownie, ale z pewnymi nieścisłościami w treści. W momencie, gdy dzieci zauważą nieścisłość, wołają *stop*, a nauczyciel opowiada pierwotną wersję tekstu (G. Gerngroß 1992: 19). Analizując powyższe ćwiczenie można stwierdzić, że:

- jego celem jest ćwiczenie pamięci i spostrzegawczości u dzieci,
- przedmiotem ćwiczenia jest sprawdzenie stopnia zapamiętania i zrozumienia przez dzieci treści tekstu,
- dzieci słuchają ponownie opowiadania, porównują tę wersję opowiadania z poprzednią, rejestrują nieścisłość oraz komunikują to wypowiadając *stop*. Zadanie to wymaga zatem od dzieci analizowania, porównywania, ustalania różnic, co odpowiada zasadzie sensownego działania na zajęciach języka obcego³⁹,
- oczekuje się osiągnięcia założonego celu, ponieważ technika ta pozwala dzieciom na weryfikację pierwszej wersji tekstu, a następnie wysłuchanie drugiej wersji i porównanie jej z poprzednią.

³⁹ Patrz podrozdział 3.1 niniejszego rozdziału.

5. Dzieci bawią się w chowanego, z tym że nie szukają koleżanki lub kolegi, tylko konkretnej rzeczy. W tym celu nauczyciel chowa w sali pod nieobecność dzieci przedmioty. Następnie wydaje przykładowo następujące polecenie: *Wir suchen jetzt einen schwarzen, großen Teddybär!*, a dzieci szukają tej zabawki (E. Hogh 2002: 52). Analizując powyższe ćwiczenie można stwierdzić, że:

- jego celem i przedmiotem jest powtórka słownictwa z różnych zakresów,
- dzieci szukają ukrytych przedmiotów,
- oczekuje się osiągnięcia celu, ponieważ technika ta pozwala na powtórkę słownictwa poprzez zabawę. Zabawa w chowanego jest dla dzieci interesująca, łączy utrwalanie np.: leksyki z ruchem, co odpowiada dużej potrzebie ruchu dzieci w wieku przedszkolnym.

Z własnych obserwacji wynika, że dzieci najbardziej preferowały ćwiczenie, w którym streszczały treść historyjki w języku polskim. Można było wówczas zauważyć u dzieci poczucie odniesionego sukcesu, które wpływało motywująco na dalsze czynności związane z pracą z tekstem.

Dużą popularnością cieszyła się też zabawa w chowanego, w której dzieci przykładowo szukały ukrytych w sali bohaterów bajki. Wtedy dzieci były bardzo zrelaksowane. Ponadto dzieci bardzo lubiły wymyślać alternatywnych bohaterów bajki, np.: szafa przychodzi do babci-wilka lub gąsienica spotyka Czerwonego Kapturka. Wtedy dzieci były bardzo skupione, ponieważ zadanie to angażowało je kognitywnie, dlatego było interesujące i nie wywoływało znudzenia.

Wymienione w podrozdziale 3.4.3.4 ćwiczenia cieszyły się dużą popularnością również dlatego, że podczas ich wykonywania dzieci działały sensownie, a ćwiczenia wywoływały zaciekawienie, wyzwalały fantazję i kreatywność.

3.4.3.5. Wnioski

Reasumując można stwierdzić, że przedstawione w podrozdziale 3.4.3 ćwiczenia mogą znaleźć zastosowanie również w metodzie narracyjnej, ponieważ mają na celu m. in. powtórzenie treści oraz elementów językowych historyjki – taki cel ma trzecia faza pracy z tekstami narracyjnymi, a więc *post-story-activities*.

Wymienione wyżej ćwiczenia są efektywne w nauczaniu języka obcego, gdyż podczas ich wykonywania dzieci:

- wielokanałowo przetwarzają informacje,
- są aktywne fizycznie,
- są zaangażowane kognitywnie,
- wykonują sensowne zadania,
- rozwijają fantazję i kreatywność,
- odczuwają radość i dumę z odniesionego sukcesu.

Ponadto przedstawione ćwiczenia kompensują brak intensywnego kontaktu z językiem.

4. Instrumenty pomiaru sprawności językowych w nauczaniu dzieci języków obcych

W związku z tym, że w przeprowadzonym badaniu empirycznym (patrz rozdział piąty) dokonano oceny nabytych przez dzieci sprawności językowych, w niniejszym rozdziale zreferowano argumenty przemawiające za, jak i przeciw wprowadzaniu pomiaru sprawności językowych u dzieci młodszych. Zaprezentowano także kryteria, które ten pomiar powinien spełniać.

Przedstawiono również opisane w literaturze przedmiotu instrumenty, za pomocą których można dokonać oceny sprawności językowych u dzieci najmłodszych. Instrumenty te pogrupowano oraz poddano krytycznej analizie.

4.1. Stosunek do przeprowadzania pomiaru sprawności językowych u dzieci

Jak referuje Ch. Wunsch (2003: 6), np.: w szkołach w Bawarii, przedstawiano następujące argumenty, które przemawiały za nie wprowadzeniem oceniania:

- Dzieci powinny pobudzać się do samodzielnego działania i kreatywności.
- Dzieci powinny motywować się do dalszej nauki języka obcego poprzez doświadczenie sukcesów w nauce.
- Atmosfera na lekcjach języka obcego powinna być przyjemna i luźna.

Przedstawione wyżej argumenty nie wykluczają oceniania, gdyż:

- przeprowadzona odpowiednio ewaluacja jak najbardziej pobudza do samodzielnego działania i kreatywności,
- odpowiednio przeprowadzone ocenianie wskazuje dziecku, jak wiele się już nauczyło, a nie koncentruje się na ocenianiu lub wskazywaniu braków,
- przeprowadzona w odpowiedni sposób ewaluacja może być dla dzieci pozytywnym doświadczeniem.⁴⁰

Z własnych obserwacji wynika, że wszystkie dzieci, które rozwiązały test bezbłędnie, odczuwały ogromną satysfakcję i chciały rozwiązać kolejne zadanie. Zauważyłam także, że dzieci, które pod koniec zajęć wykonywały konkretne zadania, były do tego przyzwyczajone oraz nie były zestresowane. Poza tym, po każdej przeprowadzonej ewaluacji, dzieci otrzymywały nagrody, w postaci np.: lizaka, batonika etc., co sprawiało im dodatkową radość oraz motywowało do dalszej nauki.⁴¹

U. Behr/ A. Kierepka (2002: 20 i n.) uważają, że ewaluacja nabytych przez dzieci sprawności językowych na pierwszym etapie edukacyjnym powinna stanowić nieodłączną część procesu nauczania, ponieważ:

⁴⁰ Można to zauważyć m. in. na dokonanym zapisie na nośniku dvd, gdzie dziewczynka, która poprawnie rozwiązuje zadanie, spontanicznie okazuje radość skacząc i uśmiechając się.

⁴¹ Niezbędność stosowania wzmocnień w procesie nauczania została uzasadniona w rozdziale pierwszym.

- za pomocą ewaluacji nauczyciel otrzymuje informację zwrotną na temat zdobytych przez dzieci sprawności językowych, a co za tym idzie, informację o efektywności stosowanej przez siebie metody nauczania języka obcego,
- uczniowie otrzymują informację o poczynionych postępach w nauce (U. Behr/ A. Kierepka 2002: 20 i n.)⁴².

U. Reyher (2001: 17) również uważa, że ewaluacja sprawności językowych u dzieci powinna być nieodłączną częścią zajęć z języka obcego z kilku względów:

- Ewaluacja służy nauczycielowi po aby, sprawdzić, w jakim stopniu przekazał dzieciom wiedzę, którą zamierzał im przekazać.
- Ewaluacja jest istotna przede wszystkim dla dzieci, ponieważ uświadamia im poczynione postępy, co z kolei wpływa na budowanie poczucia własnej wartości u dziecka.
- Brak systematycznie dokonywanej ewaluacji po kolejnych etapach nauczania prowadzi do utraty motywacji dzieci do nauki języka obcego oraz do frustracji (tamże).

Argumentów przemawiających za przeprowadzaniem ewaluacji zajęć z języka obcego dostarcza również U. Karbe (2004: 17), twierdząc, że nie można prowadzić lekcji języka obcego bez refleksji nad jego efektywnością. Według Karbe (tamże) nie można także ulepszać, czy prowadzić zajęć w sposób bardziej efektywny, gdy nauczyciel nie będzie regularnie oceniał postępów uczniów. Ponadto Karbe (tamże) zwraca uwagę na inną, bardzo istotną rolę pomiaru sprawności. Uważa ona, że stosunek zarówno dzieci, jak i rodziców do przedmiotu, którego osiągnięcia nie są oceniane jest bardziej błahy, co z kolei może mieć wpływ na postawę wobec tego przedmiotu również w przyszłości (tamże).

Podobnego zdania jest Ch. Wunsch (2003: 6), referując w swoim artykule wyniki badania pilotażowego, które zostało przeprowadzone w jednej ze szkół podstawowych w Badenii-Wirtembergii. W szkole tej już od pierwszej klasy wprowadzono ocenianie nabywanych przez dzieci sprawności na lekcjach języka obcego. Za wprowadzeniem oceniania przemawiały następujące argumenty:

- Dzieci i rodzice chcieli otrzymać informację na temat postępów w przyswajaniu języka obcego.
- Poprzez wprowadzenie oceny język obcy jako przedmiot formalnie nie różnił się od pozostałych przedmiotów
- Ocena sprawności wynikała z celu przedmiotu. Początkowo oceniana była jedynie sprawność rozumienia ze słuchu, później sprawność mówienia i rozumienia tekstu. Nie oceniana była natomiast sprawność pisanie (tamże).

B. Sampsonis (2003: 24) uważa, że ocenianie na pierwszym etapie edukacyjnym:

⁴² Podobnego zdania są Ch. Edelhoff / R. Weskamp (2002: 242), którzy uważają, że dzięki ewaluacji sprawności językowych:

- uczniowie otrzymują informację zwrotną o procesie nauczania,
- nauczyciele otrzymują informację o efektywności stosowanej przez nich metody nauczania,
- rodzice otrzymują informację o postępach ucznia.

- jest dodatkowym czynnikiem motywującym dzieci do nauki, ponieważ ukazuje i potwierdza poczynione postępy,
- wykształca umiejętność samooceny posiadanych umiejętności językowych,
- uczy dzieci już w młodym wieku pokonywać stres związany z ocenianiem, który w dniu np.: ważnych egzaminów często prowadzi do wewnętrznych blokad (B. Sampsonis 2003: 24).

Trudno nie zgodzić się z powyższymi argumentami przemawiającymi za wprowadzeniem pomiaru sprawności językowych na pierwszym etapie edukacyjnym. Również w przedszkolnym nauczaniu języka obcego pomiar sprawności językowych jest niezbędny z dwóch względów:

1. Wyniki pomiaru skłaniają nauczyciela do refleksji nad jakością prowadzonych przez niego zajęć, a także do refleksji nad ich efektywnością. Przedstawiony argument wydaje się być oczywistym, ale praktyka pokazuje, że tak nie jest. Większość rodziców uważa, że język obcy powinien być nauczany w przedszkolu i są zadowoleni, gdy ich dziecko po przyjeździe do domu zaśpiewa piosenkę w języku angielskim lub policzy do dziesięciu. Profesjonalna ewaluacja sprawności językowych wydaje się im być zbędna. W żadnym, z hospitowanych przedszkoli, nauczyciele nie oceniali zdobytej przez dzieci wiedzy. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy może być nieobowiązkowe uczęszczanie na język obcy. W hospitowanych przedszkolach nauka języka angielskiego była zajęciem dodatkowym, podobnie jak logorytmika lub taniec, a także zajęciem odpłatnym, co z kolei miało wpływ na to, że nie wszystkie dzieci uczęszczały na kurs języka angielskiego.

2. Dzieci odczuwają poczucie sukcesu. Z własnych obserwacji wynika, że nawet bardzo małe dzieci odczuwają ogromną radość, gdy przykładowo potrafią opowiedzieć bajkę lub gdy potrafią rozwiązać końcowy test bezbłędnie. Także z relacji rodziców wynika, że dzieci po przyjeździe z przedszkola, referowały rodzicom, jaką bajkę usłyszały danego dnia, a także usiłowały opowiedzieć ją, stosując wybrane zwroty w języku obcym, przy pomocy domowych maskotek. Informacje na ten temat uzyskano również za pomocą przeprowadzonej wśród rodziców dzieci ankiety, której wyniki przedstawiono w rozdziale szóstym niniejszej rozprawy. Uczucie satysfakcji z odniesionego sukcesu lub własnego odkrycia wpływa pozytywnie na motywację dzieci do nauki języka obcego oraz na ich samoocenę (J. Iluk 2006: 68).

Reasumując należy stwierdzić, że ewaluacja zajęć języka obcego także w przedszkolu jest możliwa i celowa.

Jednakże w bardzo niewielu publikacjach podkreśla się konieczność oceniania sprawności językowych nabytych przez dzieci w przedszkolu. M. Pamuła (2005: 54) dochodzi do wniosku, że również w publikacjach dotyczących wychowania przedszkolnego mało jest informacji na temat oceny i pomiaru sprawności językowych w przedszkolach. Jedną z przyczyn upatruje się, jak już wyżej wspomniano, w nieobowiązkowości uczęszczania na zajęcia języka obcego w przedszkolu oraz w braku obligatoryjności oceniania zajęć przedszkolnych. Panie, prowadzące zajęcia z języka obcego w grupach kontrolnych (patrz rozdział piąty), brak pomiaru sprawności uzasadniły tym, że pomiar może być dla dzieci stresujący, i że nie jest konieczny.

Nasuwa się więc pytanie, czy można oraz jaki jest sens nauczania języka obcego dzieci przedszkolnych, jeśli nie mierzy się efektywności nauczania, jeśli nie stwierdza się, jakie postępy dzieci poczyniły i czy w ogóle można mówić o postępach. Nie powinno się prowadzić zajęć z języka obcego tylko po to, żeby zajęcia się odbywały. Powinno się prowadzić zajęcia i oceniać postępy dzieci sukcesywnie. Należy także zastanowić się nad tym, jaki wpływ ma brak oceniania postępów w nauce na poziom motywacji dzieci do nauki języka obcego oraz dalszą postawę wobec nauki języka obcego.

4.1.1. Stosunek do przeprowadzania pomiaru sprawności receptywnych

Ze względu na prymat rozwoju sprawności receptywnych w początkowej fazie nauki powinno się w pierwszej kolejności mierzyć nabytą przez dzieci przedszkolne sprawność rozumienia. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że nie jest to łatwe zadanie – H. Chodkiewicz (1986: 25) uważa, że „(...) wynik rozumienia tekstu, chociaż często mierzony obiektywnymi testami, nie jest wcale produktem ściśle określonym i łatwo wymierzalnym”.

Niektórzy badawcze⁴³ są zdania, że pomiar rozumienia tekstu jest wręcz zadaniem niewykonalnym:

Textverstehen ist eigentlich nicht messbar. Es ist auch nicht beobachtbar. Messbar und beobachtbar ist nur die Bewältigung von Hör- / Leseaufgaben, die bestimmen, was und wie viel von einem Text verstanden werden soll. Hier erbrachte Leistungen und Nichtleistungen können als Indizien für Fortschritte oder verbliebene Defizite des Textverstehens dienen (G. Solmecke 1993: 106).

Negatywny stosunek do pomiaru sprawności rozumienia tekstu wynika z niemożliwości zbadania zrozumienia jako produktu interakcji wielowarstwowych operacji kognitywnych. Ponadto kwestionuje się narzędzia pomiaru pod kątem ich przydatności, a mianowicie czy rzeczywiście sprawdzają one zrozumienie tekstu czy sprawdzają pamięć⁴⁴ (C.J. Weir 1997: 39).

Jednakże praktyka wymusza pomiar sprawności receptywnych, dlatego istotne jest, aby ewaluacja sprawności językowych spełniała odpowiednie kryteria, o których mowa w następnym podrozdziale.

4.2. Kryteria ewaluacji sprawności językowych u dzieci

W literaturze przedmiotu wymienia się kryteria, które powinna spełniać ewaluacja sprawności językowych u dzieci oraz zastosowane w niej instrumenty pomiaru. Poniżej zaprezentowano kilka najbardziej istotnych kryteriów dla przeprowadzonej w badaniu empirycznym ewaluacji sprawności u dzieci przedszkolnych.

⁴³ Por. także J.C. Alderson (2000: 2).

⁴⁴ Zastosowane w przeprowadzonym eksperymencie badawczym narzędzia pomiaru nie sprawdzają pamięci dzieci, co unaczyniono w rozdziale piątym.

H. Komorowska (2002: 22) rozróżnia 4 podstawowe kryteria poprawności testu językowego:

- Kryterium trafności, a więc czy test rzeczywiście bada to, co chcieliśmy zmierzyć.
- Kryterium rzetelności, a więc czy polecenia są jednoznaczne, a liczba zadań wchodząca w skład testu wystarczająca (tamże 26).
- Kryterium praktyczności, a więc czy test pozwala na uzyskanie precyzyjnego pomiaru bez nadmiernego nakładu czasu, sił i kosztów (tamże 29).
- Kryterium wartości dydaktycznej, a więc czy kontrola jest okazją do kontaktu z językiem w jego możliwie autentycznej formie i czy rodzaj zadań, z którymi konfrontuje się uczniów, jest zbliżony do tych, z którymi będą skonfrontowani w prawdziwej komunikacji językowej (tamże 30).

I.B. Hoffmann (2001:15) zwraca uwagę na jakże oczywisty, ale nie zawsze respektowany warunek, który powinna spełniać ewaluacja – można oceniać tylko te treści, które zostały wcześniej na zajęciach zaprezentowane.

B. Diehr (2005: 25) uważa, że ocena sprawności u dzieci powinna przede wszystkim zostać przeprowadzona w taki sposób, aby rozwijała motywację do dalszej nauki i sprawiała dzieciom radość.

Według Ch. Edelhoffa/ R. Weskampa (2002: 245) ewaluacja sprawności językowych powinna spełniać m. in. następujące kryteria:

- być zgodna z stosowaną na zajęciach metodyką oraz z leżącymi u jej podstaw modelami dydaktycznymi,
- być dokonywana systematycznie,
- być dokonywana przy użyciu obrazków, rysunków etc., a nie tylko z pamięci,
- spełniać odpowiednią funkcję, np.: diagnoza konkretnych problemów z czytaniem, pisanem, mówieniem, rozumieniem ze słuchu, stwierdzenie stanu posiadanej wiedzy etc. (tamże).

U. Behr/ A. Kierepka (2002: 21) uważają, że ewaluacja sprawności językowych uczniów na pierwszym etapie edukacyjnym wymaga przede wszystkim:

- zaplanowania odpowiednich form kontroli postępów uczniów, które powinny być zgodne z celem ewaluacji,
- stosowania zrozumiałych dla uczniów poleceń,
- stosowania jasnych dla uczniów kryteriów oceny,
- stosowania głównie pozytywnych pojęć oceniających umiejętności uczniów, np.: „Das ist dir prima gelungen. Das ist dir gut gelungen. Du hast Fortschritte gemacht. Du musst dich noch anstrengen” (tamże 24) .

Referowanych wyżej kryteriów nie można nie brać pod uwagę, jeśli chcemy w sposób rzetelny przeprowadzić ewaluację sprawności. W związku z powyższym w przeprowadzonym eksperymencie badawczym (patrz rozdział piąty) dokonana ewaluacja spełniała przedstawione wyżej kryteria w następujący sposób:

- Głównym celem ewaluacji było ustalenie, w jakim stopniu dzieci nabyły sprawności receptywne.

- Wykorzystano instrumenty pomiaru, za pomocą których można ocenić nabyte przez dzieci sprawności receptywne, ponieważ zajęcia koncentrowały się na ich rozwoju. Na zajęciach nie rozwijano sprawności rozumienia tekstu czytanego oraz sprawności pisanie, ponieważ dzieci przedszkolne nie potrafią jeszcze czytać i pisać.
- Ewaluacja została przeprowadzona po trzech semestrach nauczania.
- W trakcie ewaluacji wykorzystano środki wizualne, które były stosowane również w toku nauczania.
- Polecenia zastosowane w testach były zrozumiałe dla dzieci i jednoznaczne, np.: zadaniem dziecka było odpowiedzenie twierdząco lub przecząco, czy konkretny obrazek ilustruje wypowiedziane słowo lub zdanie, czy nie. Dzieci nie miały możliwości udzielenia innej odpowiedzi (patrz rozdział piąty). Ponadto po udzielonej odpowiedzi proszono dziecko, aby umotywoowało, dlaczego odpowiedziało w następujący sposób, chcąc uniknąć w ten sposób przypadkowego udzielania odpowiedzi. Ilość zastosowanych w teście zadań wynikała z ilości przerobionego materiału.
- Test tylko częściowo spełniał kryterium praktyczności, ponieważ jego przeprowadzenie wymagało dużego nakładu czasu i sił – każde dziecko testowane było indywidualnie.
- W przypadku grupy eksperymentalnej test był okazją do kontaktu z językiem w możliwie autentycznej formie, z sytuacjami, z którymi mogą się spotkać w przyszłości, np.: wykonywanie poleceń typu: *Usiądź na dywanie* etc.

Podczas przeprowadzania ewaluacji zostały uwzględnione także następujące ogólne zasady, które według Ch. Wunscha (2003: 8) są istotne w trakcie testowania małych dzieci:

- Testowanie nie powinno wywoływać u dzieci strachu i stresu. W przeprowadzonym eksperymencie zaobserwowałam, że testowanie nie wywoływało negatywnych emocji.
- Kontekst sytuacyjny, w którym odbywa się testowanie, powinien być odpowiedni, a więc: sala, w której odbywa się testowanie powinna nie być dzieciom obca, dzieci nie powinny odczuwać niepewności odnośnie stawianych im wymagań oraz nie powinny pracować pod presją czasu. W przeprowadzonym eksperymencie dzieci były testowane w miejscu, w którym regularnie odbywały się zajęcia. Testowanie odbywało się indywidualnie, co za tym idzie, dzieci nie rozwiązywały poleceń pod presją czasu. Dzieci zostały wcześniej poinformowane o przeprowadzeniu testu i nagrodach, które otrzymają po jego rozwiązaniu.
- Ewaluacja nie powinna ograniczać się tylko do stawiania ocen, kryteria oceny powinny być przejrzyste i konsekwentne, nie powinno się oceniać osoby ucznia poprzez liczne komentarze na jego temat, tylko powinno się oceniać uzyskane przez niego osiągnięcia.
- Odnośnie poziomu wymagań, nauczyciel nie powinien: niedoceniać lub przeceniać inteligencji oraz uzdolnień ucznia, powinien mieć na uwadze braki ucznia w ustnym wysławianiu się, a także problemy z uwagą i koncentracją.

W przeprowadzonym eksperymencie dzieciom nadpobudliwym robiono krótką przerwę między poszczególnymi częściami testu (tamże).

Reasumując można stwierdzić, że w literaturze przedmiotu uwagę zwrócono na instrumenty pomiaru, które spełniają powyższe kryteria, nie wymuszają od dzieci mówienia, czytania, pisania i są zarazem dla nich atrakcyjne.

4.3. Rodzaje instrumentów pomiaru sprawności językowych w nauczaniu dzieci języków obcych

H. Komorowska (2002: 155) rozróżnia dwa bardzo ogólne sposoby oceniania sprawności językowych:

- Ocenianie za pomocą testów językowych, w których stosowane są konkretne techniki pomiaru.
- Ocenianie alternatywne, do którego zalicza m. in. ocenianie poprzez prace projektowe, Portfolio językowe lub ocenę opisową.

Analiza literatury przedmiotu pod kątem instrumentów, za pomocą których można dokonać pomiaru sprawności językowych u najmłodszych dzieci, pozwala wyodrębnić ich trzy rodzaje: 1. arkusze obserwacyjne, 2. Portfolia językowe, 3. pojedyncze, przykładowe techniki pomiaru. Powyższy podział odpowiada więc podziałowi, jaki znajdujemy u Komorowskiej (tamże), ponieważ arkusze obserwacyjne oraz Portfolia można zaliczyć do oceniania alternatywnego, natomiast pojedyncze techniki pomiaru można zastosować w testach językowych. Poniżej zaprezentowano przykładowe instrumenty pomiaru, pogrupowano je oraz poddano krytycznej analizie.

4.3.1. Arkusze obserwacyjne

4.3.1.1. Arkusze obserwacyjne proponowane przez nauczycieli praktyków

Poniżej przedstawia się dwa przykładowe arkusze obserwacyjne, stosowane głównie przez nauczycieli wczesnoszkolnych lub przedszkolnych. Arkusze zostały wybrane losowo spośród wszystkich tych arkuszy, które są przedstawiane w literaturze przedmiotu.

J. Środowska (2005: 142–143) prezentuje opisowe narzędzia pomiaru dydaktycznego, w których nauczyciel w formie tabeli ocenia następujące umiejętności dzieci:

- „Witanie się i zegnanie
- Przedstawianie się
- Rozumienie wypowiedzi nauczyciela
- Odpowiadanie na pytania
- Wyrażanie podstawowych uczuć, pragnień
- Nazywanie zabawek
- Nazywanie kolorów
- Powiedzenie wyliczanki
- Zaśpiewanie piosenki „Liebe Schwester, tanz” (tamże 142).

Wyżej przedstawiony arkusz obserwacyjny został opracowany w oparciu o Podstawę programową.

Autorka prezentuje również następujący arkusz ewaluacyjny postępów dziecka:

„Zainteresowanie dziecka zajęciami

Umiejętność słuchania

Umiejętność mówienia

Rozpoznawanie i stosowanie słownictwa z zakresu tematyki zajęć:

- nazwy zabawek,
- podstawowe kolory,
- nazwy zwierząt,
- rodzina,
- święta.

Rozpoznawanie i stosowanie podstawowych funkcji językowych:

- witanie się i żegnanie,
- wyrażanie prośby,
- przeproszanie,
- wyrażanie emocji,
- wydawanie komend” (tamże 142–143).

Autorka nie informuje do jakiej metody nauczania oraz do jakiego programu nauczania odnoszą się wyżej zaprezentowane arkusze.

Z jednej strony wyżej przedstawiony arkusz pomiaru wydaje się być bardzo wymierny, np. *Nazywanie kolorów* lub *Nazywanie zabawek*. Sprawdza on jednak tylko konkretne słownictwo bez zanurzenia go w odpowiedni kontekst zdaniowy. Ponadto dzieci zmuszane są do produkcji językowej, co nie uwzględnia prymatu rozwoju sprawności receptywnych u dzieci w tym przedziale wiekowym. Nasuwa się także pytanie, czy zaśpiewana przez dziecko piosenka lub zaprezentowana wyliczanka, jest rozumiana przez dzieci, czy jest tylko mechanicznie odtwarzana.

Z drugiej strony wyżej przedstawiony arkusz ewaluacyjny wydaje się być także jednocześnie mało precyzyjny, np.: *Odpowiadanie na pytania*. Należałoby w tym miejscu wyszczególnić, na jakie pytanie dziecko potrafi odpowiedzieć lub, jakie polecenia dziecko powinno być w stanie wydawać. Niezrozumiała wydaje się być część arkusza *Umiejętność słuchania i mówienia*. Nieokreślone zostają rzeczywiste narzędzia pomiaru, za pomocą których umiejętność np.: słuchania, mogłaby zostać sprawdzona, natomiast wyliczone zostają jedynie zakresy sprawności językowych, które podlegać będą ocenie. W związku z tym przedstawione powyżej arkusze ewaluacyjne nie stanowią więc rzetelnych narzędzi pomiaru.

B. Diehr (2005: 10) prezentuje arkusz obserwacyjny, w którym oceniane są następujące kompetencje w zakresie sprawności mówienia:

- „- Qualität der Aussprache,
- Flüssigkeit,
- Qualität der Wortwahl,
- Qualität der grammatischen Strukturen,
- Sonstiges” (tamże).

Za każdą z wyżej wymienionych kompetencji nauczyciel przyznaje punkty od 0 do 4.

Nasuwa się jednak pytanie, w jaki sposób obiektywnie ocenić, czy za stosowaną przez dzieci leksykę powinny one otrzymać 3 lub na 2 punkty. Ponadto w zaprezentowanym wyżej arkuszu ocenia się głównie sprawności produktywne. Podobnie jak we wyżej przedstawionym arkuszu, także i w tym nieokreślone zostały rzeczywiste narzędzia pomiaru, tylko sprawności, które nauczyciel będzie poddawał ocenie. Reasumując można stwierdzić, że przedstawione wyżej arkusze obserwacyjne wymieniają sprawności, które poddaje się ocenie, nie nazywając rzeczywistych narzędzi pomiaru.

4.3.1.2. Arkusze obserwacyjne proponowane przez nauczycieli metodyków

Poniżej przedstawiono trzy przykładowe arkusze obserwacyjne, stosowane głównie przez nauczycieli metodyków. Arkusze te zostały wybrane losowo.

I.B. Hoffmann (2001: 15–18) prezentuje arkusze obserwacyjne, które sprawdzają zdobyte umiejętności językowe w zakresie m. in.: rozumienia z sluchu, czytania ze zrozumieniem, mówienia, pisania. Poniżej przedstawiono arkusz oceniający sprawność rozumienia ze sluchu, który jest bardziej precyzyjny (por. tabela 2), w porównaniu do arkuszy prezentowanych w podrozdziale 4.3.1.1. Wygląda on następująco (tamże):

Tabela 2

Der Schüler/die Schülerin kann...	Sicher und adäquat	Weitgehend sicher und adäquat	Nur mit Einstiegshilfen bzw. Schülerunterstützung	Ohne Hilfe / unbeholfen	Verweigert sich fortwährend
Fremdsprachliche Wörter in einer muttersprachlichen Äußerung erkennen					
Fremdsprachliche Wörter in einem muttersprachlichen Hörtext erkennen					
Laute diskriminieren, zuordnen (durch Handzeichen, Zeigen, Umkreisen, Ankreuzen...)					
Sich nach Anweisungen bewegen					
Nach Anweisungen Handeln					
Gehörtes auf Deutsch wiedergeben					
Fragen zu Gehörtem auf Deutsch beantworten					

Passende Geräusche zu Gehörtem produzieren					
Gehörte Zahlen, Farben...ankreuzen, verbinden...wiedergeben (Hördiktat)					
Bilder von Gehörtem (Farben, Personen, Tiere, Gegenstände...) identifizieren, zeigen, benennen					
Bilder von nicht gehörten Einzelheiten (Farben, Personen, Tiere, Gegenstände...) aussortieren					
Bildsequenzen einem Text zuordnen					
Bilder entsprechend der Hörtextabfolge ordnen					
Bilder in einer Bildfolge dem Hörtext entsprechend ergänzen					
Fehlerhafte Bilder (Einzelbild/in der Sequenz) erkennen					
Fehlerhafte Bilder/Aussagen gemäß des Hörtextes korrigieren					
Inhalte eines Hörtextes im Bild/in Bildern wiedergeben					
Zwei Aussagen/Text vergleichen, inhaltliche Abweichungen durch Handzeichen, klopfen...bestätigen					
Gehörte Sätze der Abfolge nach ordnen					
Gehörte Satzteile ergänzen					
Abweichungen im Hörtext feststellen und markieren					

Zaprezentowany wyżej arkusz obserwacyjny sprawdza aspekty globalnego rozumienia wypowiedzi, a także wyszukiwanie w tekście słuchanym szczegółowych informacji. Zawiera również techniki pomiaru, za pomocą których można oceniać nabyte sprawności receptywne, np.: uporządkowywanie usłyszaných zdań zgodnie z kolejnością, czy poprawianie błędnych wypowiedzi zgodnie z tekstem etc. Arkusz nie

wymienia zatem tylko sprawności, które chcemy ocenić, ale także przedstawia techniki, z pomocą których możemy dokonać pomiaru tych sprawności.

M. Szpotowicz (2005: 60 i n.) proponuje „oceniane kształtujące” na pierwszym etapie edukacyjnym. Polega ono na obserwacji ucznia na każdej lekcji oraz wyciągnięciu przez nauczyciela wniosków dotyczących postępów uczniów.⁴⁵ Zadaniem nauczyciela jest nie tylko obserwacja osiągnięć ucznia, ale również okazywanie aprobaty, w celu podniesienia jego motywacji. Aby nauczyciel mógł zaobserwować, w jakim stopniu i tempie dzieci robią postępy. M. Szpotowicz (tamże 62) proponuje korzystanie z planów wynikowych. Plan wynikowy, jak pisze Szpotowicz (tamże), to połączenie rozkładu materiału i szczegółowego opisu osiągnięć uczniów. M. Szpotowicz (tamże 63) podaje przykładowy plan wynikowy (por. tabela 3) do konkretnego podręcznika i lekcji:

Tabela 3

Tematyka oraz zakres materiału	Wymagania podstawowe	Wymagania ponadpodstawowe	Zadania sprawdzające
Lesson 1 Liczebnik 1 -6	Uczeń: - powtarza nazwy liczebników 1–6, - rozpoznaje nazwy liczebników, gdy je usłyszy, - powtarza wierszyk z całą klasą i samodzielnie, - reaguje na polecenia clap, hop, count (with me)	Uczeń: - potrafi bez pomocy i przypominania zaśpiewać wierszyk, - nazywa liczebniki i podaje ilość, - wydaje polecenia clap, hop, count (with me)	Dyktando liczbowe

Po każdej lekcji nauczyciel zaznacza, które sprawności dzieci opanowały.

Robienie przez nauczyciela notatek, nawet raz w tygodniu, dotyczących postępów każdego z uczniów jest nie tylko bardzo czasochłonne, ale niewykonalne, gdyż trudno jest na każdej lekcji zanotować postęp każdego dziecka z osobna w klasie 20-osobowej.

M. Szpotowicz (tamże 61) proponuje w pozostałych rubrykach *Zadania sprawdzające* kilka technik oceny nieformalnej, z których dwie można zastosować u dzieci przedszkolnych. Pierwsza z nich to dyktando obrazkowe. Polega ona na tym, że dzieci łączą wypowiedziane przez nauczyciela wyrazy z odpowiadającymi obrazkami. W metodzie narracyjnej może to być łączenie wypowiedzianych zdań z obrazkami, które je ilustrują.

Druga technika to kolorowanie przez dzieci części obrazków, opisywanych przez nauczyciela (tamże).

G. Gerngross (2004b: 9) prezentuje arkusze obserwacyjne (por. tabela 4), w któ-

⁴⁵ D. Sikora-Banasik (2005: 56) również proponuje ocenę umiejętności językowych poprzez ocenę opisową, polegającą na obserwacji ucznia i robieniu notatek.

rych ocenie poddaje się wszystkie cztery sprawności językowe. Arkusze te służą ewaluacji sprawności nabytych metodą narracyjną. Uwagę zwrócono na część arkusza oceniającego sprawność rozumienia ze słuchu (tamże):

Tabela 4

Story	1	2	3	4	5	6	7	8
Listening								
Shows global understanding when a story is read aloud								
Can listen for specific information								
Predicts what comes next								
Infers meaning								
Uses audio and visual clues as aids to meaning								
Recognizes word in context								
Can follow instruction								
Understands classroom language								

W powyższym arkuszu wymienione zostały półsprawności rozumienia ze słuchu oraz zwrócono uwagę na rozumienie języka lekcyjnego.

Reasumując można stwierdzić, że zaproponowane wyżej arkusze nie tylko nazywają sprawności i półsprawności, podlegające ocenie, ale także zawierają przykładowe techniki pomiaru. Zaprezentowane techniki wydają się być bardziej konkretne i obiektywne w porównaniu do oceniania za pomocą obserwacji.

4.3.2. Portfolio językowe

W literaturze przedmiotu dostępnych jest wiele publikacji na temat zaproponowanego przez Radę Europy *Europejskiego Portfolio językowego*, jako instrumentu, oceniającego sprawności nabyte przez uczniów w młodszym wieku.⁴⁶

⁴⁶ Por. także: K.M. Legutke (2001).

- über sich erzählt
 - über seine Familie erzählt
 - über das Wetter spricht
- (...)

Ich kenne Wörter zu diesen Themen: ja nein

- Geburtstag
- Essen und Trinken
- Tiere
- Familie
- Weihnachten (...)" (B. Lippelt/ U. Willgerodt/ E. Windolpf 2002: 276) .

Powyższy arkusz został sporządzony zgodnie z planem nauczania w klasie drugiej i ocenia sprawności receptywne nabyte przez uczniów w pierwszym semestrze.

Poniżej przedstawiono zaproponowany przez M.K. Legutke (2003b: 4)⁴⁹ arkusz oceniający sprawność rozumienia ze słuchu. Arkusz ten sprawdza opanowanie przez dzieci języka lekcyjnego i różni się od prezentowanych w podrozdziale 4.3.1 arkuszy tym, że dzieci same określają swoje umiejętności. Zadanie dzieci polega na zaznaczeniu krzyżykiem, które polecenia w języku angielskim (z wymienionych) rozumieją. Dzieci mogą również samodzielnie dopisać inne, zrozumiałe dla nich polecenia w języku angielskim.

Opisany powyżej arkusz wygląda następująco:

„Stell dir vor, sie (deine Lehrerin) spricht mit dir Englisch. Was kannst du verstehen? Ich kann verstehen:

- wenn sie (meine Lehrerin) mich begrüßt,
- wenn ich etwas malen soll,
- wenn ich etwas ausschneiden soll,
- wenn ich etwas aus meinem Ranzen holen soll,
- wenn ich dran bin,
- wenn ich aufpassen soll,
- wenn ich etwas nachsprechen soll,
- wenn ich jemandem etwas geben soll,
- wenn ich aufräumen soll,
- wenn ich gelobt werde,
- wenn ich zur Tafel gehen soll etc." (tamże).

W przypadku dzieci w wieku 3–4 lat stosowanie zaprezentowanych wyżej arkuszy nie jest możliwe, ponieważ dzieci w tym wieku nie potrafią jeszcze czytać i pisać.

⁴⁹ M.K. Legutke (2003: 4) uważa, że Portfolio powinno spełniać następujące funkcje:

- dzieci powinny być w stanie, zaprezentować innym zdobytą w szkole oraz poza nią wiedzę,
- dzieci powinny być w stanie rozpoznać swój poziom wiedzy językowej, samodzielnie go ocenić i udokumentować.

Ponadto B. Sampsonis (2003: 24) sądzi, że celem Portfolio jest również m. in. motywowanie uczniów do nauki, poprzez ukazywanie im poczynionych postępów oraz docenienie wniesionego podczas nauki trudu i starań dzieci.

Po analizie pozostałych Portfolio, prezentowanych głównie przez nauczycieli, można stwierdzić, że za pomocą większości z nich sprawdza się sprawności produktywne, co świadczy o nierespektowaniu prymatu rozwoju sprawności receptywnych na początkowym etapie nauczania.

Ewaluacja umiejętności językowych powinna, zdaniem Ch. Edelhoffa/ R. Weskampa (2002: 245 i n.), służyć przede wszystkim ukazaniu mocnych i słabszych stron ucznia, dlatego proponują oni również Portfolio językowe jako instrument pomiaru nabytych sprawności. Unika się w nim stawiania ocen, kładzie się natomiast nacisk na samoocenę nabytych umiejętności przez ucznia za pomocą specjalnych arkuszy (Ch. Edelhoff/ R. Weskamp 2002: 245 i n.).

Można tylko połowicznie zgodzić się z Edelhoffem i Weskampem, gdyż zdobyte doświadczenia pokazują, że dzieci w przedziale wiekowym 4–5 lat nie potrafią obiektywnie ocenić posiadanej przez siebie wiedzy. Na stawiane pytania, np.: *Kto potrafi zaśpiewać piosenkę w języku angielskim?*, wszystkie dzieci ochoczo się zgłaszały. Jednakże, jeśli proszono jedno z nich o zaśpiewanie piosenki, wówczas okazywało się, że nie potrafi tego zrobić.

Doświadczenia te pokazują również, że dzieciom często subiektywnie wydaje się, że są w stanie wykonać samodzielnie jakąś czynność, nie zawsze znajduje to jednak odzwierciedlenie w rzeczywistości. Poza tym dzieci często uważają, że są w stanie coś zrobić, ponieważ pozostałe dzieci również tak twierdzą, aby nie wypaść gorzej od swoich rówieśników. M.K. Legutke (2001: 37) wspomina o badaniach pilotażowych⁵⁰, które zostały przeprowadzone w sześciu szkołach podstawowych na terenie Hesji. Badania te wykazały, że wiele dzieci wypełnia Portfolio, tak jak robi to najlepsza koleżanka lub najlepszy kolega. W związku z czym podczas stosowania Portfolio szczególną rolę przypisuje się nauczycielowi, który powinien uświadamiać dzieciom indywidualny charakter Portfolio (tamże 40).

Również M. Sambanis (2001: 5) pracowała w pierwszych klasach szkoły podstawowej z Portfolio jako instrumentem pomiaru nabytych przez dzieci sprawności i doszła do wniosku, że dzieci często oceniały swoje umiejętności wyżej, aby wyrzucić dobre wrażenie na nauczycielu. Do takiego samego wniosku dochodzi po przeprowadzeniu eksperymentu empirycznego również E. Andrzejewska (2004: 10).

I.B. Hoffmann (2001: 14) twierdzi, że już w szkole podstawowej powinno się uczyć dzieci krytycznej obserwacji własnych postępów oraz krytycznej ewaluacji nabytych sprawności. Niemniej jednak uważa ona, że Portfolio nie może być stosowane jako rzetelny instrument pomiaru sprawności na pierwszym etapie edukacyjnym, ponieważ u uczniów w tym wieku nie można oczekiwać umiejętności samooceny. Podobnie uważa M. Kötter (2004: 13) twierdząc, że sprawność rozumienia ze słuchu oraz sprawność mówienia nie może być sprawdzana oraz dokumentowana za pomocą Portfolio językowego. W związku z tym potrzebne są instrumenty pomiaru, za pomocą których będzie można w rzetelny sposób ocenić nabywane przez uczniów sprawności.

⁵⁰ W Niemczech przeprowadza się wiele programów pilotażowych, które testują Portfolio w klasach 1- 6 szkoły podstawowej. Por.: M.K. Legutke 2003a oraz B. Lippelt/ U. Willgerodt/ E. Windolph 2002.

4.3.3. Wybrane techniki pomiaru

W literaturze przedmiotu prezentowanych jest wiele technik pomiaru, wykorzystujących obrazki, teksty słuchane oraz pantomimę. Przedstawiony niżej podział technik pomiaru jest podziałem umownym, ponieważ w niektórych technikach używa się zarówno obrazków, jak i tekstu słuchanego, w związku z tym trudno jest przyporządkować konkretną technikę pomiaru do jednej grupy. Ze względu na charakter badania empirycznego przeprowadzonego w ramach niniejszej rozprawy (patrz rozdział piąty), skupiono się głównie na technikach, służących pomiarowi sprawności rozumienia ze słuchu.

4.3.3.1. Techniki pomiaru wykorzystujące obrazki

Poniżej przedstawia się przykładowe techniki pomiaru, w których wykorzystywane są obrazki:

- Obrazki ilustrujące poszczególne sceny z bajki układane są przez dzieci w takiej kolejności, w jakiej występowały w historyjce (M. Kötter 2004: 15).
- Dzieci uzupełniają obrazek zgodnie z poleceniami nauczyciela, np.: *Draw a cat on the house* (U. Reyher 2001: 18).
- Nauczyciel wypowiada określony wyraz lub zdanie i przedstawia dzieciom dwa lub trzy obrazki, z których jeden ilustruje wypowiedziane słowo lub zdanie. Zadanie dziecka polega na wskazaniu odpowiedniego obrazka (H. Komorowska 2002: 64).
- Nauczyciel opisuje bogaty w szczegóły obrazek lub plakat, a dziecko pokazuje na obrazku kolejne przedmioty, osoby lub czynności, o których mówi nauczyciel (tamże 94)
- Dzieci otrzymują obrazki, którym krótką chwilę się przyglądają. Następnie nauczyciel puszcza nagranie z historyjką z odtwarzacza. Zadanie dzieci polega na ponumerowaniu obrazków w takiej kolejności, w której występują w historyjce (G. Gerngross 2004a: 12).

Powyższe instrumenty sprawdzają stopień rozwoju sprawności rozumienia globalnego i szczegółowego. W instrumentach tych zastosowano obrazki, a także tekst słuchany.

4.3.3.2. Techniki pomiaru wykorzystujące tekst słuchany

W literaturze przedmiotu prezentuje się następujące techniki pomiaru, w których wykorzystuje się tekst słuchany:

- Dzieci słuchają tekstu i zaznaczają poprawną odpowiedź lub odpowiedni obrazek (U. Karbe 2004: 18).
- Dzieci słuchają tekstu i rysują to, co usłyszały (tamże).
- Dzieci słuchają tekstu i uzupełniają dane w tabeli (U. Behr/ A. Kierepka 2002: 21).
- Dzieci słuchają tekstu i odpowiadają w języku ojczystym na wcześniej zadane pytania (U. Karbe 2004: 18).

- Dzieci słuchają tekstu i za każdym razem, gdy usłyszą np.: nazwę zwierzątka, wykonują jakąś czynność, np.: podnoszą do góry rękę etc. (H. Komorowska 2002: 94).
- Dzieci słuchają tekstu i wyklejają obrazki, zgodnie z tym, co usłyszały (U. Karbe 2004: 18).

Powyższe techniki sprawdzają stopień rozwoju sprawności rozumienia globalnego i szczegółowego. W technikach tych zastosowano tekst słuchany, a także m. in. obrazki oraz pantomimę.

4.3.3.3. Techniki pomiaru wykorzystujące pantomimę

Poniżej przedstawiono przykładowe techniki pomiaru, w których stosuje się pantomimę:

- Dzieci, które spełniają konkretny warunek, np.: *Wer hat heute einen blauen Pulli an?*, wykonują polecenia typu: *Steht auf!*, *setz euch!* etc. (M. Kötter 2004: 14).
- Dzieci odgrywają historyjkę lub zdania za pomocą zabawek, np.: nauczyciel wypowiada zdanie: *Der Löwe und die Maus gehen zusammen spazieren*, a dzieci przedstawiają treść zdania przy użyciu maskotek (tamże).
- Rozmowa z pacynką – dzieci przejmują rolę w sterowanej rozmowie pomiędzy nauczycielem, a pacynką (tamże). W przypadku nauczania przedszkolnego pacynka może witać się z dziećmi, wydawać polecenia, zadawać dzieciom pytania. Dzieci wykonują polecenia pacynki lub odpowiadają na jej pytania, kiwając głową twierdząco lub przecząco.
- Nauczyciel wydaje dzieciom polecenia, np.: *Hol mir mal den Bleistift!*, a dzieci je wykonują (M. Sambanis 2001: 7; H. Komorowska 2002: 64).

Powyższe techniki sprawdzają stopień rozwoju sprawności rozumienia globalnego i szczegółowego. W instrumentach tych zastosowano metodę reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*) na wydawane polecenia (H. Komorowska 2002: 64).

4.3.4. Wnioski

Do oceny sprawności językowych u dzieci przedszkolnych nie wybrałam arkuszy obserwacyjnych i Portfolio językowego, ponieważ za pomocą tych instrumentów, jak pokazują przykłady w podrozdziale 4.3.1 i 4.3.2, nie można w sposób rzetelny dokonać pomiaru. W związku z tym wybrałam kilka technik przedstawionych w podrozdziale 4.3.3, ponieważ wydają się być odpowiednie do miarodajnego sprawdzenia stopnia rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu. Techniki te sprawiają także wrażenie, że są interesujące dla dzieci, dlatego utworzyłam z nich 3 zestawy ewaluacyjne. Ostatecznie zdecydowałam się na pomiar sprawności językowych przy użyciu testu językowego.

Przedstawione w podrozdziale 4.3.3 techniki pomiaru są podobne do ćwiczeń utrwalających, które przedstawia się w podrozdziale 3.4.3 niniejszej pracy. Jak już wspomniano cechuje je pewien uniwersalizm, w związku z tym ich zastosowanie po skończeniu narracji służy utrwaleniu treści oraz elementów językowych historyjki, natomiast po dłuższym upływie czasu może sprawdzać stopień rozwoju rozumienia ze słuchu.

5. Wyniki badania empirycznego nad efektywnością przed- szkolnego nauczania języka obcego oraz ich interpretacja

W niniejszym rozdziale przedstawiono metodologię i wyniki przeprowadzonego badania empirycznego nad efektywnością nauczania języka obcego w przedszkolu. Ponadto dokonano interpretacji uzyskanych wyników.

5.1. Grupy badawcze

W celu przeprowadzenia eksperymentu badawczego utworzyłam grupę eksperymentalną oraz dwie grupy kontrolne. Zarówno grupa eksperymentalna, jak i obydwie grupy kontrolne były grupami o składzie dobranym losowo (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 187) – nie mogłam mieć bezpośredniego wpływu na dobór badanych dzieci, ponieważ badania mogły być przeprowadzone tylko w tych przedszkolach, w których dyrekcja wyraziła na to zgodę.

Podstawowym znaczeniem dla wiarygodności (tamże 186 i n.) wyników badań było zapewnienie jednorodności wszystkich grup badawczych. Dążyłam do tego, aby badane grupy możliwie nie różniły się między sobą żadną cechą, która może mieć wpływ na przebieg i wynik eksperymentu:

- Dzieci z wszystkich grup badawczych były w wieku od 4–6 lat.
- W grupach badawczych znajdowały się zarówno dziewczynki, jak i chłopcy.
- Dzieci we wszystkich grupach badawczych uczyły się języka obcego od podstaw.
- Dzieci z wszystkich grup kontrolnych zamieszkiwały tereny w odległości ok. 2 km od większego miasta.

W grupie eksperymentalnej uczyłam⁵¹ języka niemieckiego, natomiast w grupach kontrolnych nauczany był język angielski, a nie język niemiecki, ponieważ w większości wszystkich przedszkoli na terenie Śląska oferowany był język angielski. Jeśli oferowane były zajęcia z języka niemieckiego, to uczęszczało na nie zaledwie 5–10 dzieci, spośród wszystkich w danym przedszkolu. Taka liczba dzieci stanowiłaby bardzo małą grupę badawczą.

5.1.1. Grupa eksperymentalna

Grupa eksperymentalna liczyła łącznie 35 dzieci (19 dziewczynek i 16 chłopców) w wieku od 3 do 4 lat. Dzieci te uczęszczały do przedszkola publicznego na terenie jednej z gmin powiatu będzińskiego, województwa śląskiego.

⁵¹ Idealnym scenariuszem badawczym byłaby sytuacją, w której we wszystkich grupach badawczych języka obcego uczyłby ten sam nauczyciel, ponieważ cechy osobowości nauczyciela również mogą mieć wpływ na efektywność procesu nauczania, jednakże przeprowadzenie takiego scenariusza badawczego było bardzo trudne.

5.1.1.1. Opis zajęć w grupie eksperymentalnej

W grupie eksperymentalnej uczyłam języka niemieckiego, stosując przez około $\frac{3}{4}$ czasu lekcyjnego metodę narracyjną. Jest to granica umowna. Pozostały czas wykorzystywany był np.: na zabawy, którym również towarzyszył język niemiecki.

W porozumieniu z rodzicami oraz wychowawczyniami poszczególnych grup ustaliłam, że zajęcia będą odbywać się 3 razy w tygodniu. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że nauka języka obcego jest bardziej efektywna, jeśli zajęcia trwają krócej, ale odbywają się częściej, gdyż zbyt długie przerwy między zajęciami wpływają negatywnie na proces zapamiętywania przerabianego materiału (U. Karbe 2004: 17; J. Iluk 2006: 30 i n.). Zdaniem H. Rücka (1989: 262) minimum czasowe, które jest potrzebne, aby dzieci mogły trwale zapamiętać prezentowany materiał, wynosi 135 minut tygodniowo. Jak twierdzi Rück (tamże), tylko wówczas procesy konstrukcyjne mogą zadziałać efektywnie. Jeśli natomiast język przyswajany jest w limicie czasowym poniżej wymienionych 135 minut tygodniowo, wówczas utrudnione jest działanie mechanizmów mentalnych, które rekonstruują system języka w oparciu o intuicyjne tworzenie hipotez i ich weryfikację (tamże 267). Zdaniem U. Karbe (2004: 17) zajęcia z języka obcego, które odbywają się raz w tygodniu, nie mogą stanowić podstawy dla rozwoju kompetencji językowej uczniów. Z jej doświadczeń wynika, że dzieci, które uczyły się języka obcego raz w tygodniu, na następnej lekcji nie pamiętały, czego nauczyły się tydzień temu.

Zajęcia w grupie eksperymentalnej trwały początkowo ok. 15 min. Po zaakceptowaniu przez dzieci nowej formy nauczania języka obcego, zajęcia po 4 miesiącach trwały do ok. 30 min. Na późniejszym etapie badań, po zakończeniu narracji, dzieci przykładowo bawiły się w chowanego, uczestniczyły w różnych zabawach, którym również towarzyszyło użycie języka obcego. W ten sposób input uległ intensyfikacji.

W literaturze fachowej podkreśla się, że wysoką efektywność nauczania języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym można uzyskać jedynie w grupach małych, które nie obejmują więcej niż 12 dzieci (J. Iluk 2006: 40 i n.). Dlatego zajęcia w grupie eksperymentalnej odbywały się w grupach nie przekraczających 9 dzieci.⁵² Podział na małe grupy umożliwił (H. Komorowska 1993: 57):

- dostosowanie zabiegów dydaktycznych do preferowanych kanałów poznawczych dzieci. Z obserwacji wynika, że spora część dzieci najbardziej lubiła, gdy podczas opowiadania historyki wizualizowano jej treść za pomocą pluszowych maskotek;⁵³
- poświęcenie indywidualnej uwagi dzieciom. Jeśli podczas opowiadania bajki zauważyłam, że konkretne dziecko nie jest zainteresowane słuchaniem, wówczas starałam się je odpowiednio zaangażować;⁵⁴

⁵² Por. także: K. Sowa 2010.

⁵³ Przyczynę takiego stanu rzeczy wyjaśnia się w rozdziale trzecim.

⁵⁴ Przykładem jest pewien chłopczyk, który notorycznie miał problemy z koncentracją. Podczas opowiadania poproszono go, aby stał się „strażnikiem ciszy” i za każdym razem, gdy ktoś głośno rozmawiał lub przeszkadzał, podnosił do góry czarodziejską różdżkę i „zaczarowywał” rozmawiającemu dziecku buzię, aby to dziecko nie rozmawiało.

- pomoc w pokonywaniu trudności, na które napotykały dzieci. Każde dziecko miało możliwość opowiedzenia bajki po jej usłyszeniu w języku ojczystym. Jeśli podczas opowiadania któreś z dzieci nie radziło sobie z tym zadaniem, pozostałe razem ze mną pomagały mu;
- łatwiejszą kontrolę czynionych przez dzieci postępów w przyswajaniu języka. Absencja dzieci w tym wieku na zajęciach jest bardzo wysoka. W małych grupach łatwiej było można zauważyć, które dzieci w porównaniu do pozostałych mają zaległości. Łatwiej również można było je nadrobić, np.: opowiadając bajkę po raz kolejny, ale przykładowo używając innych przedmiotów podczas wizualizacji etc. W momentach wysokiej zachorowalności na gripę lub choroby wieku przedszkolnego tworzono odrębne grupy, w których znajdowały się dzieci nieobecne przez dłuższy czas na zajęciach;
- zaangażowanie i wyróżnienie każdego dziecka, np.: wszystkie dzieci miały szansę opowiedzieć bajkę w języku polskim lub antycypować nazwy bohaterów bajki przed jej opowiedzeniem. Po opowiedzeniu bajki dziecko otrzymywało pochwałę, co motywowało je do dalszej nauki;⁵⁵
- łatwiejsze zdyscyplinowanie grupy. Dzieci 3i 4-letnie są bardzo ruchliwe, mają bardzo dużą potrzebę ruchu, w związku z czym nie łatwo sprostać problemom dyscyplinarnym. W małych grupach możliwe było utrzymanie dostatecznej dyscypliny (H. Komorowska 1993: 57).

O przydziale dziecka do poszczególnej grupy nie decydował jego wiek biologiczny. Kryterium przydziału do danej grupy stanowił rozwój intelektualny konkretnego dziecka. Z dokonanych wcześniej hospitacji wynika, że istnieją duże różnice w rozwoju intelektualnym dzieci w tym samym wieku biologicznym. W grupie znajdowały się dzieci 4-letnie, które bardzo dobrze artykułowały słowa, miały poprawną wymowę oraz w jasny sposób wyrażały swoje myśli w języku ojczystym. Do grupy uczęszczały także dzieci 5-letnie, które miały problemy z poprawną artykulacją w języku ojczystym. Z tego powodu zdecydowałam się prowadzić zajęcia w grupach mieszanych pod względem wiekowym.

W grupie eksperymentalnej przedstawiłam łącznie 15 tekstów narracyjnych, które poddałam adaptacji:

1. *Rübenziehen* (J. Iluk 2006: 124).
2. *Die kleine Raupe Nimmersatt* (M. Brumen/ N. Robnik 1999: 31-32).
3. *Goldlöffchen und die drei Bären* (J. Gładysz 2009b: 21).
4. *Der Löwe und die Maus* (S. Kainz 2005, http://vsmaterial.wege-rer.at/deutsch/pdf_d/lesen/weiterlesen/fabeln/Loewe-Maus.pdf).
5. *Die Schildkröte und der Hase* (<http://www.labbe.de/lesekorb/index.asp?themaId=82&titelId=266>).
6. *Schneemann Bobby* (R. Heitz 2002b: 139).
7. *Kloß* (M. Pyszny 2008: 29-30).
8. *Familie Meier im Zoo* (E. Bratek 2008: 40-45).

⁵⁵ Niezbędność stosowania wzmocnień podczas nauczania języka obcego uzasadnia się w rozdziale pierwszym.

9. *Kim und eine kleine Hexe* (E. Hogh 2003 za Ch. Edelhoff 2003: 42).
10. *Der Nikolaus Kim* (E. Hogh 2002: 51).
11. *Ich lasse meinen Drachen steigen* (R. Heitz 2002a: 66).
12. *Osterhasengeschichte* (<http://www.grundschule-blumensiedlung.de/osterhasengeschichte.htm>).
13. *Peters neue Zähne* (R. Winkler 2002: 72).
14. *Vergiss deinen Regenschirm nicht!*(G. Schultz-Steinbach 2002b: 92).
15. *Ein kleines Haus ohne Tür* (R. Kreis 2002: 102).

Teksty narracyjne wykorzystywałam w powyższej kolejności ze względu na progresję odnoszącą się do abstrakcyjności ich treści.

Wybrany tekst stosowałam na ok. 3 zajęciach. W początkowej fazie eksperymentu znacznie skracałam i upraszczałam teksty bajek.

W późniejszym okresie eksperymentu wykorzystywałam ten sam tekst, ale nie upraszczałam jej już w tak znacznym stopniu, jak wcześniej. Służyło to nie tylko powtórzeniu treści bajki, ale i poszerzeniu słownictwa.

W przypadku gdy dzieci były w stanie dłużej się koncentrować, oraz gdy po skończonej pracy z bajką chciały kontynuować zajęcia, opowiadałam jeszcze raz bajkę, która przedstawiona została na wcześniejszych zajęciach. Miało to na celu powtórzenie i utrwalenie treści historyjek, słownictwa oraz struktur gramatycznych.

5.1.1.2. Przykładowa dydaktyzacja tekstu bajki *Die kleine Raupe Nimmersatt*

Adaptacja tekstu

Poniżej przedstawiono przykładową adaptację tekstu bajki Erica Carle *Die kleine Raupe Nimmersatt*, która została wykorzystana podczas eksperymentu badawczego wielokrotnie,⁵⁶ ponieważ dzieci wcześniej nie znały jej treści i szczególnie przypadła im do gustu. Tekst bajki w oryginale:

Die kleine Raupe Nimmersatt

Nachts, im Mondschein, lag auf einem Blatt ein kleines Ei.

Und als an einem schönen Sonntagmorgen die Sonne aufging, hell und warm, da schlüpfte aus dem Ei – knack – eine kleine hungrige Raupe.

Sie machte sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Montag fraß sie sich durch einen Apfel, aber satt war sie noch immer nicht.

Sie machte sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Dienstag fraß sie sich durch zwei Birnen, aber satt war sie noch immer nicht.

⁵⁶ Por. także: K. Sowa 2013.

Sie machte sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Mittwoch fraß sie sich durch drei Pflaumen,
aber satt war sie noch immer nicht.

Sie machte sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Donnerstag fraß sie sich durch vier Erdbeeren,
aber satt war sie noch immer nicht.

Sie machte sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Freitag fraß sie sich durch fünf Apfelsinen,
aber satt war sie noch immer nicht.

Sie machte sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Sonnabend fraß sie sich durch
ein Stück Schokoladenkuchen, eine Eiswaffel,
eine saure Gurke, eine Scheibe Käse, ein Stück Wurst,
einen Lolli, ein Stück Fruchtebrot, ein Würstchen,
ein Törtchen und ein Stück Melone.

An diesem Abend hatte sie Bauchschmerzen!

Der nächste Tag war wieder ein Sonntag.
Die Raupe fraß sich durch ein grünes Blatt.
Es ging ihr nun viel besser.

Sie war nicht mehr hungrig, sie war richtig satt.

Und sie war auch nicht mehr klein, sie war groß und dick geworden.

Sie baute sich ein enges Haus, das man Kokon nennt,
und blieb darin mehr als zwei Wochen lang.

Dann knabberte sie sich ein Loch in den Kokon,
zwängte sich nach draußen und ...

... war ein wunderschöner Schmetterling!”

(M. Brumen/ N. Robnik 1999: 31–32)

Powyższy tekst znacznie skróciłam i uprościłam, aby mógł znaleźć zastosowanie w nauczaniu dzieci, które dopiero rozpoczęły naukę języka niemieckiego. Usunęłam z tekstu wiele nazw artykułów spożywczych, aby dostosować jego długość do możliwości koncentracji dzieci. Ponadto usunęłam nazwy dni tygodnia, gdyż są one pojęciem zbyt abstrakcyjnym dla dzieci w wieku 3–4 lat. Zamiast czasownika *sich durch etwas fressen* użyłam czasownika *essen*, ponieważ jest częściej stosowany. Tekst zaprezentowałam w czasie teraźniejszym, gdyż przeszłość lub przyszłość to dla dzieci 3-letnich pojęcie zbyt abstrakcyjne.⁵⁷ W treść tekstu wielokrotnie włączyłam zwrot: *aber satt ist sie noch nicht*. Po adaptacji tekst wyglądał następująco:

⁵⁷ Patrz rozdział pierwszy niniejszej pracy.

Die kleine Raupe Nimmersatt

Eine kleine Raupe möchte größer werden.

Sie isst einen roten Apfel, aber satt ist sie noch nicht.

Dann isst sie zwei grüne Birnen, aber satt ist sie noch nicht.

Danach isst sie drei lila Pflaumen, aber satt ist sie noch nicht.

Sie isst auch vier gelbe Bananen, aber satt ist sie noch nicht.

Dann isst sie noch fünf Orangen und sie fühlt sich schlecht. Sie isst nur ein grünes Blatt und fühlt sich besser. Danach wird sie ein schöner Schmetterling.

Na późniejszym etapie nauczania w treść tekstu włączyłam dni tygodnia, kilkakrotnie również zwrot *Sie macht sich auf den Weg, um Futter zu suchen*, zamiast czasownika *essen* występował czasownik *sich durch etwas fressen*. Ponadto wprowadziłam kilka nowych rzeczowników opisujących artykuły spożywcze:

Die kleine Raupe Nimmersatt

Auf einem Blatt liegt ein kleines Ei.

Aus dem Ei kommt – knack – eine kleine hungrige Raupe.

Sie macht sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Montag frisst sie sich durch einen Apfel,
aber satt ist sie noch nicht.

Sie macht sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Dienstag frisst sie sich durch zwei Birnen,
aber satt ist sie noch nicht.

Sie macht sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Mittwoch frisst sie sich durch drei Pflaumen,
aber satt ist sie noch nicht.

Sie macht sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Donnerstag frisst sie sich durch vier Erdbeeren,
aber satt ist sie noch nicht.

Sie macht sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Freitag frisst sie sich durch fünf Apfelsinen,
aber satt ist sie noch nicht.

Sie macht sich auf den Weg, um Futter zu suchen.

Am Samstag frisst sie sich durch
ein Stück Schokoladenkuchen, eine Eiswaffel,
eine saure Gurke, eine Scheibe Käse, ein Stück Wurst,

einen Lolli, ein Würstchen,
ein Törtchen und ein Stück Melone.

Dann hat sie Bauchschmerzen!

Am Sonntag frisst sie sich durch ein grünes Blatt.
Sie ist satt, groß und dick.

Sie baut sich ein Haus - einen Kokon,
und bleibt dort zwei Wochen lang.

Dann kommt sie nach draußen und ...
... wird ein wunderschöner Schmetterling!”

(M. Brumen/ N. Robnik 1999: 31–32)

Czynności poprzedzające narrację

Podczas każdego zajęcia dzieciom towarzyszyła pacynka, która nosiła imię Tina. Obecność pacynki była dla dzieci czymś fascynującym, gdyż posługiwała się ona specyficznym dla niej głosem, tzn. odpowiednio wymodulowanym, poruszała się stosownie do wypowiedzanych treści, odpowiednio ruszała rękami, rozśmieszała i zabawiała dzieci (T. Winczek-Fila 2007: 99 i n.). Pacynkę stosowałam celowo jako zabieg dydaktyczny, m. in. z następujących względów:

- Pacynka nie zna języka polskiego, posługuje się wyłącznie językiem obcym. Jest zatem istotnym źródłem językowego inputu (J. Iluk 2006: 86). Ponadto komunikowanie się z pacynką w języku obcym jest czynnością naturalną, co sprawia, że sytuacja lekcyjna nie jest tak bardzo sztuczna (T. Winczek-Fila 2007: 97 i n.).
- Stosowanie pacynki jest dla dzieci czynnikiem motywującym do aktywnego uczestnictwa w zajęciach – chwali je za podjęty wysiłek, nagradza np.: rozdając plusy lub upominki. Pacynka może także podpowiadać dzieciom, gdy zapomniały jakiegoś słówka lub zwrotu w języku obcym (tamże 99).
- Jest asystentem nauczyciela, służąc mu pomocą podczas wprowadzania nowego tekstu narracyjnego, podczas jego narracji, a także w trakcie czynności następujących po narracji.
- Pacynka umożliwia zachowanie wymogu sensowności działań dydaktycznych, gdyż przykładowo może nie znać informacji, które znają pozostałe dzieci, np.: jak się nazywają, gdzie mieszkają lub jak dane słówko brzmi w języku polskim (tamże 98.).

Przed rozpoczęciem każdego zajęcia pacynka witała się z dziećmi, co sprawiało im ogromną radość.

Następnie pytałam dzieci, czy znają bajkę o *Gąsienicy*. Dzieci nie znały treści tej bajki, w związku z czym prosiłam je, aby pomyślały, o czym bajka może opowiadać. Wówczas dzieci bardzo chętnie antycypowały⁵⁸ bohaterów bajki oraz wydarzenia w

⁵⁸ Przyczyna chęci i gotowości dzieci do antycypowania została wyjaśniona w rozdziale trzecim.

języku ojczystym. Na tym etapie można było zauważyć, że wyobraźnia dzieci jest bujna, np.: *Bajka będzie o długiej gąsienicy (...); O gąsienicy, która dużo je (...); O gąsienicy, która dużo zwiedza (...); O gąsienicy, która się urwała (...); Gąsienica będzie mieć kolegę motylka (...); Gąsienica będzie mieć koleżankę mrówkę (...); Gąsienica będzie gryzła (...).*

Kolejny etap sprowadzał się do wprowadzenia nowych jednostek leksykalnych: Prezentowałam główną bohaterkę bajki oraz słowa-klucze (J. Iluk 2006: 128), tzn. takie, które są niezbędne, aby dzieci mogły zrozumieć treść bajki w języku obcym:

- Znaczenie słowa gąsienica – *die Raupe*⁵⁹ - prezentowałam przy użyciu wykonanej przez dzieci gąsienicy.



- Znaczenia rzeczowników: *ein Apfel, eine Birne, eine Pflaume, eine Banane, eine Orange, ein Blatt* prezentowałam za pomocą realnych przedmiotów.
- Znaczenie przymiotników: *groß/klein* przedstawiałam, prezentując małą i dużą gąsienicę. Znaczenie przymiotnika *satt* pokazałam przy użyciu odpowiednich gestów, np.: chwytając się za brzuch i gładząc po nim.
- Znaczenie czasownika: *essen* oraz przeczenia *nicht* pokazałam za pomocą demonstracji, tzn. używając odpowiedniej mimiki oraz gestykulacji.

Po semantyzacji nowego słownictwa następowało jego utrwalanie w następujący sposób:

- Za pomocą metody reagowania całym ciałem (TPR). Chowałam owoce w różnym miejscu. Następnie wydawałam polecenia: *Ania, hol mir mal bitte eine Orange* lub *Tomek, hol mal bitte einen Apfel* etc. Znaczenie przymiotników *groß/klein/satt* utrwalalam wydając następujące polecenia, które dzieci

⁵⁹ Gąsienicę wykonano ze zwiniętych skarpet, które włożono do pończochy. Przyklejono także oczy, nos, buzię.

wykonywały: *Ania, zeig mir in dem Zimmer etwas, was groß ist* lub *Piotrek ist satt* etc.

- Znaczenie rzeczowników utrwalalam, stosując także ćwiczenie *Was fehlt?* Rozłożyłam na stole wszystkie owoce. Dzieci obracały się, a ja chowałam wybrany owoc. Dzieci odwracały się, a ja zadawałam pytanie: *Fehlt ein Apfel?* Dzieci odpowiadały na pytanie kiwając głową twierdząco lub przecząco.

Narracja bajki

Opowiadając bajkę jednocześnie wizualizowałam jej treść – używając owoców, mimiki oraz gestów. Mimo iż nie prosiłam dzieci o wspólne wypowiedzianie powtarzających się w bajce elementów, one wypowiadały podczas narracji powtarzające się w bajce zwroty, co świadczyło o ich koncentracji i emocjonalnym zaangażowaniu w opowiadanie.

Po skończonym opowiadaniu pytałam dzieci, które z nich miałyby ochotę opowiedzieć usłyszaną bajkę w języku polskim. W ten sposób sprawdzałam, czy dzieci zrozumiały treść bajki. Każde dziecko chciało opowiedzieć bajkę w języku polskim, jednakże nie zawsze było w stanie uczynić to samodzielnie ze względu na stopień rozwoju jego pamięci.⁶⁰ W związku z tym zadawałam dodatkowe pytania,⁶¹ np.: *A co stało się później? Co jeszcze jadła gąsienica?* etc. Wówczas dzieciom łatwiej było opowiedzieć bajkę.

Na każdym etapie zajęć dzieciom towarzyszyło użycie uzualnych zwrotów niemieckiego języka lekcyjnego, np.: *Wer möchte das Märchen auf Polnisch nacherzählen?*

Utrwalenie treści oraz elementów językowych bajki

Dzieci otrzymały obrazki, które wizualizowały treść opowiedzianej historyjki (por. załącznik nr 1). Ponownie opowiadałam historyjkę, a dzieci w trakcie opowiadania układały obrazki w takiej kolejności, w jakiej występowały sceny w historyjce. Podczas układania obrazków były one skupione i uważne. To zadanie sprawiało im ogromną radość, ponieważ podczas jego wykonywania były zaangażowane kognytywnie, a jego poprawne rozwiązanie było okazją do poczucia odniesionego sukcesu, co motywuje do dalszej nauki.

Następnie opisywałam wybraną scenę z bajki, a dzieci kolorowały obrazek, który tę scenę ilustrował (por. załącznik nr 2).

Nazwy owoców utrwalalam następująco: Dzieci siedziały w kole. W sali, w której odbywały się zajęcia, ukryłam owoce i następnie wydawałam dzieciom polecenia: *Ania, hol mir mal bitte eine Banane* lub *Piotrek, steh auf und hol uns bitte einen Apfel* etc.

Ponowna narracja

⁶⁰ Rozwój pamięci u dzieci patrz rozdział pierwszy niniejszej pracy.

⁶¹ W ten sposób sterowano procesem dydaktycznym za pomocą pytań (J. Iluk 2006: 88).

Bajkę opowiadałam po raz drugi angażując dzieci w wizualizację jej treści. Byłam narratorem, jedno z dzieci przejmowało maskotkę gąsienicy. Podczas opowiadania pozostałe dzieci pomagały w wizualizacji, karmiąc gąsienicę odpowiednimi owocami. Ta forma narracji cieszyła się bardzo dużym powodzeniem, ponieważ dzieci były mentalnie i emocjonalnie zaangażowane. Ich rola nie sprowadzała się zatem do biernego słuchania.

Utrwalenie treści oraz elementów językowych bajki

Dzieci otrzymywały serię obrazków, które ilustrowały treść opowiedzianej bajki. Pośród obrazków znajdowały się również takie, które nie wizualizowały treści historyjki. Podczas kolejnego opowiadania zadaniem dzieci było znalezienie tych obrazków, które nie wizualizowały treści historyjki. Celem tego zadania było utrwalenie treści usłyszanej bajki. Zadanie wymagało od dzieci koncentracji oraz spostrzegawczości, aby mogły porównać opowiadaną treść bajki z przedstawionymi obrazkami, a także wysiłku kognitywnego, co było dla dzieci motywujące.

Dzieci otrzymywały również obrazki, na których narysowane były owoce, które spożywała gąsienica. Obrazki umocowałam w różnych częściach sali i wydawałam polecenia, np.: *Lauf zu dem Apfel* etc., a dzieci podbiegały pod właściwy rysunek. Celem zadania było utrwalenie występujących w bajce nazw owoców. Zadanie to było dla dzieci motywujące, ponieważ połączone było z sensownym działaniem⁶² i ruchem,⁶³ a nie ograniczało się do mechanicznego powtarzania słów. Ponadto wykonanie zadania potwierdzało, że dziecko rozumie polecenia, a więc było okazją do doświadczenia sukcesu, co również ma charakter wzmacniający, motywujący.

5.1.2. Pierwsza grupa kontrolna

Pierwsza grupa kontrolna liczyła łącznie 35 dzieci (19 dziewczynek i 16 chłopców) w wieku od 3 do 4 lat. Dzieci z tej grupy kontrolnej to te same dzieci, które uczęszczały do grupy eksperymentalnej (grupa eksperymentalna = pierwsza grupa kontrolna). Uczyły się one zatem równocześnie przez okres dwóch lat języka niemieckiego i angielskiego. W grupie tej języka angielskiego uczono według tradycyjnych metod dydaktycznych.

5.1.2.1 Opis zajęć w pierwszej grupie kontrolnej

Zajęcia w pierwszej grupie kontrolnej odbywały się dwa razy w tygodniu i trwały od 15 do 20 minut. Dzieci były podzielone na 2 grupy, po ok. 17 dzieci w każdej grupie.⁶⁴ Prowadząca zajęcia nie dokonywała ewaluacji sprawności językowych, które dzieci nabywały po ukończeniu nauki, ponieważ uznała, że nie ma takiej potrzeby.

W czasie hospitacji zajęć w tej grupie zauważyłam, że zajęcia koncentrują się na:

⁶² Niezbędność sensownego działania podczas nauki języka obcego została uargumentowana w rozdziale trzecim.

⁶³ Wpływ ruchu na aktywizację prawej półkuli mózgowej został omówiony w rozdziale trzecim.

⁶⁴ Jest to spora ilość dzieci w jednej grupie, co wpływa na niższą efektywność zajęć.

- nauczaniu piosenek, rymowanek, wyliczanek, które prezentowane były dzieciom z płyty. Przed ich wysłuchaniem wybrane słówka wprowadzane były za pomocą obrazków, dzieci wysłuchiwały nagrań kilka razy, po czym usiłowały zaśpiewać piosenkę z podkładem muzycznym;
- nauczaniu pojedynczych wyrazów, które nie były zanurzone w kontekstach zdaniowych. Nowe słówka z danego zakresu tematycznego, np.: zwierzęta, wprowadzone były za pomocą obrazków. Prowadząca zajęcia wypowiadała: *a lion, a cat* etc. i wskazywała obrazek przedstawiający lwa, kota itp. Po wprowadzeniu wszystkich zaplanowanych słówek, prowadząca wypowiadała dane słówko, np.: *a cat*, a dzieci podnosiły do góry odpowiedni obrazek;
- wykonywaniu przez dzieci poleceń, które nauczycielka wydawała w języku angielskim, np.: *Stand up!, Sit down please!* etc.

Głównym celem zajęć był rozwój sprawności imitacyjnych, polegających na tym, że dzieci po każdorazowym wypowiedzeniu przez nauczyciela nowo poznanego słówka proszone były o jego powtórzenie.

5.1.3. Druga grupa kontrolna

Druga grupa kontrolna liczyła łącznie 24 dzieci (13 dziewczynek i 11 chłopców) w wieku 5 lat. Dzieci te uczęszczały do innego przedszkola publicznego w jednej z gmin miejskich na terenie powiatu będzińskiego, województwa śląskiego. Zajęcia w drugiej grupie kontrolnej prowadziła inna nauczycielka niż w pierwszej grupie kontrolnej. Dzieci z tej grupy zaczęły naukę języka angielskiego w wieku 3 lat. Przez okres dwóch lat w tej grupie kontrolnej uczono języka angielskiego według tradycyjnych metod nauczania.

5.1.3.1. Opis zajęć w drugiej grupie kontrolnej

Zajęcia w drugiej grupie kontrolnej odbywały się 2 razy w tygodniu i trwały od 15 do 30 minut. Dzieci były przyporządkowane do 2 grup, każda grupa liczyła ok. 12 dzieci. Prowadząca nie przeprowadzała testów oceniających nabyte przez dzieci sprawności językowe. Brak oceny motywowała faktem, iż zajęcia te nie są obowiązkowe.

W czasie hospitacji zajęć w tej grupie zauważyłam, że zajęcia polegały na:

- nauczaniu piosenek, rymowanek, wyliczanek. Słówka, które występowały w piosence, rymowance etc. były wcześniej wprowadzane przy użyciu kart ilustrowanych, tzw.: flashcards. Podczas słuchania piosenki dzieci podnosiły do góry wybraną kartę, która przedstawiała prezentowane w piosence słówko;
- nauczaniu pojedynczych wyrazów, które były czasami prezentowane w historyjce przedstawianej z płyty. Dzieci podnosiły do góry obrazki, wizualizujące znaczenia słówka, występującego w historyjce;
- wykonywaniu przez dzieci poleceń, które wydaje nauczyciel w języku angielskim, np.: *Stand up!, Sit down please!* etc. Na zajęciach stosowany był również zwrot angielskiego języka lekcyjnego (*I'm present*), podczas sprawdzania listy obecności;

- powtarzaniu słownictwa z użyciem kart ilustrowanych. Prowadząca podnosiła do góry daną kartę lub dzieci losowały karty i mówiły w języku angielskim, jak nazywa się prezentowany przedmiot;
- pod koniec zajęć prowadząca pytała dzieci, które słówka w języku angielskim zapamiętały z lekcji;
- prowadząca wrzucała do worka różne przedmioty, np.: spinkę do włosów, kluczyki do samochodu, lalkę etc. Dzieci losowały dany przedmiot, a prowadząca pytała, do którego z członków rodziny mógłby on należeć. Dzieci odpowiadały np.: *mum* lub *dad*;
- dzieci pracowały na zajęciach również z książką autorstwa Vanessa Reilly *Cookie and friends*, Oxford 2005. Dzieci słuchały np.: nagrania, a w książce wskazywały owoc, o którym była mowa w nagraniu;
- na zajęciach można było zaobserwować bardziej intensywny input, w porównaniu do pierwszej grupy kontrolnej. Prowadzącą zajęcia często używała mimiki i gestów podczas formułowania poleceń w języku angielskim, skierowanych do dzieci;
- stałym elementem zajęć była pacynka, która witała się z dziećmi, mówiąc np.: *Good Morning children!* lub *Hello Agnieszka!*;
- na zajęciach w drugiej grupie kontrolnej wykorzystywano bardziej zróżnicowane rodzaje ćwiczeń, zajęcia były bardziej urozmaicone, w porównaniu do pierwszej grupy kontrolnej;
- podczas zajęć nie ćwiczyliśmy tylko sprawności reprodukcyjnych i produktywnych. Również rozwój rozumienia ze słuchu, jako sprawności receptywnej, było przedmiotem kilku ćwiczeń.
- słownictwo prezentowane na zajęciach obejmowało następujące kręgi leksykalne: nazwy członków rodziny, nazwy zabawek, nazwy części ciała, nazwy kolorów, stany pogodowe, nazwy zwierząt, nazwy produktów spożywczych, liczebniki 1-6.

5.1.4. Wnioski

Porównując ze sobą wszystkie trzy grupy badawcze można stwierdzić, że:

1. Najliczniejszymi grupami badawczymi była grupa eksperymentalna i pierwsza grupa kontrolna.
2. W pierwszej i drugiej grupie kontrolnej zajęcia prowadzone były według podobnej metodyki.
3. Największa częstotliwość zajęć miała miejsce w grupie eksperymentalnej, natomiast najmniejsza w pierwszej grupie kontrolnej. Idealnym scenariuszem badawczym byłaby sytuacja, w której w każdej z grup częstotliwość zajęć jest taka sama. Jednakże przeprowadzenie takiego eksperymentu badawczego było bardzo trudne, ponieważ w większości przedszkoli język angielski był oferowany tylko 2 razy tygodniowo.

5.2. Czas trwania eksperymentu i ilość przeprowadzonych zajęć

Eksperyment badawczy rozpoczęto w roku szkolnym 2009/2010. Pierwsze cztery miesiące eksperymentu stanowiły okazję do zdobycia doświadczenia w pracy z małymi dziećmi, możliwość hospitacji zajęć oraz do wypracowania metodyki pracy z tekstami narracyjnymi. Właściwy eksperyment badawczy rozpoczęto w styczniu 2010 roku, a zakończono w czerwcu 2011 roku.

Poniżej zaprezentowano liczbę przeprowadzonych zajęć⁶⁵ i czas ich trwania w grupie eksperymentalnej (od stycznia 2010 do czerwca 2011) oraz w grupach kontrolnych – od września 2009 do czerwca 2011:

- Grupa eksperymentalna (35 dzieci) – 83 lekcje języka niemieckiego, trwające początkowo 15 min, po kilku miesiącach ok. 30-40 min.
- Pierwsza grupa kontrolna (= grupa eksperymentalna) (35 dzieci) – 58 lekcji języka angielskiego po 15-20 min.
- Druga grupa kontrolna (24 dzieci) – 62 lekcje języka angielskiego po 20-25 min.

W momencie przeprowadzania testu dzieci z dwóch grup kontrolnych miały za sobą cztery semestry nauki języka angielskiego, natomiast dzieci z grupy eksperymentalnej trzy semestry nauki języka niemieckiego.

Z powyższego zestawienia wynika, że grupa eksperymentalna odbyła najwięcej zajęć, natomiast najmniej zajęć odbyła pierwsza grupa kontrolna.

5.3. Hipotezy badawcze

Zakłada się, że istnieje związek pomiędzy organizacją przedszkolnego nauczania na podstawie metody narracyjnej, a jego efektywnością. Aby zweryfikować powyższe założenie postawiono następujące trzy hipotezy badawcze:

Pierwsza hipoteza badawcza

Dzieci nauczane metodą narracyjną rozumieją większą liczbę obcojęzycznych wyrazów i słówek w porównaniu do dzieci nauczanych metodą tradycyjną.

Druga hipoteza badawcza

Dzieci nauczane metodą narracyjną rozumieją większą ilość struktur gramatycznych w porównaniu do dzieci uczonych tradycyjnymi metodami.

Trzecia hipoteza badawcza

Dzieci nauczane metodą narracyjną rozumieją nie tylko obcojęzyczne zwroty lub słówka, ale także dłuższe wypowiedzi, a więc takie, które składają się z więcej niż dwóch słów.

⁶⁵ Zestawienie przedstawia liczbę realnie odbytych zajęć, po odliczeniu tych, które nie odbyły się z powodu dni świątecznych, ferii zimowych, wiosennych, dni ustawowo wolnych od pracy, wycieczek oraz dni okolicznościowych, takich jak np.: dzień mamy, babci etc.

5.4. Instrumenty badawcze

W celu pomiaru nabytych przez dzieci sprawności receptywnych opracowano specjalnie dla każdej z grup badawczych oddzielne zadania testowe – po trzy zadania testowe w każdej grupie badawczej. Zadania testowe musiały być różne dla każdej z grup, ponieważ w każdej grupie przerabiano inny materiał. Testowanie⁶⁶ przeprowadzono w czerwcu 2011 roku we wszystkich grupach badawczych.

Celem zadań testowych było zweryfikowanie postawionych w podrozdziale 5.3. hipotez badawczych.

H. Komorowska (2002: 92 i n.) wymienia następujące umiejętności, które według podejścia komunikacyjnego⁶⁷ składają się na sprawność rozumienia ze słuchu:

- rozumienie wypowiedzi nauczyciela i wypowiedzi kolegów,
- rozumienie myśli przewodniej usłyszanego tekstu,
- identyfikacja ważnej informacji w tekście poprzez podkreślenie głosem, akcent, dobór wyrazów i struktury gramatycznej, podkreślające wagę informacji,
- rozumienie szczegółowych informacji zawartych w usłyszanym tekście,
- wychwycenie potrzebnej słuchaczowi informacji z dłuższego tekstu,
- śledzenie fabuły,
- umiejętność określania rodzaju tekstu,
- umiejętność określania i rozumienia odmian języka (tamże).

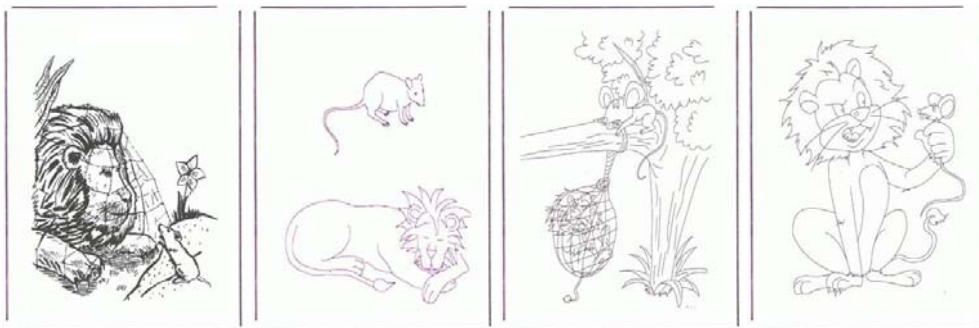
Powyższe umiejętności odpowiadają:

- słuchaniu w celu globalnego zrozumienia,
- słuchaniu w celu szczegółowego zrozumienia,
- słuchaniu selektywnemu (tamże).

Rozumienie globalne to ogólne, całościowe rozumienie tekstu, wypowiedzi etc. Rozumienie szczegółowe polega na szczegółowym zrozumieniu tekstu, wypowiedzi etc. Natomiast rozumienie selektywne to rozumienie w tekście, wypowiedzi etc. wybranych informacji.

W grupie eksperymentalnej w ramach zadań testowych sprawdzane było rozumienie na poziomie zdania, które obejmowało:

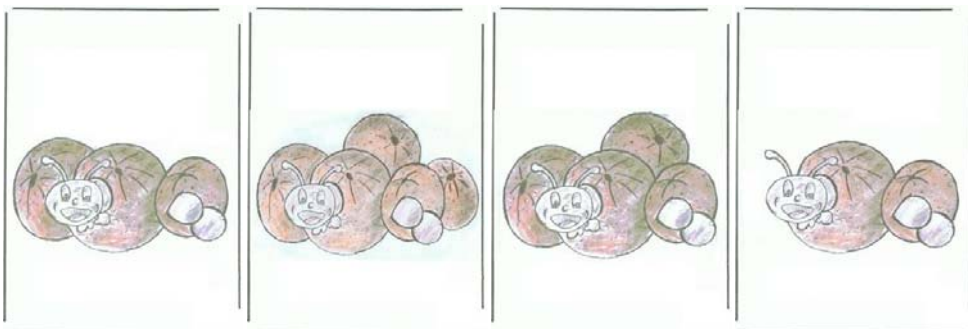
- a) Rozumienie globalne treści zdania – polegało ono na całościowym rozumieniu treści zdania, np.: *Der Löwe schläft und die Maus geht an dem Löwen vorbei.*



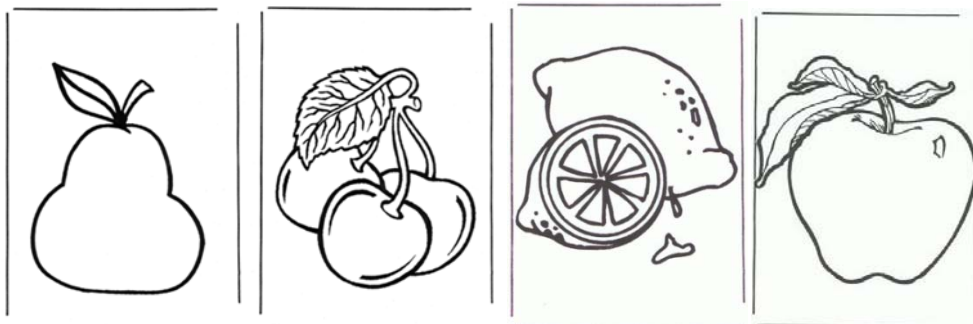
⁶⁶ W rozdziale czwartym wykazano, że test ten spełnia kryteria poprawności testu językowego.

⁶⁷ Por. także J. Iluk 1998.

- b) Rozumienie szczegółowe treści zdania – polegało ono na zrozumieniu szczegółowej informacji w zdaniu, np.: *Die Raupe isst fünf Orangen.*



W grupach kontrolnych sprawdzano rozumienie na poziomie pojedynczych słów w izolacji – polegało ono na wskazaniu pojedynczych nazw bez zanurzenia ich w kontekst zdaniowy, ponieważ w taki sposób były one prezentowane dzieciom na zajęciach, np.: *an apple*



Treść zadań i ich ilość w grupach kontrolnych oraz w grupie eksperymentalnej wynikała m. in. z przerobionego materiału. W grupie eksperymentalnej pensum czasowe było większe, dlatego ilość zadań do rozwiązania była większa – łącznie 34 zadania. Pensum czasowe w grupach kontrolnych było mniejsze, w związku z czym, ilość zadań, które rozwiązywały dzieci, była mniejsza – łącznie 21 zadań.

We wszystkich zaprezentowanych poniżej zadaniach dzieci testowane były indywidualnie. Taka forma testowania pozwoliło na precyzyjne stwierdzenie stanu posiadanej kompetencji językowej. Jediną wadą takiego podejścia była czasochłonność – testowanie odbywało się prawie przez cały miesiąc.

Zadania testowe przeprowadzono zgodnie z zasadą od najmniej do najbardziej kompleksowego zadania.⁶⁸

⁶⁸ To, na czym polegała złożoność konkretnych zadań testowych, wyjaśnia się w dalszych podrozdziałach niniejszej pracy.

5.4.1. Zadanie testowe nr 1

W pierwszym zadaniu testowym (por. załącznik nr 6 i 7) dzieci decydowały, czy treść przedstawionego obrazka zgadza się z wypowiedzianym słowem lub zdaniem (J. Gładysz 2007: 213). Celem pierwszego zadania testowego w grupie eksperymentalnej było sprawdzenie, czy dzieci rozumieją zdania, które wybrano z przerobionych podczas nauki bajek lub historyjek. Natomiast celem pierwszego zadania testowego w grupach kontrolnych było sprawdzenie, czy dzieci rozumieją słowa, które były przedmiotem nauki.

5.4.1.1. Zadanie testowe nr 1 w grupie eksperymentalnej

Dzieci z grupy eksperymentalnej decydowały, czy treść wypowiedzianego zdania zgadza się z przedstawionym rysunkiem (tamże). Jeśli treść wypowiedzianego zdania korelowała z treścią obrazka, dzieci kiwały głową twierdząco. W przypadku braku korelacji treści zdania z treścią obrazka, dzieci kiwały głową przecząco. Po każdej odpowiedzi pytano dzieci w języku polskim, dlaczego wybrało taką odpowiedź, aby uniknąć przypadkowego zgadywania przez dzieci odpowiedzi.

Dzieciom z grupy eksperymentalnej przeczytano kolejno 5 zdań oraz przedstawiono 5 obrazków (por. załącznik nr 6). Zdania wybrano losowo z przedstawionych podczas zajęć bajek. Kryterium wyboru tych zdań była także ich różna zawartość leksykalna. Prezentowane obrazki wykorzystywane były również podczas zajęć. Poniżej przedstawiono jedno zdanie i obrazek do tego zdania:

1. *Der Junge liegt auf dem Bett und liest ein Buch.*



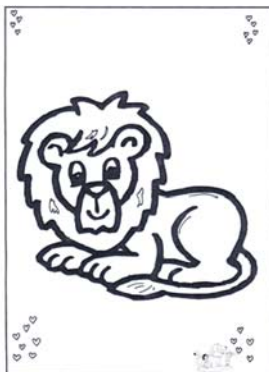
5.4.1.2. Zadanie testowe nr 1 w pierwszej oraz drugiej grupie kontrolnej

W grupach kontrolnych czytano dane słowo dwa razy, pokazywano obrazek, a dzieci kiwały głową przecząco lub twierdząco, w zależności od tego, czy prezentowany rysunek przedstawiał wypowiedziany przedmiot lub nie. Proszono także każde dziecko, aby umotywoowało swoją odpowiedź. Wówczas dzieci przeważnie mówiły w języku polskim, co znajduje się na obrazku lub, czego na obrazku nie ma. W ten sposób chciano zweryfikować udzielane odpowiedzi, aby uniknąć ich zgadywania.

W grupach tych zaprezentowano 5 obrazków, które były stosowane na zajęciach języka angielskiego. Obrazki przekazały lektorki języka angielskiego prowadzące zajęcia w tych grupach. Materiał językowy wykorzystany do pomiaru również został przez nie zaproponowany.

W obydwóch grupach kontrolnych przeczytano kolejno 5 słówek i pokazano 5 obrazków (por. załącznik nr 7). Poniżej zaprezentowano jedno słowo i obrazek do tego słowa:

1. *a lion*



5.4.2. Zadanie testowe nr 2

W drugim zadaniu testowym dzieci z grupy eksperymentalnej i z grup kontrolnych wykonywały polecenia lub przedstawiały je w formie pantomimy. W tej części pomiaru zastosowano metodę reagowania całym ciałem – TPR – *Total Physical Response* (H. Komorowska 2002: 64).

Celem drugiego zadania testowego w grupie eksperymentalnej było sprawdzenie, czy dzieci opanowały zwroty oraz wyrażenia niemieckiego języka lekcyjnego. Pod pojęciem zwrotów i wyrażeń lekcyjnych rozumie się „(...) tego typu środki językowe, które umożliwiają nauczycielom i uczniom prowadzenie lekcji bez posilkowania się językiem rodzimym w typowych sytuacjach i interakcjach lekcyjnych” (J. Iluk 1993: 3). Podstawowe zwroty i wyrażenia niemieckiego języka lekcyjnego były wprowadzane od początku zajęć w grupie eksperymentalnej, gdyż bez zwrotów typu: *Nimm den gelben Farbstift in die Hand!* trudno poprowadzić zajęcia w języku niemieckim (J. Iluk 1996: 21). Ponadto zwroty i wyrażenia niemieckiego języka lekcyjnego stały się przedmiotem nauczania z dwóch względów⁶⁹:

- Język lekcyjny stwarza możliwość powstania autentycznej, naturalnej sytuacji komunikacyjnej podczas zajęć (B. Voss 1992: 106 i n.).
- Zwroty i wyrażenia języka lekcyjnego posiadają wysoką wartość transferową, tzn. użycie wielu z nich może zostać przeniesione na inne sytuacje komunikacyjne poza sytuacją lekcyjną. Na przykład zwrot: *Setz dich!* może znaleźć

⁶⁹ Por. także: J. Rokita-Jaśkow 2013.

zastosowanie również podczas przyjmowania gości w domu, w kawiarni etc. (B. Voss 1992: 108).

Katalog stosowanych na zajęciach w grupie eksperymentalnej zwrotów niemieckiego języka lekcyjnego znajduje się w załączniku (por. załącznik nr 8).

Wykorzystane w drugim zadaniu testowym grupy eksperymentalnej polecenia sprawdzały jednakże nie tylko opanowanie zwrotów języka lekcyjnego, ale także znajomość poszczególnych zwrotów oraz słówek z opowiadanych bajek i historyjek.

Natomiast w obydwóch grupach kontrolnych celem drugiego zadania testowego było wyłącznie sprawdzenie, czy dzieci opanowały zwroty angielskiego języka lekcyjnego, ponieważ był on stosowany na zajęciach w tych grupach.

5.4.2.1. Zadanie testowe nr 2 w grupie eksperymentalnej

Polecenia wykorzystane w drugim zadaniu testowym wybrane zostały spośród najczęściej stosowanych (podczas zajęć) poleceń niemieckiego języka lekcyjnego⁷⁰ (w trakcie trwania całego eksperymentu używano ich w sumie ok. 50) oraz losowo z opowiedzianych bajek.

Dzieci z grupy eksperymentalnej wykonały kolejno po 13 następujących poleceń:

1. *Setz dich bitte!*
2. *Steh bitte auf!*
3. *Berühre deine Nase!*
4. *Zeig mir in dem Zimmer etwas, was rot ist!*
5. *Setz dich bitte auf den Teppich!*
6. *Zeig auf die Blume!*
7. *Leg dich bitte auf den Teppich!*
8. *Spring!*
9. *Lauf schnell!*
10. *Lauf langsam!*
11. *Nimm bitte den gelben Farbstift in die Hand!*
12. *Mach bitte die Augen zu!*
13. *Mach bitte die Augen auf!*

5.4.2.2. Zadanie testowe nr 2 w pierwszej oraz drugiej grupie kontrolnej

Wykorzystane podczas pomiaru w pierwszej i drugiej grupie kontrolnej polecenia wybrane zostały, po uprzedniej konsultacji, przez lektorki prowadzące zajęcia w tych grupach. Poniższe zwroty towarzyszyły dzieciom regularnie podczas zajęć.

W obydwóch grupach dzieci wykonywały kolejno następujących 6 poleceń:

1. *Sit down please!*
2. *Stand up please!*

⁷⁰ Dążono również do tego, aby polecenia te różniły się pod względem leksykalnym.

3. *Clap your hands!*
4. *Turn around!*
5. *Hands up!*
6. *Hands down!*

5.4.3. Zadanie testowe nr 3

Zadanie testowe nr 3 stanowiło test wielokrotnego wyboru. Celem trzeciego zadania testowego w grupie eksperymentalnej było sprawdzenie, czy dzieci rozumieją zdania, które wybrano z przerobionych podczas nauki bajek lub historyjek. Natomiast celem tego zadania w grupach kontrolnych było sprawdzenie, czy dzieci opanowały receptywnie jednostki leksykalne będące przedmiotem nauki.

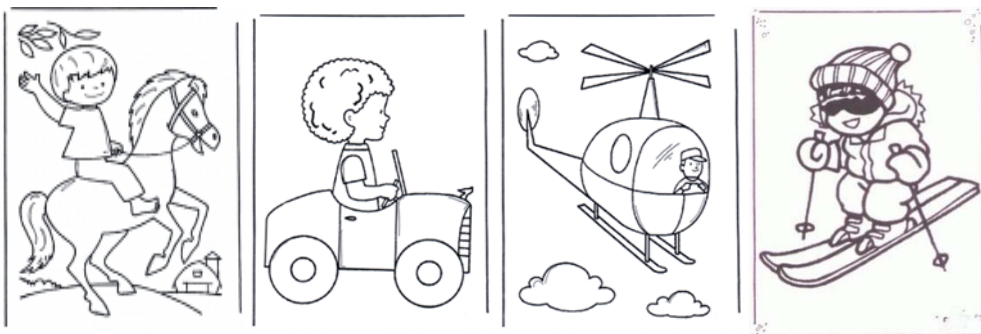
5.4.3.1. Zadanie testowe nr 3 w grupie eksperymentalnej

Dzieci z grupy eksperymentalnej dopasowywały treść wypowiedzianego zdania do prezentowanych obrazków. Każde zdanie wypowiedziano dwa razy, następnie dziecko wskazywało jeden rysunek spośród czterech, który ilustrował treść wypowiedzianego zdania. Za każdym razem tylko jeden obrazek ilustrował treść wypowiedzianego zdania. Wszystkie cztery ilustracje wykazywały duże podobieństwo, co dodatkowo podnosiło stopień trudności zadania. Poniżej przedstawiono, na czym polegały różnice w wykorzystanych obrazkach:

W zdaniu: *Der Junge hält einen Lolli in der Hand* wszystkie cztery obrazki przedstawiają chłopca, który trzyma jakiś przedmiot w rękach. Różnica polegała na tym, co chłopiec ma w rękach: kwiaty, lizaka, rybę lub patyk:



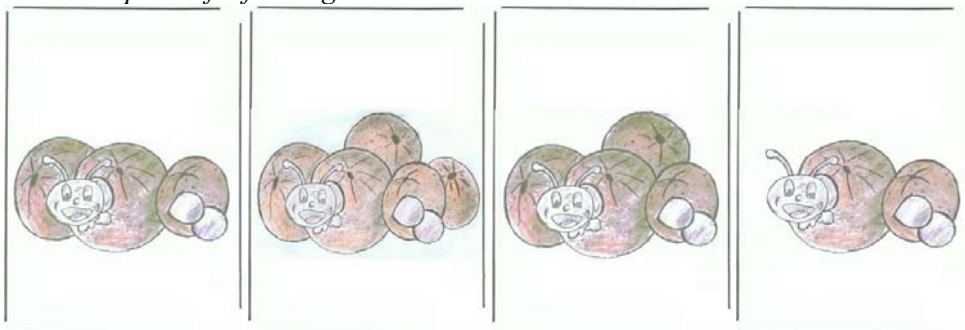
W zdaniu: *Der Junge fährt Ski* wszystkie cztery obrazki przedstawiały chłopca, ale na każdym obrazku wykonuje on inną czynność:



Po wskazaniu przez dziecko ilustracji, proszono je, aby umotywoowało w języku polskim, dlaczego wybrało właśnie ten, a nie inny rysunek. Miało to na celu uniknięcie przypadkowego udzielania przez dzieci odpowiedzi.

Wykorzystane w trzecim zadaniu testowym grupy eksperymentalnej zdania zostały wybrane losowo z tekstów, które dzieci usłyszały podczas nauki. Z każdej bajki wybrano przynajmniej po jednym zdaniu. Ponadto zdania te różniły się pod względem leksykalnym. Łącznie wykorzystano 16 zdań o różnej zawartości leksykalnej i przedstawiono do wyboru 64 obrazki⁷¹ (por. załącznik nr 3). Poniżej przedstawiono przykładowe jedno zdanie i 4 obrazki, które dzieci miały możliwość wybrać:

1. Die Raupe isst fünf Orangen.



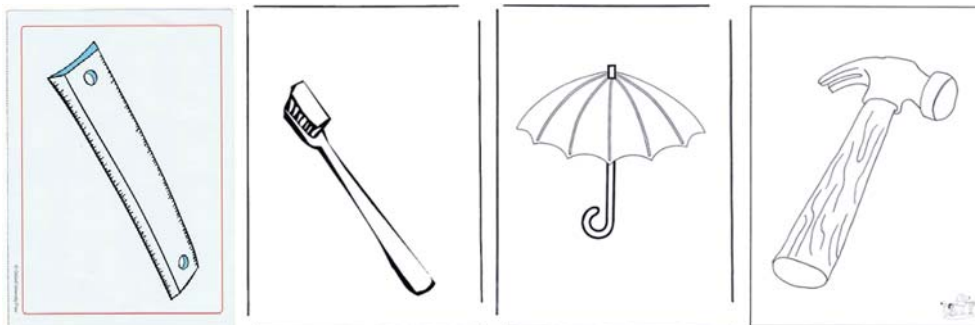
5.4.3.2. Zadanie testowe nr 3 w pierwszej grupie kontrolnej

Jak już wspomniano w podrozdziale 5.1, w pierwszej grupie kontrolnej dzieci uczono pojedynczych słówek, nieosadzonych w konkretnych kontekstach. Dlatego w grupie tej zadanie testowe sprowadzało się do prezentacji czterech obrazków, spośród których dzieci wybierały jeden ilustrujący wypowiedziane słówko. O tym, które słowa będą wchodziły w skład trzeciego zadania testowego, zdecydowała lektorka prowadząca w tej grupie zajęcia. Obrazki, które zostały przedstawione podczas pomiaru, również zostały przekazane przez prowadzącą zajęcia. W sumie przeczytano kolejno

⁷¹ Obrazki rysowała pani Klaudia Kozolubska, a także pochodziły ze stron internetowych: www.jakoloruje.pl; www.inspirander.pl

10 słówek i pokazano 40 obrazków (por. załącznik nr 4). Poniżej przedstawiono jedno słowo i 4 obrazki, które dzieci miały możliwość wybrać:

1. an umbrella

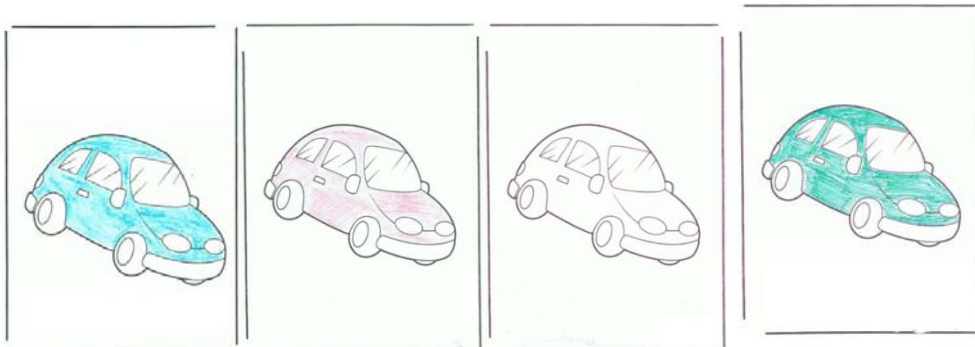


Każdy z obrazków przedstawiał inny przedmiot.

5.4.3.3. Zadanie testowe nr 3 w drugiej grupie kontrolnej

W drugiej grupie kontrolnej test również polegał na wybraniu spośród czterech obrazków jednego, który ilustrował wypowiedziane słowo lub zdanie, gdyż, jak przestawiono w rozdziale 5.1, dzieci w tej grupie kontrolnej nie uczyły się słówek wyłącznie w izolacji, ale również w konkretnym kontekście. Ze względu na różnice w przetwarzanym materiale, w porównaniu do pierwszej grupy kontrolnej, należało ułożyć odrębne zadanie testowe, które sprawdzało opanowane w drugiej grupie kontrolnej słownictwo. Przed przeprowadzeniem pomiaru odbyła się konsultacja z prowadzącą zajęcia, której celem był wybór materiału językowego wykorzystanego w trzecim zadaniu testowym. Przez prowadzącą zajęcia przekazane zostały również obrazki, które wykorzystano podczas pomiaru. Łącznie przeczytano kolejno 10 słówek i pokazano 40 obrazków (por. załącznik nr 5). Poniżej przedstawiono jedno słówko i 4 obrazki, które dzieci miały możliwość wybrania:

1. The car is blue.



Wszystkie przedstawione wyżej obrazki przedstawiają samochód. Różnice między nimi polegają na tym, że każdy z samochodów jest innego koloru. Pozostałe obrazki (por. załącznik nr 5) różnią się m. in. tym, że każdy z nich ilustruje inny przedmiot.

5.5. Opracowanie danych uzyskanych w badaniu empirycznym

Chcąc przedstawić dane z przeprowadzonego badania empirycznego w sposób bardziej przejrzysty, grupy badawcze zostały oznaczone w następujący sposób:

- Grupa eksperymentalna: **E** (grupa 35 dzieci, które uczyły się języka niemieckiego stosując metodę narracyjną).
- Pierwsza grupa kontrolna: **K1** (grupa 35 dzieci. Dzieci te jednocześnie uczyły się języka niemieckiego i angielskiego (grupa E = grupa K1)).
- Druga grupa kontrolna: **K2** (grupa 24 dzieci, które uczyły się języka angielskiego tradycyjnymi metodami nauczania).

Łączna liczba wszystkich dzieci biorących udział w teście ewaluacyjnym wynosiła 92. W grupie eksperymentalnej oraz w pierwszej grupie kontrolnej wszystkie dzieci uczestniczyły w ewaluacji. Natomiast w drugiej grupie kontrolnej dwoje dzieci nie brało udziału w ewaluacji, gdyż przez dłuższy okres czasu nie uczęszczały na zajęcia przedszkolne z powodu choroby.

Ewaluację rozwoju sprawności receptywnych rozpoczęto początkiem maja 2011 roku i zakończono w połowie czerwca 2011 roku. Każde dziecko testowane było indywidualnie i rozwiązywało kolejno trzy zadania testowe.

5.5.1. Uzyskane dane w postaci tabelarycznej

Poniżej przedstawia się wyniki dokonanych pomiarów w poszczególnych grupach badawczych:

Zadanie testowe nr 1 (por. tabela 5)

(W zadaniu testowym nr 1 dzieci z grupy eksperymentalnej decydowały, czy treść zaprezentowanego obrazka zgadza się z wypowiedzianym zdaniem. Dzieci z grup kontrolnych decydowały, czy treść przedstawionego obrazka zgadza się z wypowiedzianym słowem.)

Tabela 5

Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna 1		Grupa kontrolna 2	
liczba dzieci z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba dzieci z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba dzieci z danym wynikiem	wynik w procentach
6	100%	1	100%	4	100%
5	91%	2	80%	4	82%
4	85%	2	65%	2	66%

6	66%	4	50%	2	55%
5	57%	6	45%	2	39%
3	40%	8	25%	3	20%
3	19%	4	15%	1	10%
3	15%	4	10%	5	5%
		4	5%		
powyżej 60% = 21/35		powyżej 60% = 5/35		powyżej 60% = 10/22	

W grupie eksperymentalnej powyżej 60% poprawnych odpowiedzi udzieliło 21 dzieci, co stanowi 60% tej grupy. W pierwszej grupie kontrolnej powyżej 60% poprawnych odpowiedzi udzieliło 5 dzieci, co stanowi 14% tej grupy. W drugiej grupie kontrolnej powyżej 60% poprawnych odpowiedzi udzieliło 10 dzieci, co stanowi 45% tej grupy.

Zadanie testowe nr 2 (por. tabela 6)

(W zadaniu testowym nr 2 dzieci z wszystkich grup badawczych wykonywały wydane w języku obcym polecenia lub pokazywały te polecenia w formie pantomimy.)

Tabela 6

Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna 1		Grupa kontrolna 2	
liczba dzieci z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba dzieci z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba dzieci z danym wynikiem	wynik w procentach
5	100%	2	90%	4	100%
3	95%	2	85%	2	95%
4	90%	2	80%	2	90%
2	80%	2	70%	2	85%
2	75%	3	65%	1	75%
2	70%	2	55%	2	70%
3	65%	3	50%	1	65%
2	60%	2	45%	1	60%
3	55%	4	30%	1	55%
3	50%	4	20%	1	50%
2	45%	3	10%	2	40%
2	40%	6	15%	2	30%
2	30%			1	20%
od 60% = 23/35		od 60% = 11/35		od 60% = 14/22	

W grupie eksperymentalnej powyżej 60% poprawnych odpowiedzi udzieliło 23 dzieci, co stanowi 66% tej grupy. W pierwszej grupie kontrolnej powyżej 60% poprawnych odpowiedzi udzieliło 11 dzieci, co stanowi 31% tej grupy. W drugiej grupie kontrolnej powyżej 60% poprawnych odpowiedzi udzieliło 14 dzieci, co stanowi 64% tej grupy.

Zadanie testowe nr 3 (por. tabela 7)

(W zadaniu testowym nr 3 dzieci z grupy eksperymentalnej wybierały jeden z czterech obrazków, który ilustrował wypowiedziane zdanie. Dzieci z dwóch grup kontrolnych wybierały jeden z czterech obrazków, który ilustrował wypowiedziane słowo.)

Tabela 7

Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna 1		Grupa kontrolna 2	
liczba dzieci z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba dzieci z danym wynikiem	wynik w procentach	liczba dzieci z danym wynikiem	wynik w procentach
4	100%	2	95%	2	100%
4	95%	1	90%	2	95%
3	84%	1	79%	2	90%
4	80%	2	74%	1	83%
3	79%	2	71%	2	79%
2	76%	1	66%	1	77%
2	74%	1	62%	1	71%
2	70%	5	52%	1	65%
1	57%	3	49%	1	62%
3	51%	5	46%	2	59%
2	42%	4	40%	2	45%
3	39%	5	35%	2	43%
1	25%	3	21%	2	30%
1	23%			1	21%
Powyżej 60% = 24/35		Powyżej 60% = 10/35		Powyżej 60% = 13/22	

W grupie eksperymentalnej powyżej 60% poprawnych odpowiedzi udzieliło 24 dzieci, co stanowi 69% tej grupy. W pierwszej grupie kontrolnej powyżej 60% poprawnych odpowiedzi udzieliło 10 dzieci, co stanowi 29% tej grupy. W drugiej grupie kontrolnej powyżej 60% poprawnych odpowiedzi udzieliło 13 dzieci, co stanowi 59% tej grupy.

Analizując powyższe dane, można łatwo zauważyć, że:

- we wszystkich trzech zadaniach testowych grupa eksperymentalna wypadła najlepiej wśród wszystkich grup badawczych – ponad 60% grupy eksperymentalnej udzieliło powyżej 60% poprawnych odpowiedzi w każdym z trzech zadań testowych,
- porównując wyniki obydwóch grup kontrolnych, więcej dzieci (min. 45%) z drugiej grupy kontrolnej w każdym z trzech zadań testowych udzieliła znacznie więcej poprawnych odpowiedzi niż pierwsza grupa kontrolna. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje się w większej ilości zajęć w drugiej grupie kontrolnej oraz w innym sposobie ich prowadzenia, tzn. nie skupianiu uwagi wyłącznie na rozwoju sprawności produktywnych i reproduktywnych, ale także receptywnych, prezentowaniu słownictwa w określonym kontekście i bardziej urozmaiconym inpuscie (patrz podrozdział 5.1).

5.5.2. Średnia statystyczna

Otrzymane wyniki pomiaru poddano dokładnej analizie. Podczas opracowywania danych posłużono się statystyką opisową (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 194). Zaczęto od obliczenia średniej statystycznej – dodano wszystkie wyniki indywidualnych uczestników badania, po czym podzielono je przez ilość wyników (liczbę uczestników) – za pomocą następującego wzoru:

$$X = \frac{\sum x}{N}$$

W powyższym wzorze:

X – to średnia statystyczna,

$\sum x$ – to suma wszystkich wyników,

N – to liczba uczestników badania (tamże).

Obliczone wartości prezentują się następująco:

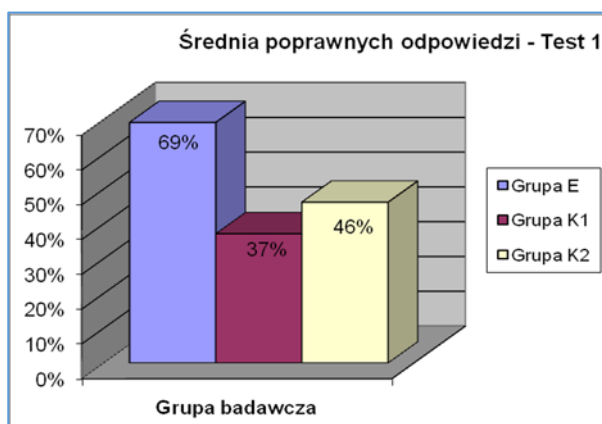
1. Średnia wartość statystyczna w punktach – zadanie testowe nr 1 (por. załącznik nr 9):

- grupa E: średnia wartość statystyczna: 3,4 pkt. / 5,0 pkt.,
- grupa K1: średnia wartość statystyczna: 1,8 pkt. / 5,0 pkt.,
- grupa K2: średnia wartość statystyczna: 2,7 pkt. / 5,0 pkt.;

W zadaniu testowym nr 1 we wszystkich grupach badawczych do zdobycia było maksymalnie 5 punktów. Z obliczonej średniej statystycznej wynika, że dzieci z grupy eksperymentalnej zdobyły najwięcej punktów – średnio 3,5 pkt. na 5 pkt. możliwych do zdobycia, a najmniej punktów zdobyły dzieci z pierwszej grupy kontrolnej – średnio 1,8 pkt. na 5 pkt. możliwych do zdobycia. Dzieci z drugiej grupy kontrolnej zdobyły średnio 2,7 pkt. na 5 pkt. możliwych do zdobycia.

W każdej z grup obliczono (na podstawie wyliczonej średniej statystycznej w punktach) średnią statystyczną wyrażoną w procentach (J. Gładysz 2007: 214), która jest średnią poprawnych odpowiedzi w danym teście.

Obliczona średnia statystyczna wyrażona w procentach prezentuje się graficznie w następujący sposób:



Porównanie wyników zadania testowego nr 1 pokazuje, że:

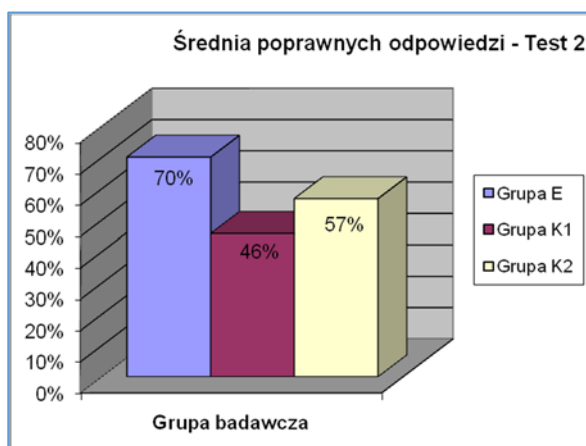
- dzieci z grupy eksperymentalnej osiągnęły o 32 punkty procentowe lepsze wyniki od pierwszej grupy kontrolnej,
- dzieci z grupy eksperymentalnej osiągnęły o 23 punkty procentowe lepsze wyniki, w porównaniu z drugą grupą kontrolną.

2. Średnia wartość statystyczna w punktach – zadanie testowe nr 2 (por. załącznik nr 10):

- grupa E: średnia wartość statystyczna: 9,1 pkt. / 13 pkt.,
- grupa K1: średnia wartość statystyczna: 2,7 pkt. / 6 pkt.,
- grupa K2: średnia wartość statystyczna: 3,4 pkt. / 6 pkt.;

W grupie eksperymentalnej w zadaniu testowym nr 2 do zdobycia było maksymalnie 13 punktów, w grupach kontrolnych 6 punktów, w związku z czym, na podstawie średniej statystycznej nie można porównać ze sobą osiągniętych wyników. W tym celu w każdej z grup obliczono (na podstawie wyliczonej średniej statystycznej w punktach) średnią statystyczną wyrażoną w procentach (J. Gładysz 2007: 214), która stanowi średnią poprawnych odpowiedzi w danym teście.

Obliczona średnia statystyczna wyrażona w procentach prezentuje się graficznie w następujący sposób:



Porównanie wyników zadania testowego nr 2 pokazuje, że dzieci, które uczyły się języka obcego przy użyciu tekstów narracyjnych osiągnęły:

- o 24 punkty procentowe lepsze wyniki od pierwszej grupy kontrolnej,
- o 13 punktów procentowych lepsze wyniki od drugiej grupy kontrolnej.

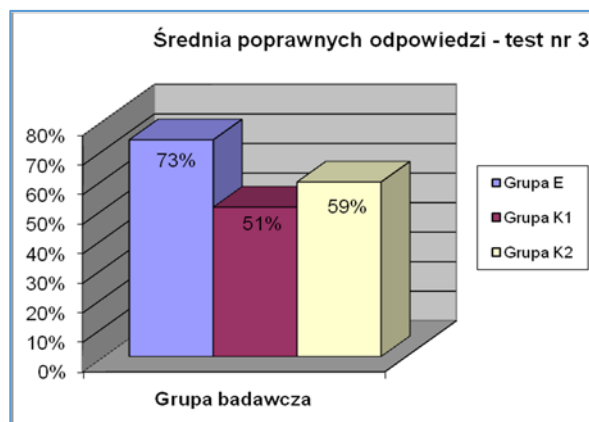
3. Średnia wartość statystyczna w punktach – zadanie testowe nr 3 (por. załącznik nr 11):

- grupa E: średnia wartość statystyczna: 11,7 pkt. / 16 pkt.,
- grupa K1: średnia wartość statystyczna: 5,0 pkt. / 10 pkt.,
- grupa K2: średnia wartość statystyczna: 5,9 pkt. / 10 pkt.;

W grupie eksperymentalnej w zadaniu testowym nr 3 do zdobycia było maksymalnie 16 punktów, w grupach kontrolnych 10 punktów, w związku z czym, na podstawie średniej statystycznej nie można porównać ze sobą osiągniętych wyników. W tym celu w każdej z grup obliczono (na podstawie wyliczonej średniej statystycznej w punktach) średnią statystyczną wyrażoną w procentach (J. Gładysz 2007: 214), która stanowi średnią poprawnych odpowiedzi w danym teście.

malnie 16 punktów, w grupach kontrolnych 10 punktów. W związku z tym na podstawie średniej statystycznej nie można porównać ze sobą osiągniętych wyników. W tym celu w każdej z grup obliczono (na podstawie wyliczonej średniej statystycznej w punktach) średnią statystyczną wyrażoną w procentach (J. Gładysz 2007: 214), która jest średnią poprawnych odpowiedzi w danym teście.

Obliczona średnia statystyczna wyrażona w procentach wygląda graficznie w następujący sposób:



Porównanie wyników zadania testowego nr 3 pokazuje, że dzieci nauczone metodą narracyjną osiągnęły:

- o 22 punkty procentowe lepsze wyniki w porównaniu do pierwszej grupy kontrolnej,
- o 14 punktów procentowych lepsze wyniki niż druga grupa kontrolna.

Porównanie wyników wszystkich trzech zadań testowych w poszczególnych grupach badawczych pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków:

- Obliczone średnie wartości poprawnych odpowiedzi we wszystkich trzech zadaniach testowych wskazują na osiągnięcie lepszych wyników przez grupę eksperymentalną.
- Jeśli wyniki dzieci z grupy eksperymentalnej były tylko nieco lepsze od grup kontrolnych (zadanie testowe nr 3), to należy zwrócić uwagę na obszerność i kompleksowość zadań testowych w grupie eksperymentalnej, oraz na obszerność i kompleksowość zadań testowych w grupach kontrolnych (por. załącznik nr 3, 4, 5, 6 i 7).
- Należy wziąć po uwagę również fakt, iż stopień trudności zadań, które rozwiązywały dzieci z grupy eksperymentalnej był wyższy, w porównaniu z zadaniami, które rozwiązywały dzieci z grup kontrolnych, ponieważ:
 - a. w zadaniu testowym nr 1 dzieci z grupy eksperymentalnej decydowały, czy treść obrazka zgadza się z wypowiedzianym zdaniem, które składało się z minimum dwóch słów. Natomiast dzieci z obydwóch

- grup kontrolnych decydowały, czy treść obrazka zgadza się z wypowiedzianym pojedynczym słowem,
- b. w zadaniu testowym nr 2 dzieci zarówno z grupy eksperymentalnej, jak i z obydwóch grup kontrolnych wykonywały wydawane polecenia. Należy zaznaczyć, iż polecenia wykonywane przez dzieci z grupy eksperymentalnej zawierały od trzech do ośmiu słów, natomiast polecenia w grupach kontrolnych zawierały najwięcej trzy słowa, co unaoczniono w podrozdziale 5.3.2.,
 - c. w zadaniu testowym nr 3 dzieci z grupy eksperymentalnej decydowały, który z czterech obrazków zgadza się z wypowiedzianym zdaniem, które zawierało od dwóch do ośmiu słów, natomiast dzieci z obydwóch grup kontrolnych decydowały, który z czterech obrazków zgadza się z wypowiedzianym pojedynczym słowem.⁷²

5.5.3. Odchylenie standardowe

Obliczono również odchylenie standardowe, za pomocą którego można określić, jak wyniki grupy odnoszą się do średniej statystycznej. Jeżeli odchylenie standardowe jest niewielkie, wówczas grupa jest jednorodna w swoich osiągnięciach (wszyscy uczestnicy badania rozwiązali zadania testowe podobnie). Jeśli odchylenie standardowe jest wysokie, wówczas grupę można określić jako niejednorodną (wśród badanych są zarówno uczestnicy bardzo słabi, jak i bardzo dobrzy) (W. Wilczyńska/A. Michońska-Stadnik 2010: 195). Odchylenie standardowe obliczono za pomocą następującego wzoru:

$$SD = \sqrt{\frac{\sum(x - X)^2}{N}}$$

W powyższym wzorze znajdujemy następujące oznaczenia:

x - pojedynczy wynik,

X - średnia statystyczna,

Σ - suma,

N - liczba uczestników (tamże 196).

Obliczone wartości prezentują się następująco:

1. Odchylenie standardowe w punktach – zadanie testowe nr 1 (por. załącznik nr 9):
 - grupa E: średnie odchylenie 1,2 pkt.,
 - grupa K1: średnie odchylenie 1,3 pkt.,
 - grupa K2: średnie odchylenie 1,6 pkt.;
2. Odchylenie standardowe w punktach – zadanie testowe nr 2 (por. załącznik nr 10):
 - grupa E: średnie odchylenie 2,9 pkt.,
 - grupa K1: średnie odchylenie 1,4 pkt.,
 - grupa K2: średnie odchylenie 1,5 pkt.;

⁷² Różnice te wynikały z ilości przerobionego materiału.

3. Odchylenie standardowe w punktach – zadanie testowe nr 3 (por. załącznik nr 11):

- grupa E: średnie odchylenie 3,2 pkt.,
- grupa K1: średnie odchylenie 1,9 pkt.,
- grupa K2: średnie odchylenie 2,7 pkt.;

Z powyższych obliczeń wynika, że odchylenie standardowe w pierwszej grupie kontrolnej jest niewielkie, co oznacza, że grupa ta jest homogeniczna. Natomiast odchylenie standardowe w grupie eksperymentalnej oraz w drugiej grupie kontrolnej jest wysokie, co świadczy o tym, że grupy te są heterogeniczne. Osiągnięte wyniki przez pierwszą grupę kontrolną nie odbiegają zasadniczo od średniej statystycznej, co wskazuje na to, że dzieci w tej grupie badawczej znajdują się mniej więcej na jednakowym poziomie językowym, oraz że nie ma między dziećmi dużych różnic w przyswojeniu materiału językowego. Natomiast dzieci z grupy eksperymentalnej oraz z drugiej grupy kontrolnej znajdują się nieco bardziej zróżnicowanym poziomie językowym (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 197).

5.6. Weryfikacja hipotez badawczych

5.6.1. Weryfikacja pierwszej hipotezy badawczej

Pierwsza hipoteza badawcza zakładała, że dzieci nauczane metodą narracyjną rozumieją większą ilość obcojęzycznych wyrażen i słówek. Aby zweryfikować powyższą hipotezę policzono wszystkie słówka, które występowały w każdym z testów.⁷³ Nie mniej jednak takie zestawienie nie byłoby obiektywne, ponieważ:

- ilość zadań do rozwiązania w grupie eksperymentalnej była większa w porównaniu do grup kontrolnych,
- przerabiany materiał w grupie eksperymentalnej był bardziej obszerny od materiału przerabianego w grupach kontrolnych, gdyż ilość zajęć w grupie eksperymentalnej była większa.

W związku z tym uwagę skupiono na analizie jakościowej użytego w wszystkich trzech zadaniach testowych słownictwa. Poniżej przedstawiono ilość oraz rodzaj zastosowanego we wszystkich zadaniach testowych słownictwa w poszczególnych grupach badawczych:

a) rzeczowniki (por. tabela 8):

Tabela 8

Rzeczowniki	Grupa E	Grupa K1	Grupa K2
Ilość w materiale testowym	52	19	19

⁷³ Nie liczono rodzajników określonych, nieokreślonych oraz przedimków określonych i nieokreślonych.

W zadaniach testowych grupy eksperymentalnej (E) znajdowało się w porównaniu z grupami kontrolnymi (K1 i K2) prawie trzykrotnie więcej rzeczowników.

b) czasowniki (por. tabela 9):

Tabela 9

Czasowniki	Grupa E	Grupa K1	Grupa K2
Ilość w materiale testowym	40	4	6

W porównaniu z pierwszą grupą kontrolną (K1) w zadaniach testowych grupy eksperymentalnej (E) znajdowało się dziesięciokrotnie więcej czasowników oraz prawie siedmiokrotnie więcej w porównaniu z drugą grupą kontrolną (K2). Ponadto czasowniki, które występowały w zadaniach grupy eksperymentalnej (E) były bardziej zróżnicowane, w porównaniu z czasownikami, występującymi w zadaniach grup kontrolnych (K1 i K2). Obrazuje to poniższa klasyfikacja czasowników (por. tabela 10):

Tabela 10

Czasowniki regularne	20 gehen, schaukeln, beten, bemalen, sitzen, regnen, sich setzen, aufstehen, berühren, zeigen, sich hinlegen, springen, zumachen, aufmachen, sich putzen, bringen, liegen,	2 turn, clap,	2 turn, clap,
Czasowniki nieregularne	20 essen, halten, fahren, werfen, schlafen, können, sehen, haben, schmelzen, laufen, sein, laufen, nehmen, lesen,	2 stand, sit,	4 be, sit, stand,
Czasowniki bezosobowe	1 es regnet	0	1 it's raining
Czasowniki modalne	1 können	0	0
Czasowniki zwrotne	4 sich setzen, sich hinlegen, sich putzen,	0	0

c) przymiotniki (por. tabela 11):

Zadania testowe wszystkich grup badawczych zawierały przymiotniki:

Tabela 11

Przymiotniki	Grupa E	Grupa K1	Grupa K2
Ilość w materiale testowym	3 grün, rot, gelb	2 red, yellow,	2 blue, yellow

d) przysłówki (por. tabela 12):

W zadaniach testowych pierwszej grupy kontrolnej nie odnotowano przysłówek:

Tabela 12

Przysłówki	Grupa E	Grupa K1	Grupa K2
Ilość w materiale testowym	3 langsam, schnell,	0	1 rainy

e) frazy przyimkowe w funkcji okolicznika miejsca (por. tabela 13):

Tylko w zadaniach testowych grupy eksperymentalnej odnotowano frazy przyimkowe w funkcji okolicznika miejsca:

Tabela 13

Przyimki	Grupa E	Grupa K1	Grupa K2
Ilość w materiale testowym	11 in der Hand, auf einem Ball, neben dem Löwen, in dem Zimmer, auf den Teppich, auf die Blume, in die Hand, auf einem Bett,	0	0

f) zaimki (por. tabela 14):

Zadania testowe pierwszej grupy kontrolnej nie zawierały zaimków:

Tabela 14

Zaimki	Grupa E	Grupa K1	Grupa K2
Ilość w materiale testowym	3 es, etwas, sich,	0	1 it

g) liczebniki (por. tabela 15):

W zadaniach testowych drugiej grupy kontrolnej nie odnotowano liczebników:

Tabela 15

Liczebniki	Grupa E	Grupa K1	Grupa K2
Ilość w materiale testowym	1 fünf	1 two	0

h) partykuły (por. tabela 16):

Tylko zadania testowe grupy eksperymentalnej zawierały partykuły:

Tabela 16

Partykuły	Grupa E	Grupa K1	Grupa K2
Ilość w materiale testowym	2 hin	0	0

i) przeczenie (por. tabela 17):

Przeczenie odnotowano tylko w zadaniach testowych grupy eksperymentalnej:

Tabela 17

Przeczenie	Grupa E	Grupa K1	Grupa K2
Ilość w materiale testowym	2 nicht, keinen	0	0

Z powyższej analizy jakościowej materiału testowego we wszystkich grupach badawczych wynika, że w porównaniu z dziećmi nauczonymi tradycyjnymi metodami, dzieci nauczane metodą narracyjną miały kontakt ze słownictwem bardziej zróżnicowanym pod kątem ilościowym i jakościowym.⁷⁴

W grupach kontrolnych materiał testowy składał się głównie z czasowników i rzeczowników, natomiast w grupie eksperymentalnej składał się również z przysłówków, przyimków, zaimków, liczebników, partykuł i przeczenia. W materiale testowym grup kontrolnych nie znalazły się przyimki, partykuły i przeczenia.

5.6.2. Weryfikacja drugiej hipotezy badawczej

Druga hipoteza badawcza zakładała, że dzieci nauczane metodą narracyjną opanowały receptywnie większą ilość struktur gramatycznych, w porównaniu z dziećmi nauczonymi metodą tradycyjną. W tym celu materiał testowy został przeanalizowany

⁷⁴ Ze względu na różnicę w zadaniach testowych grupy eksperymentalnej i grup kontrolnych nie można porównać ilości opanowanych przez dzieci poszczególnych części mowy. W przykładowym zadaniu grupy eksperymentalnej: *Das Mädchen hält ein Körbchen in der Hand* wskazanie przez dziecko prawidłowego obrazka nie określa jednoznacznie ilości opanowanych części mowy, np.: *Hand, Körbchen, halten*, ponieważ dziecko może jedynie domyślać się ich znaczeń z kontekstu:



pod kątem różnorodności i kompleksowości zawartych w nim struktur syntaktycznych. Z analizy materiału testowego w grupach kontrolnych można wysunąć następujące wnioski:

- W pierwszej grupie kontrolnej w zadaniach testowych nr 1 i nr 3 występują wyłącznie pojedyncze słowa, niezanurzone w kontekście zdaniowym.
- W drugiej grupie kontrolnej w zadaniach testowych nr 1 i nr 3 występują oprócz pojedynczych słów, niezanurzonych w kontekście zdaniowym, tylko dwa zdania: *The car is blue* oraz *It's rainy*.
- W obydwóch grupach kontrolnych tylko w zadaniu testowym nr 2 występuje 6 zdań w trybie rozkazującym:
 1. *Sit down please!*
 2. *Stand up please!*
 3. *Clap your hands!*
 4. *Turn around!*
 5. *Hands up!*
 6. *Hands down!*

Natomiast analiza materiału testowego grupy eksperymentalnej wskazuje, że cały materiał testowy składa się ze zdań. Z analizy materiału testowego grupy eksperymentalnej pod kątem złożoności zdań, można wysunąć następujące wnioski:

- Materiał testowy składa się z 29 zdań pojedynczych⁷⁵ (29/34 zdania), np.:
Die Raupe isst fünf Orangen.
Der Elefant geht spazieren.
- W materiale testowym występuje również 5 zdań złożonych⁷⁶ (5/34 zdania), np.:
Der Junge liegt auf dem Bett und liest ein Buch.
Zeig mir in dem Zimmer etwas, was rot ist!

Analiza materiału testowego grupy eksperymentalnej pod kątem walencji czasownika⁷⁷ wykazała, że materiał testowy składa się z czasowników o różnej wartościowości:

- Czasowniki awalentne, np.:
Es regnet.
- Czasowniki monowalentne, np.:
Der Schneemann schmilzt.
Der Hase schaukelt.
Das Mädchen betet.
Der Elefant geht spazieren.

⁷⁵ Pod pojęciem zdania pojedynczego rozumie się tutaj: „skończone zdania z jedną formą określoną czasownika”(H. Wróbel 2001: 235).

⁷⁶ Pod pojęciem zdania złożonego rozumie się tutaj: „zдания zawierające więcej niż jedną formę określoną czasownika”(tamże).

⁷⁷ Pod pojęciem walencji czasownika rozumie się tutaj: „die Fähigkeit der Verben, bestimmte Leerstellen im Satz zu eröffnen, die besetzt werden müssen bzw. besetzt werden können“ (G. Helbig/ J. Buscha 2001: 517).

- Czasowniki biwalentne, np.:
Der Osterhase bemalt die Eier.
Der Nikolaus hält einen Sack.
Das Mädchen putzt sich die Zähne.
Der Schneemann wirft einen Schneeball.
Anna hat keinen Regenschirm.
- Czasowniki triwalentne, np.:
Das Mädchen hält ein Körbchen in der Hand.
Das Rotkäppchen bringt Oma Blumen.

Analiza materiału testowego grupy eksperymentalnej pozwala wysunąć następujące wnioski:

- Cały materiał testowy (zadanie testowe nr 1, nr 2 i nr 3) składa się ze zdań.
- Materiał testowy zawiera zdania pojedyncze oraz pięć zdań złożonych.
- Materiał testowy zawiera czasowniki o różnej wartościowości, nawet czasowniki triwalentne.

Powyższa analiza materiału testowego we wszystkich grupach badawczych potwierdziła hipotezę, że dzieci nauczone metodą narracyjną rozumieją struktury gramatyczne, o różnej złożoności i kompleksowości. Dzieci z grupy eksperymentalnej nie mają problemów z receptywnym zrozumieniem struktur syntaktycznych, m.in. dlatego, ponieważ, jak uważa J. Iluk (2012c: 156), dzieci te są bliskie przyswojenia krytycznej masy informacji językowych.⁷⁸

5.6.3. Weryfikacja trzeciej hipotezy badawczej

Trzecia hipoteza badawcza zakładała, że dzieci nauczone metodą narracyjną rozumieją nie tylko obcojęzyczne słówka, ale także dłuższe wypowiedzi, a więc takie, które składają się z więcej niż dwóch słów.

Aby móc zweryfikować tę hipotezę policzono ilość słów⁷⁹ w zdaniach, które zostały użyte w teście.

W grupach kontrolnych dzieci uczyły się pojedynczych słówek, nieosadzonych w kontekście zdaniowym. Z obserwacji zajęć wynika, że na zajęciach używano niewielu konstrukcji zdaniowych, np.: *This is... What is this? Who knows? Can you close your mouth?* Więcej zdań znajdowało się jedynie w piosenkach. Jednakże dzieci pytane o znaczenie treści zaśpiewanej przez nich piosenki, odpowiadały, że nie jej nie znają. Dlatego zdania z piosenek, według zaleceń pań prowadzących zajęcia, nie znalazły się w materiale testowym. W materiale testowym tylko w drugim zadaniu testowym w obydwóch grupach kontrolnych znajdowało się sześć zdań w trybie rozkazującym, przy czym najdłuższe z nich składa się z 3 wyrazów: *Clap your hands!*

Natomiast po przeanalizowaniu materiału testowego grupy eksperymentalnej wynika, że tworzą go zdania składające się z:

⁷⁸ Dalsze przyczyny wyżej efektywności metody narracyjnej przedstawia się w podrozdziale 5.6.

⁷⁹ Nie liczono rodzajników nieokreślonych i określonych.

- 2 wyrazów *Der Hase schaukelt.
Das Mädchen betet.*
- 3 wyrazów *Der Elefant geht spazieren.
Der Schneemann wirft einen Schneeball.*
- 4 wyrazów *Die Raupe isst fünf Orangen.*
- 5 wyrazów *Der Junge hält einen Lolli in der Hand.
Der Hase läuft schneller als die Schildkröte.*
- 6 wyrazów *Es regnet und Anna hat keinen Regenschirm.
Thomas hat einen grünen Drachen in der Hand.*
- 7 wyrazów *Der Löwe schläft und die Maus geht neben dem Löwen her.
Der Junge liegt auf einem Bett und liest ein Buch.*

Powyższa analiza materiału testowego w grupach kontrolnych oraz w grupie eksperymentalnej potwierdza postawioną trzecią hipotezę badawczą. Dzieci nauczone metodą narracyjną, rozumieją nie tylko pojedyncze słowa, ale przede wszystkim dłuższe wypowiedzi, które złożone są nawet z 7 wyrazów. Natomiast dzieci z grup kontrolnych są w stanie zrozumieć tylko pojedyncze słowa, nieosadzone w kontekście zdaniowym. Taki stan rzeczy ma miejsce, ponieważ w pierwszej grupie kontrolnej dzieci uczyły się tylko słówek, natomiast w drugiej grupie kontrolnej słówka tylko sporadycznie zanurzone były w kontekst zdaniowy.

5.7. Interpretacja uzyskanych wyników

Przedstawione wyniki badania empirycznego potwierdzają wyższą skuteczność metody narracyjnej w przedszkolnym nauczaniu języka obcego w porównaniu do tradycyjnych metod. Przyczyną wyższej efektywności metody narracyjnej należy upatrywać w jej założeniach teoretycznych:

1. W grupie eksperymentalnej kładziono nacisk na prymarny rozwój sprawności receptywnych, a co za tym idzie na wydłużenie fazy percepcji. Wydłużona faza receptywna umożliwia dzieciom koncentrację uwagi na treści, tworzeniu hipotez i ich weryfikacji. W ten sposób uwzględnia się ogromną zdolność dzieci do percepcji oraz stwarza się warunki do stosowania dłuższych tekstów, umożliwiających efektywny przebieg procesów konstruowania i rozumienia (J. Iluk 2012c: 157 i n.).
2. Koncentracja na rozwoju sprawności receptywnych oraz wydłużenie fazy percepcji w grupie eksperymentalnej była możliwa dzięki celowemu stosowaniu w nauczaniu tekstów narracyjnych. Prezentowany dzieciom w bajkach input był dostosowany do ich możliwości kognitywnych oraz nie był koncyptowany według progresji leksykalnej i gramatycznej. Ponadto był interesujący oraz bogaty pod względem treści i zawierał sporą ilość zróżnicowanego słownictwa. Input ten umożliwił całościowe, intuicyjne rejestrowanie nowych treści językowych, tzn. w pierwszej kolejności uczy się dzieci, aby z usłyszanego tekstu rozumiały informacje i intencje, a nie pojedyncze słownictwo i struktury gramatyczne. Poza tym input zawarty w bajkach był prezentowany w sensownych i przekonujących

kontekstach, które umożliwiają słuchanie oraz zgadywanie znaczenia nowego słownictwa z transparentnych sytuacji. Odbieranie informacji w kontekstach jest niezbywalnym warunkiem do głębszego przetwarzania inputu. W razie konieczności siatki wiedzy zostają zmodyfikowane lub rozszerzone, przyczyniając się do przyrostu wiedzy (J. Iluk 2012c: 157 i n.).

3. Celowe stosowanie tekstów narracyjnych umożliwiło stworzenie autentycznych sytuacji komunikacyjnych. Słuchanie bajek stanowi dla dzieci nie tylko autentyczną, ale i lubianą sytuację komunikacyjną. Ponadto podczas opowiadania bajek powstają pozytywne emocje, które podnoszą poziom motywacji, uwagi, ułatwiają zapamiętywanie, rozwijają kreatywność oraz przyczyniają się do powstawania siatek neuronalnych w mózgu (tamże). Cechy szczególne, które charakteryzują narrację, jak np.: zwolnione tempo mówienia, sposób mówienia (intonacja, rytm), jasne dzielenie wyrazów i sylab, intensywne stosowanie niewerbalnych środków komunikacji (mimika i gesty), reakcja na komentarze dzieci, stworzyły lepsze warunki do rozumienia nieznanymi dźwięków, wzorców i reguł językowych (J. Iluk 2012c: 157 i n.). Ponadto dzieci aktywnie uczestniczyły w narracji poprzez: antycypowanie treści, niewymuszoną koncentrację, możliwość animacji treści, stopniowe przejmowanie narracji podczas powtarzających się elementów językowych, kreatywną pracę z tekstem w trzeciej fazie (post-story-activities). Zdaniem J. Iluka (2013: 22) napływające z tekstu informacje, które pokrywają się z oczekiwaniami, zapamiętuje i odtwarza się dokładniej niż, te które były z nimi sprzeczne lub nie były antycypowane. Antycypacja treści bajek była stałym elementem fazy poprzedzającej opowiadanie bajki w grupie eksperymentalnej. Ponadto podczas opowiadania bajek aktywizowane są obydwie półkule mózgowe - treści bajek przetwarzane są przez obydwie półkule, jak i aktywowane są obydwa systemy zapamiętywania: deklaracyjny, dla nowego słownictwa oraz: proceduralny dla zdarzeń, rutyn, doświadczeń emocjonalnych. W trakcie słuchania bajek u dzieci miał miejsce rozwój logicznego myślenia poprzez interpretację przedstawionych ciągów zdarzeń lub związków przyczynowo-skutkowych (J. Iluk 2012c: 157 i n.).
4. Wykorzystanie podczas nauki ruchu wpłynęło m. in. na zwiększenie uwagi i koncentracji u dzieci, a także na stopień zapamiętywania materiału.
5. Wykonywanie przez dzieci sensownych czynności, zwłaszcza podczas powtarzania treści nauczania, podnosiło stopień ich motywacji.

Ponadto dalszych przyczyn wyższej efektywności zajęć w grupie eksperymentalnej można upatrywać m. in. w:

1. przetwarzaniu informacji pod kontrolą uwagi, co wpływa na ich łatwiejsze oraz bardziej trwałe zapamiętanie (J. Iluk 2013: 22); w grupie eksperymentalnej usiłowano nie doprowadzać do popadania dzieci w nudę, np.: poprzez zróżnicowane powtórki lub urozmaiconą prezentację tekstów bajek,
2. adekwatnym uruchomieniu schematów poznawczych, co pozwala na skoncentrowanie uwagi na szczegółach (J. Iluk 2013: 22),
3. pozytywnych wrażeniach, które dzieci odnosiły po poszczególnych fazach pracy z tekstem, co mobilizowało je do podjęcia pracy poznawczej oraz przekonało je

do tego, że potrafią wykonać zaplanowane przeze mnie zadania. Ponadto pozytywne wrażenia eliminowały destrukcyjny stres, a także utwierdzały je w przekonaniu, że np.: są w stanie opowiedzieć historijkę (tamże). Z neurobiologicznego punktu widzenia zainteresowanie dzieci oraz odnoszenie sukcesu „wyzwalają intensywne wydzielanie neuroprzekaźników pobudzających komórki nerwowe do zwiększonej produkcji białek, które są zużywane do tworzenia nowych i stabilizacji połączeń nerwowych odpowiedzialnych za zapamiętywanie przetwarzanych informacji. W takich warunkach można przyswoić więcej informacji i trwale je zapamiętać” (J. Iluk 2013: 22),

4. atmosferze panującej podczas zajęć. Zdaniem J. Iluka (tamże) na atmosferę panującą podczas zajęć wpływ ma nie tylko stosunek nauczyciela do dzieci i do nauczanego przedmiotu, ale przede wszystkim to, czego dzieci doświadczają na lekcji, i czy doświadczenia te sprzyjają ich rozwojowi intelektualnemu,
5. unikaniu negatywnych emocji, które powodują spadek wydajności intelektualnej oraz motywacji, a także stosowanie strategii uniku (tamże 23),
6. adekwatnym sterowaniu percepcją, które według J. Iluka (tamże) „polega z jednej strony na ukierunkowaniu energii poznawczej, a z drugiej na umiejętnym dozowaniu ilości materiału do przetworzenia”. Zdaniem J. Iluka (tamże) „optymalne ukierunkowanie energii poznawczej możliwe jest tylko w ramach jednego zakresu”. W momencie, gdy energia poznawcza rozproszona jest na wiele płaszczyzn, miejsce ma istotny spadek efektywności poszczególnych procesów (tamże). W przypadku, gdy więcej energii poznawczej wykorzystuje się dla jednego aspektu, np.: rozpoznania wyrazu, wówczas mniej jej pozostaje do utworzenia pełnej mentalnej reprezentacji tekstu oraz do zapamiętania jego treści (tamże). J. Iluk (tamże) uważa, że „zjawisko limitowania ilości energii kognitywnej oraz konsekwencje wynikające z ograniczonej pojemności pamięci roboczej wyjaśniają, dlaczego linearyzacja procesów apercypcyjnych pozwala skupić uwagę na jednym działaniu: aktywizacji pojęć związanych z danym tematem, uruchamianiu ram poznawczych, ewokowaniu pytań, czytaniu z wcześniej uruchomionymi schematami kognitywnymi, poszukiwaniu i weryfikowaniu antycypowanych informacji”. Linearyzacja działań kognitywnych wpływa pozytywnie na poziom motywacji dzieci oraz ich aktywne uczestnictwo w zajęciach (tamże),
7. większej ilości i częstotliwości zajęć, w porównaniu do grup kontrolnych oraz w długości trwania tych zajęć. Dzięki temu dzieci miały możliwość częstszego i dłuższego kontaktu z językiem, co wpływa na trwałość zapamiętywania informacji. Jak pisze J. Iluk (2006: 67) „efektywność nauczania zależy od kumulacji kontaktu z input w określonym okresie czasu. Każde czasowo ekstensywne nauczanie nie może być skuteczne, ponieważ długie przerwy powodują trwałe wygaszenie informacji zmagazynowanych w pamięci”,
8. maksymalnym stosowaniu języka obcego. W grupie eksperymentalnej starałam się maksymalnie używać języka obcego, przestrzegając tym samym zasadę intensywnego inputu oraz jednocześnie respektując *okres ciszy* (tamże 84). Język obcy nie był tylko przedmiotem nauki, jak miało to miejsce w grupach kontrolnych, ale towarzyszył dzieciom podczas całych zajęć np.: komentowanie działań uczniów

czy stosowanie języka lekcyjnego. Język ojczysty stosowałam jedynie w sytuacjach, w których nie mogłam użyć języka obcego. Jak pisze J. Iluk (tamże 86): „Należy stale pamiętać, że zbyt częste, a zwłaszcza nieuzasadnione posługiwanie się językiem ojczystym wyraźnie zmniejsza motywację do użycia języka obcego, a także nie służy mimowolnemu przyswajaniu języka. Również doktrynalna eliminacja języka ojczystego z procesu dydaktycznego wpływa negatywnie na gotowość wypowiadania się w języku obcym”

9. nabyciu przez dzieci z grupy eksperymentalnej krytycznej masy jednostek i doświadczeń językowych, która jest nieodzowna dla dalszego, efektywnego przyswajania języka obcego (J. Iluk 2012c: 158). Natomiast umiejętności dzieci z grup kontrolnych znajdują się daleko poniżej masy krytycznej, w związku z czym nie miały możliwości, aby ich nowy system językowy osiągnął oczekiwany poziom kompetencji w języku obcym (tamże),
10. wykorzystywaniu potencjału kognitywnego dzieci. J. Iluk (tamże 151) wspomina w swoim artykule o sześcioletniej dziewczynce, która biorąc udział w jednej z polskich audycji telewizyjnych określiła prowadzącego tę audycję w następujący sposób: *Er ist klug und erlaubt den Kindern, komplizierte Antworten zu geben*. J. Iluk (tamże) wskazuje, że cytowana wyżej wypowiedź daje istotną wskazówkę również dla nauczania języka obcego – dzieci odczuwają ogromną potrzebę, aby ich potencjał kognitywny był odpowiednio wykorzystywany. Z hospitacji zajęć w grupach kontrolnych wynika, że jedynymi działaniami mownymi było nazywanie osób, przedmiotów i ich cech oraz wykonywanych czynności.

Jak pisze J. Iluk (tamże 152) przedstawione wyżej działania nie stanowią dla dzieci podstawy dla większego wysiłku kognitywnego, uniemożliwiają także głębsze przetwarzanie materiału językowego. Przetwarzanie przez dłuższy czas materiału językowego, który znajduje się poniżej możliwości kognitywnych dzieci, jest dla dzieci nudne, co potwierdzają poczynione obserwacje w grupach kontrolnych. Zredukowana dawka językowa i nieosadzenie jej w autentyczne sytuacje sprawia, że prezentowane na zajęciach struktury są powierzchownie przetwarzane, wskutek czego także szybko zapominane. Zdaniem J. Iluka (tamże 152) przedstawionej wyżej dziewczynce, nie chodzi o skomplikowane wypowiedzi pod względem językowym lub syntaktycznym, tylko o takie, które bazują na ich obserwacjach, doświadczeniu oraz posiadanej wiedzy. Dzieci podświadomie chcą stosować posiadane już schematy kognitywne do interpretacji nowych zjawisk oraz konstruować nowe schematy. Należy zgodzić się z C. Freinetem⁸⁰: „Pozwólmy dzieciom doświadczać po omacku, wydłużać swoje korzenie, eksperymentować i drażnić, dowiadywać się i porównywać, (...) pozwólcie mi wyruszyć w podróż odkrywcze, czasem trudne, ale pozwalające znaleźć taki pokarm, jaki będzie dla niego pożyteczny”.

Uzyskane wyniki w grupach kontrolnych można zinterpretować na podstawie krytyki tradycyjnych założeń nauczania języka obcego w polskich przedszkolach i klasach początkowych szkoły podstawowej, którą przedstawia J. Iluk (2012c: 150):

⁸⁰ C. Freinet <http://www.educarium.pl/index.php/koncepcje-pedagogiczne-menu-artykuly-61/160-moje-fascynacje-pedagogikp-celestyna-freineta.html>, dostęp 20.06.2013.

1. Uważa się, że dzieci wykazują szczególne predyspozycje do imitacji, dlatego proces akwizycji języka obcego powinien polegać głównie na powtarzaniu słownictwa, zdań, mini dialogów, rymów, piosenek etc.
2. Dzieci cechuje duża potrzeba ruchu, w związku z czym uczenie się powinno bazować na zabawie oraz działaniach z tym związanych. Intensywne stosowanie form zabawowych o charakterze imitacyjnym oraz śpiewanie piosenek zapobiega powstawaniu nudy i monotonii na zajęciach.
3. Nauczany materiał powinien być dostosowany do możliwości uczenia się dzieci, a więc na jednych zajęciach nie powinno się prezentować więcej niż sześć nowych słówek. Akty mowne ogranicza się do nazywania osób, przedmiotów oraz ich cech, wykonywanych czynności, a materiał gramatyczny ogranicza się do użycia podstawowych struktur gramatycznych (tamże 151).
4. Dzieci powinny przede wszystkim opanować słownictwo z określonych zakresów tematycznych.
5. Dzieci powinny począwszy od pierwszych zajęć używać języka obcego, wypowiadając słówka w izolacji, realizując zaplanowane akty mowne, reprodukcją wyuczone na pamięć rymy i piosenki.
6. Przyrost wiedzy widoczny jest w ilości zapamiętanych słówek, mini dialogów lub piosenek.
7. Błędy językowe dzieci powinny być natychmiast poprawiane, aby nie zostały utrwalone podczas rozwoju tzw. kompetencji języka tymczasowego (tamże 150).

Nauczanie języka obcego w grupach kontrolnych odbywało się zgodnie z przedstawionymi wyżej założeniami (patrz rozdz. piąty). Przeprowadzony eksperyment badawczy wykazał, że stosowanie tych zasad okazało się mało efektywne. Ponadto niska efektywność tych zajęć można wytłumaczyć w następujący sposób:

1. Imitacja wzorców językowych nie jest podstawowym mechanizmem przyswajania języka obcego. Kompetencja językowa jest wynikiem kreatywnego, konstruktywnego procesu, który nie łatwo może być sterowanym z zewnątrz (J. Iluk 2012c: 152; J. Bruner 2002: 17). W grupach kontrolnych główny nacisk kładziono na imitację i reprodukcję. Dzieci na każdym zajęciach wielokrotnie powtarzały słówka, zwroty, rymowanki i piosenki. J. Iluk (2006: 24 i n.) uważa, że pogląd głoszący, iż dzieci są świetnymi imitatorami jest błędny. Uzasadnia to w następujący sposób: „(...) nie dostrzeżono różnicy między umiejętnością naśladowania języka, a chęcią do naśladowania. W przypadku dzieci należy raczej mówić o chęci do naśladowania, ponieważ cechuje je niższy próg zahamowań niż osoby starsze. Np. naśladowanie obcej wymowy jest dla dzieci czymś zupełnie normalnym, natomiast dla dorosłych czymś infantylnym i śmiesznym, kolidującym z ich językowym „ego”. Ponadto naturalna zdolność oraz chęć do naśladowania nie jest czymś stałym. Ta pierwsza zaczyna wygasać już od 9-10 roku życia (Jaffke 92, 55). Natomiast sama chęć szybko zanika, jeżeli powtarzanie wymaga zbyt dużego wysiłku lub samo w sobie nie jest zajęciem atrakcyjnym. Dlatego forsowanie powtórzeń przy braku odpowiedniego nastawienia jest kontraproduktywne (...)” (J. Iluk 2006: 24 i n.).

Podczas hospitacji zajęć w grupach kontrolnych zauważono, że dzieci powtarzały słownictwo automatycznie, często popadając przy tym w nudę, ponieważ taki rodzaj powtórek nie był dla nich atrakcyjny. Istotny jest także fakt, iż powtarzane słownictwo cechowała błędna wymowa. Prowadząca zajęcia reagowała jednak, poprawiając wymowę dzieci.

Ponadto ograniczanie całego procesu nauczania do imitacji wzorców językowych lub reagowania na określony bodziec, co miało miejsce w grupach kontrolnych, jest według J. Iluka (tamże 25 i n.) nieefektywne, gdyż: „(...) przyswajanie języka nie polega na mniej lub bardziej mechanicznym przejmowaniu wzorców językowych. Lecz na intuicyjnym (indukcyjnym) tworzeniu reguł, sterujących rozumieniem i formułowaniem wypowiedzi. Proces ten ma charakter autonomiczny i jest sterowany wrodzonym mechanizmem przyswajania języka tzw. language acquisition device (Chomsky 1975). Działa on według własnych zasad. Percepowany i przetworzony mentalnie materiał językowy oraz odniesienia pozajęzykowe uruchamiają w pierwszej kolejności procesy operujące na płaszczyźnie leksykalnej, umożliwiające interpretacje semantyczną oraz pragmatyczną tekstu (wypowiedzi), ponieważ morfemy leksykalne przyswajane są przed gramatycznymi. Percepowany i przetwarzany komunikat dostarcza także danych do generowania hipotez dotyczących jego struktury formalnej. Pozytywna weryfikacja intuicyjnie wygenerowanych hipotez, np. poprzez porównanie własnych interpretacji lub wypowiedzi werbalnych z innymi, pozwala włączyć je do własnego interjęzyka. Negatywny wynik prowadzi do porzucenia hipotezy i utworzenia nowej. Tak więc przyswajanie języka polega na stałym, intuicyjnym i autonomicznym odkrywaniu struktur językowych i ich znaczeń oraz uogólnieniu zdobytej wiedzy w formie mniej lub bardziej eksplicytnych reguł językowych (...)” (tamże 25 i n.). Zdaniem J. Iluka (tamże) potwierdzają również wyniki najnowszych badań nad przyswajaniem przez dzieci języka pierwszego, które zostały przeprowadzone w Uniwersytecie w Filadelfii w Stanach Zjednoczonych Ameryki.⁸¹ Z badań tych wynika, że dzieci nie uczą się języka poprzez wyłączną imitację tego, co usłyszą z ust rodziców. Dzieci przyswajają język w kreatywnym procesie, polegającym na połączeniu kombinacji słów i ich znaczeń oraz tworzeniu reguł gramatycznych. Z powyższego wynika zatem, że imitacja nie stanowi podstawowego mechanizmu przyswajania języka.⁸² W związku z czym nauczanie języka obcego bazujące na imitacji nie było praktykowane w grupie eksperymentalnej.

A więc naśladowanie takich elementów językowych, jak pojedyncze słowa, piosenki, rymowanki bez zanurzenia ich w jakikolwiek kontekst komunikacyjny nie służy dobremu zapamiętywaniu i użyciu języka w prawdziwej sytuacji komunikacyjnej. W związku z powyższym taka imitacja nie była praktykowana w grupie eksperymentalnej, ponieważ: „(...) zredukowana forma zdań wzorcowych oraz brak ich zanurzenia w autentycznych i z natury rzeczniejszych kontekstach komunika-

⁸¹ <http://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article114964788/Kinder-lernen-Sprache-nicht-nur-mit-Imitation.html>, dostęp 31.08.2013.

⁸² <http://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article114964788/Kinder-lernen-Sprache-nicht-nur-mit-Imitation.html>, dostęp 31.08.2013.

cyjnych jest powodem tego, że mentalne przetworzenie struktur językowych pozostaje bardzo powierzchowne. (...) Negatywna rola odgrywa tu także tzw. filtr (Krashen 1981), który blokuje głębsze przetworzenie danych językowych, o ile nauka jest oderwana od sensownego działania i emocjonalnego zaangażowania uczniów. Nie sprzyja to pożądanemu sprzężeniu aktywności lewej półkuli mózgu z aktywnością prawej. Bez takiego połączenia niemożliwe jest powiększenie pojemności pamięci oraz poszerzenie zakresu świadomości o takie ważne funkcje prawej półkuli mózgu, umożliwiające symultaniczne przetwarzanie bodźców i myślenie asocjacyjne. Pamięć ikoniczna, emocje, intuicja, wyobraźnia, fantazja czy kreatywność aktywizują postawy poznawcze dzieci oraz wpływają na głębsze przetworzenie informacji i ich wzajemne połączenie w spójny system wiedzy i skojarzeń. Aktywizując prawą półkulę mózgu w procesie edukacyjnym, stwarza się przesłanki do lepszego i mimowolnego opanowania języka (J. Iluk 2006: 27 i n.)". W grupach kontrolnych nauka była procesem tworzenia nawyków, a nie procesem stawiania i testowania hipotez. Podczas takiej praktyki następuje powierzchowne przetworzenie języka, które nie sprzyja procesowi tworzenia i testowania hipotez. Także wewnętrzne procesy odpowiedzialne za mentalną organizację języka nie mogą zostać uruchomione (tamże).

2. Ponadto w grupach kontrolnych poprzez wielokrotne powtarzanie słówek, zwrotów, rymowanek etc. nie przestrzegano zasady pierwszeństwa rozwoju sprawności receptywnych nad produktywnymi. Przestrzeganie tej zasady jest bardzo istotne, gdyż, jak pisze J. Iluk (tamże 29): „(...) słuchanie i (niewerbalne) działanie jest niezbędne do powolnego i stopniowego uświadomienia i przyswojenia regularności językowych zarówno w nauce języka ojczystego jak i obcego. Mając to na uwadze, nie można ignorować znaczenia wydłużonej fazy intensywnej recepcji języka lub jej przedwcześnie skracać” (tamże 29).

Poza tym nadrzędność rozwoju sprawności receptywnych jest ważna, ponieważ, jak twierdzą W. Butzkamm/ J. Butzkamm (2004: 47), podczas przyswajania języka pierwszego sprawność rozumienia rozwija się przed sprawnością mówienia. Podobnego zdania jest J. Iluk (2006: 26 i n.): „Poznawanie struktur pierwszego języka oraz procesy tworzenia jego mentalnych reprezentacji przebiegają w kilku etapach: Pierwszy polega na globalnym zrozumieniu i zapamiętywaniu nie zanalizowanych całości wypowiedziowych (tzw. chunks), poznawanych w powtarzających się i transparentnych sytuacjach komunikacyjnych. Mogą to być np. formy pozdrowień, podziękowań (...). Na podstawie sytuacji, kontekstu, intonacji, mimiki, gestów lub ilustracji uczniowie domyślają się ogólnego sensu takich fraz. Na kolejnych etapach podejmowane są próby wyodrębniania figury (szczegółu) z tła: uczeń dokonuje segmentacji input, wyodrębnia inherentne cechy składników oraz odkrywa reguły, kategorie grammatyczne, a także zasady ich łączenia w większe jednostki. Zweryfikowane w doświadczeniu językowym hipotezy umożliwiają całościowe rozumienie komunikatów językowych, a także użycie języka, mimo że dziecko nie potrafi zwerbalizować zastosowanych reguł. Ważne jest, że język rozwija się autonomicznie w oparciu o naturalne procesy i w odpowiedniej kolejności (...). Tak więc nie mechaniczne powtarzanie wzorców językowych jest podstawą przyswajania języka, lecz nauka poprzez in-

terakcję i działanie, weryfikujące niemalże natychmiast poprawność utworzonych hipotez i interpretacji semantycznych. Pierwsze interakcje i interpretacje zachodzą wskutek słyszenia i słuchania (...)” (J. Iluk 2006: 26 i n.).

Podstawą przyswajania języka jest rozwój sprawności receptywnych, a nie mechaniczne powtarzanie.

3. Trudno jest zapamiętać, a także natychmiast przywołać z pamięci i poprawnie używać obcojęzycznych słówek. Dzieje się tak, ponieważ zaprezentowane słownictwo nie staje się automatycznie produktywnym leksykonem uczącego się. Najpierw miejsce mają mentalne procesy przetwarzania i rekonstrukcji materiału językowego, jak i jego internalizacja. Aby procesy te przebiegały efektywnie, potrzeba jest tzw. fazy inkubacji językowej, w której dzieci nie używają materiału językowego zaraz po jego prezentacji (J. Iluk 2012c: 153). Dzieci w grupach kontrolnych powtarzały słownictwo zaraz po jego prezentacji, co skutkowało m. in. niepoprawną wymową.

4. Istotna redukcja materiału językowego oraz jego prezentacja w powtarzających się, takich samych kontekstach sprawia, że uczący się nie mają możliwości poznania materiału językowego w zróżnicowanych kontekstach (tamże). Dzieciom z grup kontrolnych prezentowano słownictwo bez zanurzenia go w jakikolwiek kontekst. Oferowanie dzieciom obcojęzycznych słówek w izolacji, bez zanurzenia ich w kontekst zdaniowy wpływa według W. Bleyhla (2000: 93) kontraproduktywnie na przyswajanie języka.

5. Bardzo duże uproszczenie dawki językowej powoduje, że staje się ona trywialna pod względem treści, co także wpływa kontraproduktywnie na przyswajanie języka obcego. Banalne treści nie wywołują u dzieci zainteresowania, wręcz przeciwnie – wywołują nudę oraz sprawiają, że dzieci nie są zainteresowane zajęciami, co można było zaobserwować w grupach kontrolnych. Bez zainteresowania i uwagi niemożliwe staje się odpowiednie kognitywne przetwarzanie informacji (J. Iluk 2012c: 153).

6. Metody nauczania, które bazują na reprodukcji, nie uwzględniają emocjonalnego aspektu uczenia się. J. Iluk (tamże) przypomina w tym miejscu o teorii afektywnego filtra S. Krashena (1981). Filtr ten musi być otwarty, aby input mógł zostać przez uczącego się przyswojony. Emocje, które wpływają na aktywację tego filtra to: strach, radość, motywacja, pewność siebie i dobre samopoczucie w szkole. Gdy miejsce ma spory strach, a pewność siebie lub motywacja są niskie, wówczas filtr ten się zamyka. W skutek tego efektywność uczenia się jest bardzo niska. Zdaniem J. Iluka (2012c: 154) negatywne emocje wpływają w sposób negatywny na zdolności kognitywne dzieci. Podczas ćwiczeń reprodukcyjnych w grupach kontrolnych dzieci powtarzały za prowadzącą słownictwo i w żaden sposób nie były zaangażowane emocjonalnie, co również wpłynęło na niższą efektywność nauczania w tych grupach.

Przeprowadzone badanie empiryczne potwierdziło teoretyczne założenia dotyczące wyższej efektywności metody narracyjnej w porównaniu z tradycyjnymi metodami nauczania. Należy zgodzić się z J. Ilukiem (tamże 157 i n.), który wyjaśnia przyczynę wyższej efektywności metody narracyjnej w następujący sposób: „Metoda narracyjna stwarza lepsze warunki dla intuicyjnego przyswajania języka obcego oraz lepiej wykorzystuje naturalny potencjał przyswajania języka obcego u dzieci”.

Ponadto badanie to zgadza się z wynikami innych eksperymentów (patrz rozdział drugi), np.: z badaniami przeprowadzonymi przez J. Gładysz (2007), A. Jaworowską (2008), czy J. Iluka (2015) oraz potwierdza prawdziwość poczynionych obserwacji, np.: K.H. Hellwiga (1990) lub G. Schnaitmanna (2003).

Przeprowadzony eksperyment skłania jednakże również do refleksji nad stosowanymi w nauczaniu przedszkolnym metodami dydaktycznymi. Język obcy w przedszkolu powinien być nauczany efektywnie. Wyniki badań w grupach kontrolnych wskazują na to, że tak nie jest. W tej dziedzinie powinno się zatem dokonać wielu zmian, m. in. np.: nauczać na podstawie metody narracyjnej, aby nauczanie przedszkolne mogło stać się efektywne.

Opisany w niniejszej pracy eksperyment badawczy nie stanowi idealnego scenariusza badawczego m. in. z dwóch względów:

- w grupie eksperymentalnej nauczany był język niemiecki, a w grupach kontrolnych język angielski,
- różna była częstotliwość zajęć oraz ich zawartość materiałowa.

Jednakże, jak już wspomniano w niniejszej pracy w wielu miejscach, zaprojektowanie idealnego scenariusza badawczego było bardzo trudne. Mam nadzieję, że obligatoryjne objęcie nauką języka obcego dzieci przedszkolnych będzie stanowiło okazję i możliwość do przeprowadzenia w naszym kraju wielu badań nad efektywnością nauczania języka obcego w przedszkolu.

6. Wnioski końcowe

Przeprowadzone badanie empiryczne pozwala również na wyciągnięcie wniosków, które odnoszą się do innych aspektów, niż tych, dotyczących efektywności metody narracyjnej.

6.1. Ograniczenia w stosowaniu metody narracyjnej

Podczas stosowania metody narracyjnej w nauczaniu przedszkolnym zauważono, że istnieją pewne aspekty, które znacząco utrudniają jej stosowanie:

1. Potrzeba preparowania tekstów narracyjnych dla celów dydaktycznych. Stosowanie metody narracyjnej w nauczaniu dzieci przedszkolnych wymaga od prowadzącego sporego wysiłku i jest bardzo czasochłonne, gdyż niewiele jest dostępnych spreprowanych tekstów narracyjnych, które można zastosować w nauczaniu języka niemieckiego dzieci przedszkolnych. Prowadzący jest zatem zmuszony sam preparować teksty, co jest wyjątkowo trudnym zadaniem – teksty zbyt uproszczone wywołują u dzieci nudę, ponieważ nie wykorzystują ich potencjału kognitywnego, a zbyt trudne demotywią do nauki języka obcego.

2. Presja ze strony rodziców. Rodzice wymagają, aby ich dziecko po lekcji języka obcego potrafiło przykładowo policzyć do dziesięciu lub zaśpiewać piosenkę w języku obcym. Podobnego zdania jest J. Iluk (2012c: 151), który uważa, że rodzice oczekują szybkich i dających się łatwo zaobserwować efektów, jak np.: wyuczony na pamięć dialog, wiersz lub piosenka. Fakt, iż dzieci w początkowej fazie nauki osłuchują się z językiem, nie zadawała rodziców.⁸³ Kładą oni spory nacisk na osiągnięcia dzieci w mówieniu, co przeczy nie tylko prymatowi rozwoju sprawności receptywnych przed produktywnymi, ale także wydłużonej fazie percepcji, stosowanej w metodzie narracyjnej.

3. Wysoka absencja dzieci. Dzieci przedszkolne bardzo często chorują, co wiąże się z wielokrotnym opuszczaniem zajęć. W związku z tym konieczne jest nadrabianie zaległych zajęć, co wymaga ze strony prowadzącego zajęcia sporego wysiłku, ponieważ musi tworzyć odrębne grupy i nadrabiać zajęcia lub powtarzać teksty jeszcze raz. Powtarzanie bajek musi odbywać się jednakże w sposób zróżnicowany, aby pozostałe dzieci nie były znudzone słuchaniem konkretnej bajki po raz kolejny.

4. Długość i częstotliwość trwania zajęć. Zajęcia w grupie eksperymentalnej odbywały się trzy razy w tygodniu i trwały od dwudziestu do czterdziestu minut. Na taką częstotliwość i długość trwania zajęć nie chciały początkowo wyrazić zgody panie wychowawczynie, ze względu na prymat realizacji od godziny ósmej podstawy programowej. Od tej godziny zajęcia w przedszkolu są również nieodpłatne i dlatego panie wychowawczynie nalegały, aby każde dziecko w nich uczestniczyło. Dopiero

⁸³ O aspiracjach rodziców odnośnie nauki przez ich dzieci języka obcego od najmłodszych lat por. J. Rokita-Jaśkow 2014.

od godziny trzynastej mogą się odbywać zajęcia z języka obcego. Niestety o tej porze większość dzieci udaje się do domu, więc nie mogą wziąć udziału w zajęciach. Spora część dzieci jest o godzinie trzynastej zmęczona i chętnie udałaby się na drzemkę, a nie na lekcję języka niemieckiego. Taki spadek koncentracji wpływa niekorzystnie na przyswajanie języka obcego.

5. Nieznajomość treści klasycznych bajek. W początkowej fazie badań zaobserwowano, że wiele dzieci nie zna bajek lub historyjek, które wydają się być powszechnie znane. Z związku z czym przeprowadzono ankietę w formie rozmowy, podczas której dzieci odpowiadały na następujące pytania:

- I. Czy lubisz bajki?
- II. Jakie znasz bajki?
 - a) *Kopciuszek*,
 - b) *Królowna Śnieżka*,
 - c) *Czerwony Kapturek*,
 - d) *O Rzepce*,
 - e) *Piękna i Bestia*,
 - f) *Król Lew*,
 - g) *Jaś i Małgosia*?
- III. Czy w domu ktoś czyta Ci bajki?
 - a) Kto?
 - b) Jak często?
- IV. Wolisz oglądać bajki w telewizji, czy jak ktoś Ci je czyta?

Na przedstawione wyżej pytania odpowiedzi udzieliło 75 dzieci.

Odpowiedzi na poszczególne pytania wyglądają następująco:

Pytanie I: 98% dzieci deklaruje, że lubi bajki i historyjki.

Pytanie II: 97% dzieci samodzielnie wymieniło tylko 2 bajki: *O Kopciuszku*, *O Czerwonym Kapturku*. W celu uzyskania informacji na ten temat, zadawano dodatkowe pytania, np.: *Jak nazywa się taka bajka o lwie?* etc. Znajomość pozostałych bajek wygląda następująco:

- a) *Królowna Śnieżka* 76%,
- b) *O Rzepce* 3%,
- c) *Piękna i Bestia* 55%,
- d) *Król Lew* 65%,
- e) *Jaś i Małgosia* 25%.

Pytanie III: 45% dzieciom w domu czyta się bajki. W 30% są to dziadkowie, w 20% rodzice. 30% dzieciom czyta się bajki codziennie.

Pytanie IV: 45% dzieci woli czytanie bajek od oglądania ich w telewizji.

Duża część pytanych dzieci często wymieniała bajki lub kreskówki, które obecnie emitowane są w telewizji, np.: *The Cars* lub *Pinky Winky*.

Z przeprowadzonej ankiety wynika, że prawie wszystkie dzieci lubią bajki. Niepełna połowie pytanych dzieci czyta się w domu bajki. Jak już wspomniano w rozdziale trzecim, znajomość treści bajek w języku ojczystym może wspierać ich percepcję w języku obcym. Przeprowadzony eksperyment badawczy stanowił więc również okazję do zapoznania dzieci z treścią klasycznych bajek i historyjek.

6.2. Kierunki dalszych badań

W przeprowadzonym eksperymencie empirycznym badano rozwój sprawności receptywnych. Dalsze badania mogłyby koncentrować się na rozwoju sprawności produktywnych u dzieci nauczanych metodą narracyjną. Do tej pory w Polsce nie przeprowadzono takowych badań. Interesujące byłoby, w jaki sposób i w jakim tempie przebiega rozwój sprawności produktywnych u dzieci nauczanych metodą narracyjną, w porównaniu z dziećmi nauczonymi tradycyjnymi metodami. Poza tym wartym obserwacji byłby stopień opanowania obcojęzycznej wymowy.

Przeprowadzenie takowych badań w dużym stopniu ułatwi monografia⁸⁴ autorstwa J. Gładysz (2015), która zawiera nie tylko teoretyczne aspekty nauczania języka obcego metodą narracyjną, a także zdydaktyzowane, przykładowe teksty bajek w języku niemieckim, ponieważ większość zdydaktyzowanych tekstów bajek oferowana jest w języku angielskim. Ponadto monografia ta zawiera propozycje ćwiczeń w każdej fazie pracy z tekstem narracyjnym, karty pracy oraz obrazki do poszczególnych bajek, co pozwala zaoszczędzić nauczycielowi czas włożony w przygotowywanie lekcji.

⁸⁴ Monografia ta ukazała się w dwóch częściach: pierwsza część zawiera zdydaktyzowane teksty bajek w języku angielskim (J. Gładysz 2014), a druga zdydaktyzowane teksty w języku niemieckim (J. Gładysz 2015).

Bibliografia

- Alderson, J.C. (2000), *Assessing reading*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Andrzejewska, E. (2004), Lernstrategien bei der Aneignung von deutscher Lexik im frühen Schulalter, (w:) *Frühes Deutsch*, z. 2, 8–11.
- Andrzejewska, E. (2008), *Aneignung von fremdsprachlicher deutscher Lexik im frühen Schulalter. Methodologische Probleme bei der empirischen Forschung im grundschulischen Kontext*, (w:) Ch. Chlosta, Ch./ G. Leder, G./ B. Krischner (red.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen, Universitätsverlag, 17–34.
- Apeltauer, E. (1997), *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York, Langenscheidt.
- Arabski, J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice, Śląsk.
- Barucki, H. i in (2008), *Geschichten erzählen – Storytelling. Materialien für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule mit Beispielen für Englisch und Polnisch*. Ludwigsfelde-Struveshof, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Bausch, K.R./ G. Kasper (1979), *Der Zweitsprachenerwerb, Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen*, (w:) *Linguistische Berichte*, z. 64, 3–35.
- Behr, U./ A. Kierepka (2002), *Plädoyer für die Einschätzung der Schülerleistung*, (w:) *Fremdsprachen Frühbeginn*, z. 2, 20–24.
- Berko-Gleason, J./ N. Bernstein-Ratner (2005), *Przyswajanie języka*, (w:) J. Berko-Gleason/ N. Bernstein-Ratner (red.), *Psycholingwistyka*. Gdańsk, GWP, 375–438.
- Betz, F. (1986), *Zur Bedeutung des Märchens in der Früherziehung*, (w:) O. Dinges/ M. Born/ J. Janning (red.), *Märchen in Erziehung und Unterricht (Veröffentlichungen der Europäischen Märchengesellschaft, 9)*. Kassel, Erich-Röth-Verlag, 162–169.
- Birch, A. (2009), *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Przełożyli: Jan Łuczyński i Marian Olejnik. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bleyhl, W. (2000a), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover, Schroedel.
- Bleyhl, W. (2002b), *Leistung und Leistungsbeurteilung*, (w:) W. Bleyhl, *Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts*. Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 28–35.
- Bleyhl, W. (2002c), *Über die Verstehensmethode*, (w:) W. Bleyhl, *Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts*. Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 7–14.
- Bleyhl, W. (2002), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, Schroedel.

- Bleyhl, W. (2003), *Grammatikunterricht in der Grundschule,?* (w:) Fremdsprachen Frühbeginn, z. 4, 5–9.
- Bokus, B./ G.W. Shugar (2007), *Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy*, (w:) B. Bokus/ G.W.Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk, GWP, S. 9– 32.
- Bratek, E. (2008), *Probleme des Fremdsprachenlernens im Vorschulalter und Möglichkeiten des Testens, dargestellt am Beispiel der Geschichte Familie Meier im Zoo*. Nieopublikowana praca dyplomowa napisana pod kierunkiem mgr Anny Jaworowskiej w Nauczycielskim Kolegium Językowym w Cieszynie.
- Brett, D. (2005), *Bajki, które leczą, tom 1 i 2*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brumen, M./ N. Robnik (1999), *Die Raupe Nimmersatt. Sprach- und Sachlernen in der Anfangsphase*, (w:) Primar, z. 21, 31–35.
- Bruner, J. (1966), *Studies in cognitive growth / a collaboration at the Center for Cognitive Studies*. New York, John Wiley and Sons.
- Bruner, J. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Tłumaczenie: E. Krasieńska. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J. (1978), *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*. Wybrał, zredagował i wstępem opatrzył J. Anglin. Tłumaczenie: B. Mroziak. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002), *Wie das Kind sprechen lernt*. Mit einem Geleitwort zur Deutschsprachigen Ausgabe und einem Nachwort zur zweiten Auflage von T. Herrmann. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, Hans Hueber.
- Brzeziński, J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Burstall, C. (1977), *Primary French in the Balance*, (w:) Foreign Language Annals, z. 10, 245–252.
- Butzkamm, W./ J. Butzkamm (2004), *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen, Francke Verlag.
- Butzkamm, W./ M. Sambanis (2014), *Unterlassene Hilfeleistung – lernschwache Schüler in der Hauptschule*. [http: kongress.dgff.de/.../Sektion8_Butzkamm_Sambanis_01.pdf](http://kongress.dgff.de/.../Sektion8_Butzkamm_Sambanis_01.pdf), dostęp 23/01.2014.
- Bühler, U.B. (1972), *Empirische und lernpsychologische Beiträge zur Wahl des Zeitpunktes für den Fremdsprachenfrühbeginn*. Zürich, Orell Fuessli.
- Chighini, P./ D. Kirsch (2009), *Deutsch im Primarbereich*. Fernstudieneinheit 25. Berlin, München, Wien, Zürich, New York, Langenscheidt.
- Chodkiewicz, H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chomsky, N.(1974), *Thesen zur Theorie der generativen Grammatik*. Frankfurt am Main, Athenäum.
- Chomsky, N. (1975), *Reflexions on Language*. Harvard, University Press.
- Cieśla, M. (1978), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

- Czwartos, B. (2013), *Strategie pracy z tekstem czytany na lekcji języka obcego*, spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/czwartos.pdf, dostęp 15.05.2013, 23–32.
- Dakowska, M./ M. Olpińska (2002), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość. Materiały konferencji w Warszawie, 14-15.02.2002*. Warszawa.
- De Cilla, R. (1995), *Progression im Fremdsprachenunterricht*, (w:) A. Carli (red.), *Zweitsprachenlernen einem mehrsprachigen Gebiet*. Bozen, 205–217.
- Diehr, B. (2005), *Leistung kindgemäß beurteilen. Kann das überhaupt gelingen?*, (w:) *Primary English*, z. 1, 10–13.
- Donaldson, M.C. (1986), *Myślenie dzieci*. Tłumaczenie: A. Hunca-Bednarska, B.Hunca. Warszawa, Wiedza Powszechna Omega.
- Doye, P./ D. Lüttge (1977), *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule: Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt*. Braunschweig, Westermann.
- Dornbusch, S. (1999), *Ashraf of Africa – Storytelling im englischen Anfangsunterricht und interkulturelles Lernen*, (w:) *Fremdsprachenunterricht*, z. 4, 250–256.
- Edelhoff, Ch./ R. Weskamp (2002), *Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht. Von der internationalen Perspektive zu den Entscheidungsprozessen vor Ort*, (w:) *Fremdsprachenunterricht*, z. 4, 242– 248.
- Edelhoff, Ch. (red.) (2003), *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine Praxisnahe Orientierungshilfe*. Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg.
- Fehling, S. (2006), *Lernprozesse und kognitive Entwicklung im bilingualen Unterricht: Bericht aus einer zweijährigen Longitudinalstudie*, (w:) D. Caspari/ W. Hallet/ A. Wegner/ W. Zydatiś (red.), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Freinet, C. <http://www.educarium.pl/index.php/koncepcje-pedagogiczne-menu-artykuly-61/160-moje-fascynacje-pedagogikp-celestyna-freinet.html>, dostęp 20.06.2013.
- Fries, G.C. (1945), *The Structure of English*. London, Oxford University Press.
- Gabryś-Barker, D. (2006), *Neurolinguistic studies in second language acquisition: theory and practice*, (w:) J. Zybert (red.), *Issues in Foreign Language Learning and teaching. Festschrift for Prof. J. Rusiecki*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gabryś-Barker, D. (2011), *The affective aspects of multilingual learning experiences*, (w:) M. Michalska-Suchanek (red.), *W kręgu Literatury i Języka. Prace Naukowe - Seria Filologia, Tom 2*. Gliwice, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, 161–171.
- Garajova, K. (2001), *Fremdsprachen im Primarschulbereich. Theoretische Erwägungen und empirische Befunde zu der Kontroverse im ihre Effizienz*. Marburg, Tectum Verlag.
- Genesee, F. (1987), *Learning through Two Languages. Studies of Immersion an Bilingual Education*. Cambridge, Newbury House Publishers.

- Gerngroß, G. (1992), *Storytelling im Englischunterricht der Grundschule*, (w:) Der fremdsprachliche Unterricht, z. 1, 18–20.
- Gerngross, G./ H. Puchta (2000), *Frühbeginn Englischunterricht – lernpsychologische Befunde aus der Aktionsforschung*, (w:) Fremdsprachenunterricht, z 44, 269–272.
- Gerngross, G. (2004a), *Action Stories*, (w:) Primary English, z. 1, 4–12.
- Gerngross, G. (2004b), *Lernstandsfeststellung*, (w:) Primary English, z. 2, 8–12.
- Gładysz, J. (2007), *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*, (w:) Orbis Linguarum, z. 32, 205–230.
- Gładysz, J. (2009a), *Anbahnung des narrativen Ansatzes im frühen Fremdsprachenunterricht*, (w:) Hallo Deutschlehrer:, z. 28, 15– 6.
- Gładysz, J. (2009b), *Methodische Hinweise zur Arbeit mit narrativen Texten am Beispiel von Goldlöckchen und die drei Bären*, (w:) Hallo Deutschlehrer, z. 28, 17–21.
- Gładysz, J. (2011), *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, (w:) Języki Obce w Szkole, z. 1, 10–14.
- Gładysz, J. (2014), *Storytelling - bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Współpraca: Katarzyna Sowa. Eprofess.
- Gładysz, J.(2015), *Erzählen von Geschichten - bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Współpraca: Katarzyna Sowa. Eprofess.
- Groß, Ch. (2002), *Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht*, (w:) Primar, z. 30, 11–6.
- Gudjons, H./ R. Lehberger (1998), *In Hamburg zur Schule gehen. Ein Führer durch Aufbau und Geschichte des Hamburger Schulwesens*. Hamburg, Reuter und Klöckner.
- Haid, A. (2009), *Die Parametersetzung im kindlichen Spracherwerb*. Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem Ao.Univ-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles w Uniwersytecie w Wiedniu.
- Hartwig-Mühl (2002), *Telling stories – backstage and actors*, (w:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, Schroedel, 43–49.
- Helbig, G./ J. Buscha (2001), *Deutsche Grammatik. Ein Übungsbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin und München, Langenscheidt.
- Heitz, R. (2002a), *Flying my kite*, (w:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, Schroedel, 66–71.
- Heitz, R. (2002b), *The snowman story*, (w:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, Schroedel, 13 –145.

- Hellwig, K.-H. (1990), *Märchen im Englischunterricht der Grundschule. Lehr- und Lernprozesse analysiert und interpretiert*. Hannover: Forschungs- aufgabe aus einem DFG-Projekt der Universität Frankfurt/M., Leitung G. Gompf, Meschinschrift.
- Helmling, B./ G. Wackwitz (1986), *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. München, Goethe-Institut.
- Hermes, L. (1998), *Hörverstehen*, (w:) J.P. Timm (red.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, Cornelsen, 221–224.
- Hille, K./ K. Vogt/ M. Fritz/ M. Sambanis (2010), *Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs*, (w:) Dis kursKindheits – und Jugendforschung , z. 5, 337–350.
- Hollmann, W./ K. Strüder (2003), *Gehirngesundheit, -leistungsfähigkeit und körperliche Aktivität*, (w:) Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, z. 54 265–266.
- Hoffmann, I.-B. (2001), *Qualität – zum kleinen Preis?*, (w:) Fremdsprachen Frühbeginn, z. 6, 12–19.
- Holmstrand, L. (1975), *An Introduction to the EPAL-Project*. Uppsala, Almqvist & Wiksell International.
- Hofman, A. (2007), *Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym. Na przykładzie języka angielskiego jako drugiego*, (w:) Języki Obce w Szkole, z. 3, 46–52.
- Hogh, E. (2002), *Santa Kim*, (w:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, Schroedel, 51–59.
- Ikonomu, D. M. (2010), *Regeln und kein Ende. Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht*. Bern, Peter Lang.
- Iluk, J. (1993), *Polsko-niemiecki słownik wyrażeń i zwrotów lekcyjnych*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Iluk, J. (1996), *Verstehen und Gebrauch deutscher unterrichtsbezogener Redemittel*, (w:) Deutsch als Fremdsprache, z. 1, 18–22.
- Iluk, J. (1998), *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice, Gnome.
- Iluk, J. (2005), *Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht*, (w:) H. Pürschel/ T. Tinnfeld (red.), *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum, AKS-Verlag, 164–174.
- Iluk, J. (2006), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Iluk, J. (2008), *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w przedszkolu*, (w:) Języki Obce w Szkole, z. 4, 48–59.
- Iluk, J. (2012a), *Praktische Anweisungen zum narrativen Ansatz im fremdsprachlichen Frühunterricht*, (w:) M. Bujnakova/ J. Parackova/ Ch. Irsfel (red.), *Deutsch*

- in Forschung und Lehre*. Teil I. Sammelband. X. Internationale Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei. Presov, Filozofická fakulta Presovskej univerzity, 65–75.
- Iluk, J. (2012b), *Zasady nauczania dzieci języków obcych metodą narracyjną*, (w:) K. Grzywka (red.), *Kultura – Literatura – Język. Pogranicza komparatystyki. Prace ofiarowane Profesorowi Lechowi Kolago w 70. rocznicę urodzin*. Warszawa. Tom II, 1601–1611.
- Iluk, J. (2012c), *Der narrative Ansatz und dessen Effizienz im Kindergarten und im Primarbereich*, (w:) *Deutsch als Fremdsprache*, z. 3, 150–159.
- Iluk, J. (2013), *Czynniki wpływające na przyswajalność wiedzy zawartej w podręcznikach do nauczania historii części I i II*, (w:) *Wiadomości Historyczne*, z. 1, 11–23.
- Iluk, J. (red.) (2015), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jaworowska, A. (2008), *Rozwijanie sprawności receptywnych w przedszkolnym nauczaniu języka obcego*, (w:) *Języki Obce w Szkole*, z. 4, 59–62.
- Kainz, R. 2005,
http://vsmaterial.wegerer.at/deutsch/pdf_d/lesen/weiterlesen/fabeln/Lowe-Maus.pdf,
dostęp 13.05.2011.
- Karbe, U. (2001), *Lost Property Office*, (w:) *Fremdsprachen Frühbeginn*, z. 3, 54–58.
- Karbe, U. (2004), *Lernerfolgskontrollen. Was ist zu tun?*, (w:) *Primary English*, z. 2, 17–19.
- Kirsch, D. (1992), *Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht*, (w:) *Triangel*, z. 11, 71–77.
- Komorowska, H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa, EDE.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola - ocena - testowanie*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Kötter, M. (2004), *Alltägliche Möglichkeiten ihrer Überprüfung*, (w:) *Primary English*, z. 2, 13–15.
- Krashen, S. (1981), *Aptitude an attitude in relation to second language acquisition and learning*, (w:) K. Diller (red.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Massachusetts, Newbury House, 155–175.
- Krashen, S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York, Longmann.
- Kreis, R. (2001), *Hörverstehenstraining durch Storytelling im Englischunterricht*, (w:) *Fremdsprachen Frühbeginn*, z. 1, 27–31.
- Kreis, R. (2002), *The little red house with no doors*, (w:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, Schroedel, 102–111.
- Krzemińska-Adamek, M. (2006), *Receptywne przyswajanie słownictwa z kontekstu bajki przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, (w:) *Poliglota*, z. 1, 78–85.

- Krzemińska, D. (2008), *Celowość nauczania języków obcych od bardzo młodego wieku*, (w:) *Języki Obce w Szkole*, z. 5, 3–1
- Kubanek-German, A. (1992), *Geschichten und narrative Prinzipien. Überlegungen am Beispiel des frühen Fremdsprachenlernens*, (w:) *Der fremdsprachliche Unterricht*, z. 1, 11–17.
- Kubanek-German, A. (1993), *Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder*, (w:) *Primar*, z. 3, 48–54.
- Kubesch, S. (2004), *Das bewegt Gehirn – an der Schnittstelle von Sport und Neurowissenschaft*, (w:) *Sportwissenschaft*, z. 34, 2, 135 – 144.
- Kubesch, S. (2008), *Körperliche Aktivität und exekutive Funktionen (2. Auflage)*. Schorndorf, Hofmann-Verlag.
- Lado, R. (1964), *Language Teaching, a Scientific Approach*. London, McGraw Hill.
- Legutke, M. K. (2001), *Trend: Portfolio. Fachdidaktische Herausforderung Primarportfolio*, (w:) *Primar*, z. 29, 37–42.
- Legutke, M.K. (2003a), *Sprachenportfolio für Grundschulen. Ergebnisse eines hessischen Pilotprojekts*, (w:) Ch. Edelhoff (red.), *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine Praxisnahe Orientierungshilfe*. Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg, 104–110.
- Legutke, M.K. (2003b), *Portfolio der Sprachen – eine erfolversprechende Form der Lernstandsermittlung?*, (w:) *Primary English*, z. 1, 4–6.
- Leitner, M./ W. Rechberger (2013), *Bewegung und kognitives Lernen*, (w:) *Das Schuldreieck*, z. 2, 1–3.
- Leopold-Mudrack, A. (1998), *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster, New York, München, Berlin, Waxmann Verlag.
- Lippelt, B./ U. Willgerodt/ E. Windolph (2002), *Das Portfolio in der Grundschule Niedersachsen*, (w:) *Fremdsprachenunterricht*, z. 4, 272 –282.
- Leopold-Mudrack, A. (1998), *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster, Waxmann Verlag.
- Lindsay, P.H./ D.A. Norman (1991), *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Maier, I. (1990), *Es war einmal....*, (w:) *Fremdsprache Deutsch Sondernummer 90*, 4–10.
- Maier, W. (1991), *Fremdsprache in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin, Langenscheidt.
- Michailow-Drews, U. (2002), *Little Cloud*, (w:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, Schroedel, 146–156.
- Mindt, D./ N. Schlütner (2003), *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin, Cornelsen.
- Nauwerck, P. (2012), *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Stuttgart, Klett.
- Olczak, A. (red.) (2011), *Język obcy w przedszkolu. Od edukacji językowej do interkulturowej*. Zielona Góra, Sand-Media.

- Palm, A. (2007), *Die Methode Storytelling. Ihr Einsatz im frühen Englischunterricht*. Saarbrücken, VDM Verlag Dr. Müller.
- Pamuła, M. (1998), *Psychologiczne aspekty nauczania języków obcych w niższych klasach szkoły podstawowej*, (w:) *Języki Obce w Szkole*, z. 5, 387–392.
- Pamuła, M. (2005), *Europejskie portfolio językowe dla przedszkolaków jako instrument kontroli i oceny oraz stymulacji rozwoju językowego dziecka*, (w:) *Języki Obce w Szkole*, z. 6, 52–55.
- Petri, G./ A. Zrzavy (1976), *Untersuchungen zur Evaluation des Schulversuches Fremdsprachliche Vorschulung*. Arbeitsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. Graz, NBI.
- Piaget, J. (1951), *Play, Dreams and Imitations in Childhood*. London, Routledge&Kegan Paul.
- Piaget, J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa, PWN.
- Piaget, J. (1969), *Punkt widzenia Piageta*, (w:) *Psychologia Wychowawcza*, z. 12, 509–531.
- Pienemann, M. (1981), *Der Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn, Bouvier.
- Piepho, H.-E. (2000), *Story telling – which, when, why*, (w:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover, Schroedel, 43–55.
- Przetacznikowa, M. (1982), *Wiek przedszkolny*, (w:) M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Wydanie jedenaste*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 416 – 519.
- Pyszny, M. (2008), *Fremdsprachenunterricht im Vorschulalter und Möglichkeit der Evaluation des Lernfortschritts, dargestellt am Beispiel des Märchens Kloß*. Nieopublikowana praca dyplomowa napisana pod kierunkiem mgr Anny Jaworowskiej w Nauczycielskim Kolegium Językowym w Cieszynie.
- Ratey, J. (2009), *Superfaktor: Bewegung*. Freiburg, VAK Verlags.
- Reyher, U. (2001), *Ein Evaluationsbeispiel aus dem Französischunterricht*, (w:) *Fremdsprachen Frühbeginn* z. 5, 17–20.
- Rokita, J. (2007), *Lexical development in early L2 acquisition*. Kraków, Wydawnictwo AP.
- Rokita-Jaśkow, J. (2013), *Czy autentyczna komunikacja wśród małych uczniów języka obcego jest możliwa? O roli pytań nauczyciela w budowaniu dyskursu edukacyjnego*, (w:) M. Pawlak (red.), *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. Poznań-Kalisz, Wydawnictwo UAM, 191– 207.
- Rokita-Jaśkow, J. (2014), *O aspiracjach edukacyjnych rodziców, czyli dlaczego rodzice chcą, by ich dzieci uczyły się języków obcych już w przedszkolu?* (w:) *Języki Obce w Szkole*, z. 1, 61–64.
- Rück, H. (1989), *Französisch in der Grundschule – spielend leicht?*, (w:) W. Kleinschmidt (red.), *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis*. Festschrift für H. Christ. Tübingen, 261– 67.

- Sadownik, B. (1997), *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdspracherwerbs: Lernerperspektive*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sadownik, B. (2010), *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit. Kognitive und neurobiologische Dimensionen*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sambanis, M. (2001), *Leistungserfassung im Fremdsprachenfrühbeginn*, (w:) *Fremdsprachen Frühbeginn*, z. 5, 5–14.
- Sambanis, M. (2005), *Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht – Weg oder Irrweg?*, (w:) *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, z. 43, 3–1.
- Sampsonis, B. (2003), *Sprachen lernen, unterrichten und bewerten...im Kontext des Sprachunterrichts für Kinder der Primarstufe*, (w:) *Primar*, z. 34, 23–29.
- Sauer, H. (2004), *Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Geschichte des frühbeginnenden Fremdsprachenlernens*, (w:) A. Kierepka i in. (red.), *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 11–33.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, (w:) *IRAL*, z. 10, 209–231.
- Schaffer, H.R. (2008), *Psychologia dziecka*. Przełożył: A. Wojciechowski. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schenk-Danzinger, L. (1990), *Pädagogische Psychologie*. Wien, Bundesverlag.
- Schmid-Schönbein, G. (1977), *Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdspracherwerbs im Vorschulalter*. München, Minerva Publication.
- Schmidt, H.D. (1980), *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. Berlin, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schnaitmann, G. (2003), *Evaluation und Evaluationsforschung mit einem Beispiel zur Leistungsmessung im frühen Fremdsprachenunterricht der Grundschule*, (w:) J. Rymarczyk/ H. Haudeck (red.), *In Search of The Active Learner. Untersuchungen zu Fremdsprachenunterricht, bilingualen und interdisziplinären Kontexten*. Frankfurt am Main, Peter Lang, s. 65– 8.
- Schramm, K. (2007), *Grammatikerwerb beim zweitsprachlichen Erzählen in der Grundschule*, (w:) K.M. Köpcke/ A. Ziegler (red.), *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen, Niemeyer, 199–222.
- Schultz-Steinbach, G. (2002a), *That's cool!* (w:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, Schroedel, 81–91.
- Schultz-Steinbach, G. (2002b), *Don't forget your umbrella!*, (w:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, Schroedel, 92–101.
- Sikora-Banasik (2005), *Wspierające rozwój ucznia – kontrola i ocenianie we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, (w:) *Języki Obce w Szkole*, z. 6, 56–59.

- Solmecke, G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, Langenscheidt.
- Sopata, A. (2008), *Koncepcje wczesnoszkolnego nauczania języków obcych a praktyka kształcenia językowego dzieci*, (w:) M. Jodłowiec/ A. Nizegorodcew (red.), *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków, Tertium, 313–322.
- Sopata, A. (2009), *Erwerbsteoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sowa, K. (2010), *Teksty narracyjne w przedszkolnym nauczaniu języka – doświadczenia*, (w:) Poliglota, z. 2, 15–19.
- Sowa, K. (2013), *Storytelling im Kindergarten – am Beispiel des Märchens Die Raupe Nimmersatt*, (w:) A. Majkiewicz/ G. Zenderowska-Korpus/ M. Duś (red.), *Deutsche Sprache in Forschung und Lehre*. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 239–249.
- Stärk, A. (2008), *Narrative Unterrichtsformen im Englischunterricht der Grundschule in den Klassen 1 und 2*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
- Stasiak, H. (2000), *Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego*, (w:) *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa, 402–427.
- Stasiak, H. (2008), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – wyzwania i szanse*, (w:) *Języki Obce w Szkole*, z. 3, 31–37.
- Szpotowicz, M. (2005), *Ocenianie kształtujące w nauczaniu dzieci w klasach I-III*. (w:) *Języki Obce w Szkole*, z. 6, 60–65.
- Środkowska, J. (2005), *Jak oceniać znajomość języka niemieckiego w przedszkolach i klasach zerowych?*, (w:) *Języki Obce w Szkole*, z. 6, 141–144.
- Teichmann, K./ E. Werlen (red.) (2007), *Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung WiBe der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule. Zielsprache Englisch und Französisch. Kurzfassung*. Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, www.km-bw.de/servlet/PB/-s/kn6nh61msjwgq2n895a196ce3z1qi4z16/show/1233064/Internetfassung.pdf, dostęp 10.09.2011.
- Textor, M.R. (2002), *Gehirnentwicklung im Kleinkindalter - Konsequenzen für die frühkindliche Bildung*, (w:) M.R. Textor (red.), *Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch*, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/779.html>, dostęp: 27.04.2013.
- Trempała, J. (2000), *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Tomasello, M. (2007), *Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb*, (w:) K. Fischer/ A. Stafanowitsch (red.), *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen, Stauffenburg Verlag, 19–37.
- Vasta, R./ M.M. Haith /S.A. Miller (2004), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Warchala, M. (2011), *Według Helen każdy bobas może zostać poliglotą*, (w:) Gazeta Wyborcza z 3 czerwca 2011.
- Weir, C. J. (1997), *The testing of reading in a second language*, (w:) C. Clapham/ D. Corson (red.), *Encyclopedia of language and education. Volume 7: Language testing and assessment*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 39–49.
- Weskamp, R. (2003), *Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe I – Gymnasiale Oberstufe*. Hannover, Schroedel.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków, Avalon.
- Winczek-Fila, T. (2007), *Językowy asystent na zajęciach języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym*, (w:) *Języki Obce w Szkole*, z. 1, 97–100.
- Winkler, R. (2002), *Jack's new tooth*, (w:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, Schroedel, 72–80.
- Wingate, J. (1999), *Storytelling in the classroom*, (w:) *Fremdsprachen Frühbeginn*, z. 5, 21–23.
- Wittgenstein, L. (2000), *Dociekania filozoficzne*. Przełożył, wstępem poprzedził i przypisami opatrzył B. Wolniewicz. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wode, H. (1974), *Natürliche Zweisprachigkeit. Probleme, Aufgaben, Perspektiven*, (w:) *Linguistische Berichte*, z. 32, 15–36.
- Wode, H. (1996), *Bilinguale Kindergärten. Wieso? Weshalb? Warum?* Kiel, Cornelsen-Stiftung Lehren und Lernen.
- Wojtyś, E. (2006), *Nauczanie języka angielskiego na poziomie podstawowym w oparciu o techniki dramy*, (w:) *Poliglota*, z. 1, 86–3.
- Wolff, D. (1985), *Textverständlichkeit und Textverstehen: wie kann man den Schwierigkeitsgrad eines authentischen fremdsprachlichen Textes bestimmen?*, (w:) *Neusprachliche Mitteilungen*, z. 1, 211–221.
- Wolff, D. (1992), *Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik Zur Erklärung der Sprach- und Wissensverarbeitung*, (w:) K. Gienow/ K. Hellwig (red.), *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Berlin, Peter Lang Verlag, 27–41.
- Wowro, I. (2015), *Pomiar efektywności i ewaluacja wyników nauczania języka niemieckiego metodą narracyjną w przedszkolach i szkole podstawowej*, (w:) J. Iluk (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym a przykładzie języka niemieckiego*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 67–94.
- Wróbel, H. (2001), *Gramatyka Języka Polskiego. Podręcznik akademicki*. Kraków, Od Nowa.
- Wunsch, Ch. (2003), *Benotung – ja oder nein? (Teil I)*, (w:) *Fremdsprachen Frühbeginn*, z. 5, 6–8.
- Wygotski, L. (1978), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Tłumaczenie: B. Grell. Warszawa: PWN.

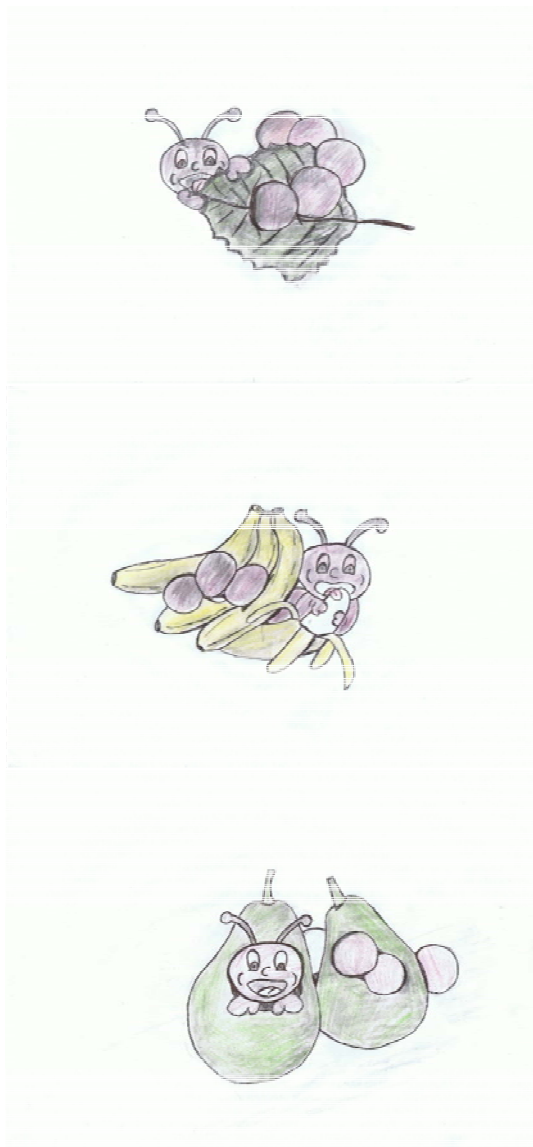
- Vogel, K. (1993), *Input und Fremdsprachenerwerb. Psycholinguistische Überlegungen zu Rolle und Funktion des sprachlichen Inputs beim Lernen und Verstehen einer Fremdsprache*, (w:) Neusprachliche Mitteilungen, z. 3, 151–162.
- Voss, B. (1992), *Sprache im Unterricht – Unterrichtssprache: Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*, (w:) U. Jung (red.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main Peter Lang, 105–112.
- Zangl, R./ A. Peltzer-Karpf (1998), *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen, Günter Narr Verlag.

Źródła internetowe

- <http://www.labbe.de/lesekorb/index.asp?themaId=82&titelId=266>, dostęp 10.10.2011,
- <http://www.grundschule-blumensiedlung.de/osterhasengeschichte.htm>, dostęp 11.12.2012,
- <http://jakoloruje.pl>, dostęp 10.10.2011,
- <http://inspirander.pl>, dostęp 10.10.2011,
- <http://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article114964788/Kinder-lernen-Sprache-nicht-nur-mit-Imitation.html>, dostęp 31.08.2013.

ZAŁĄCZNIKI:

Załącznik nr 1:



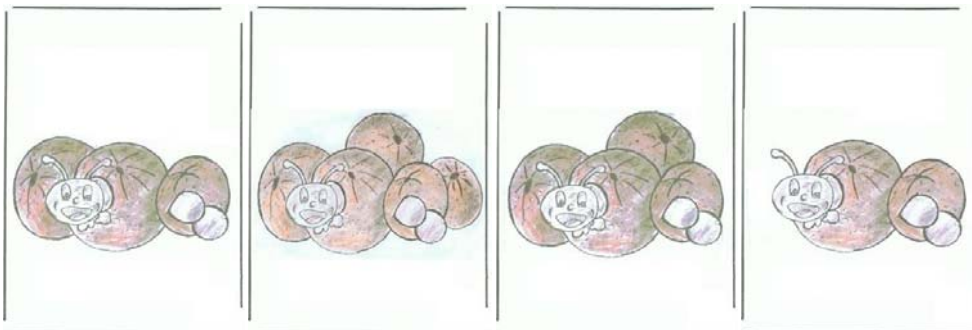


Załącznik nr 2:

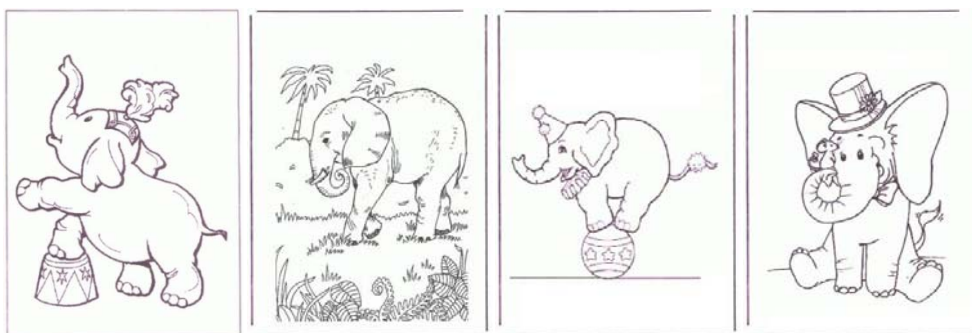


Zalącznik nr 3:

1. Die Raupe isst fünf Orangen.



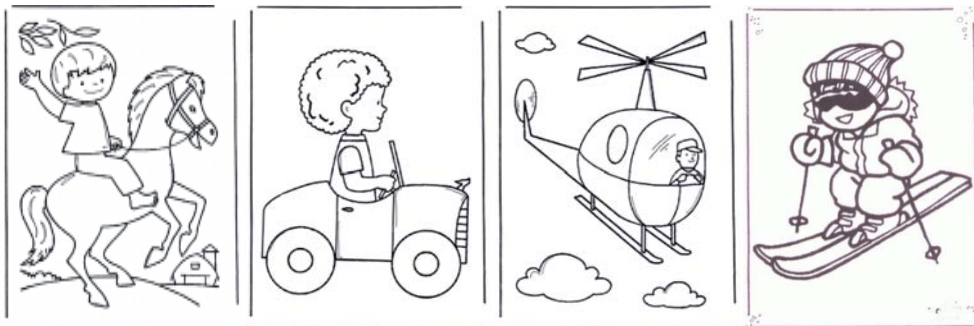
2. Der Elefant geht spazieren.



3. Der Junge hält einen Lolli in der Hand.



4. Der Junge fährt Ski.



5. Der Hase fährt Rad.



6. Der Schneemann wirft einen Schneeball.



7. Das Mädchen hält ein Körbchen in der Hand.



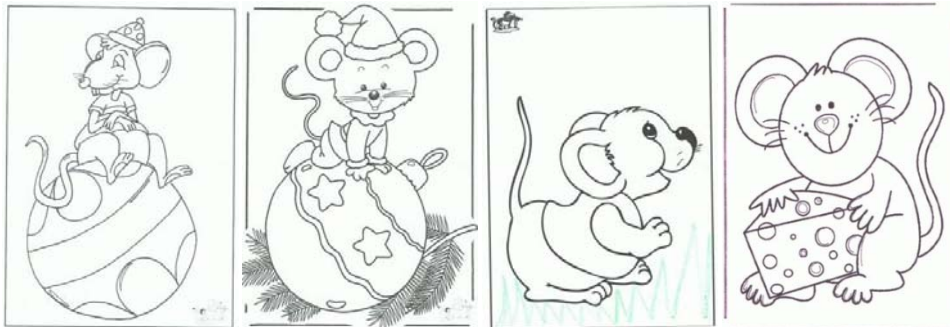
8. Das Mädchen betet.



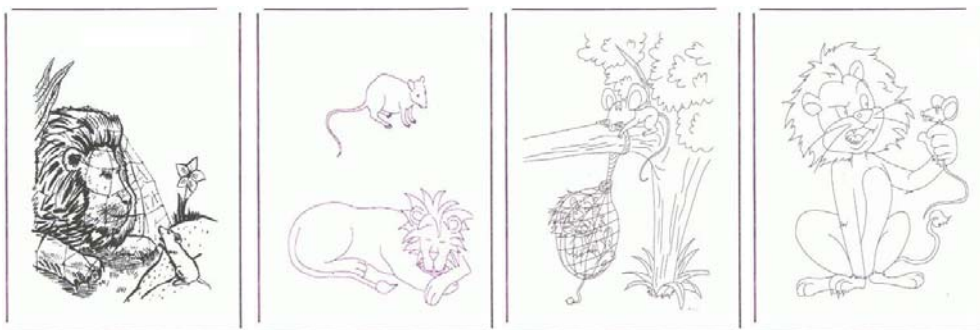
9. Der Osterhase bemalt Eier.



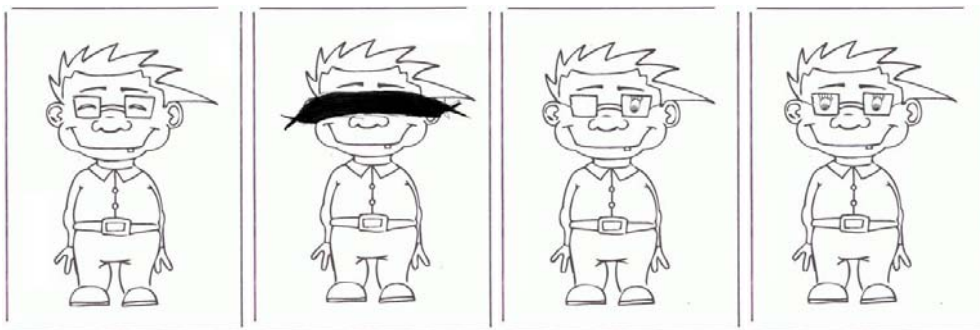
10. Die Maus sitzt auf einem Ball.



11. Der Löwe schläft und die Maus geht an dem Löwen vorbei.



12. Der Junge kann nicht sehen.



13. Es regnet und Anna hat keinen Regenschirm.



14. Der Schneemann schmilzt.



15. Der Hase läuft schneller als die Schildkröte.

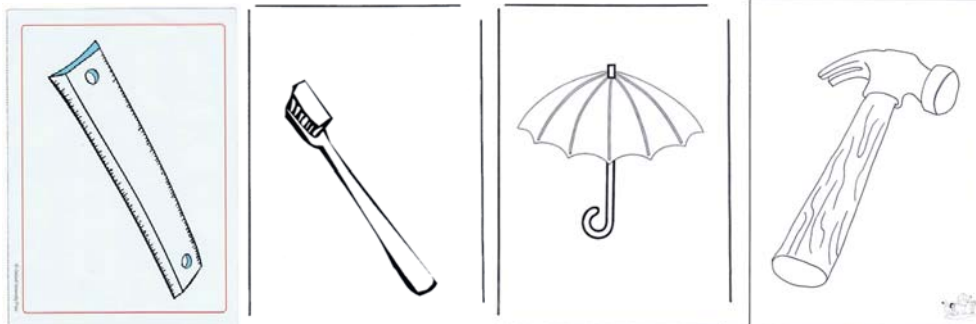


16. Thomas hat einen grünen Drachen in der Hand.

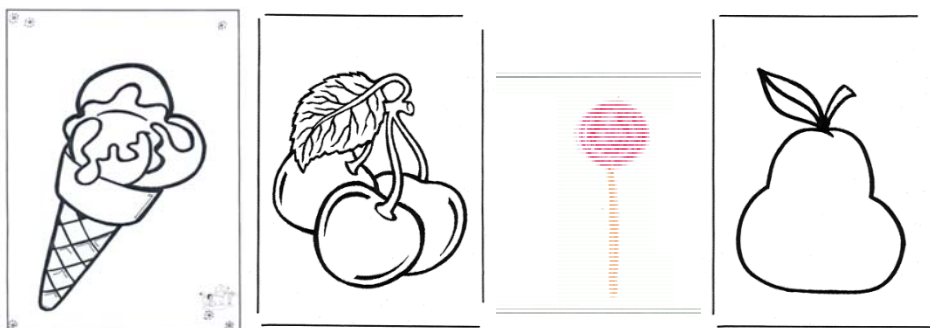


Załącznik nr 4:

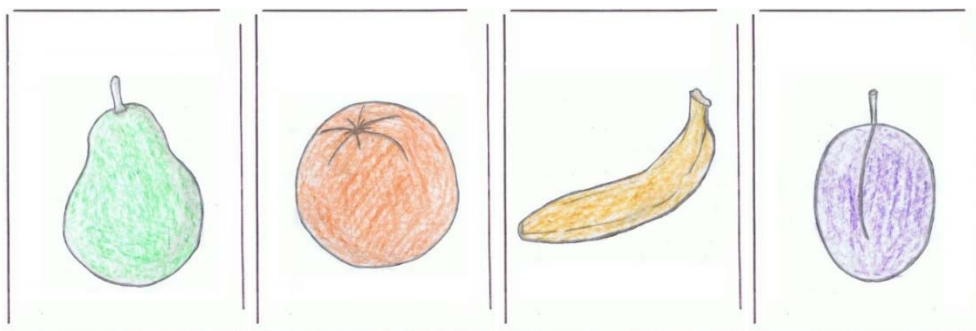
1. an umbrella



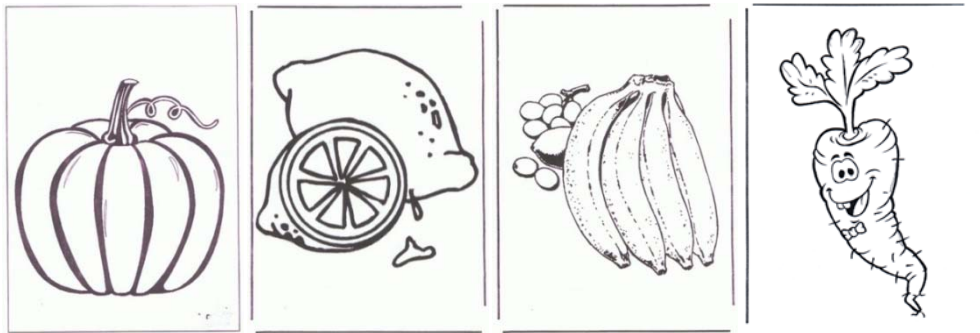
2. a lollipop



3. a banana



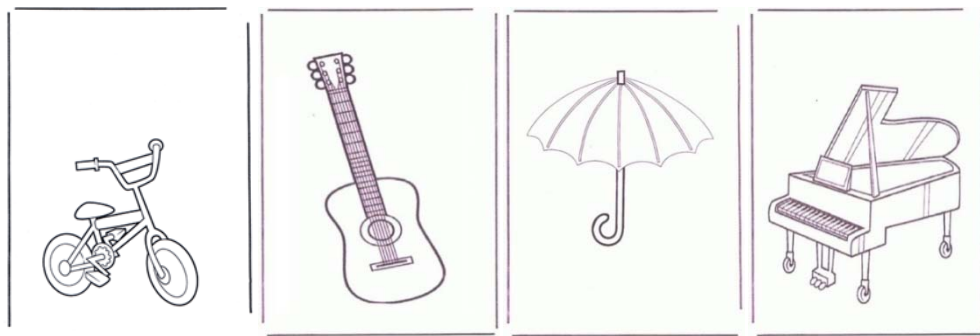
4.a carrot



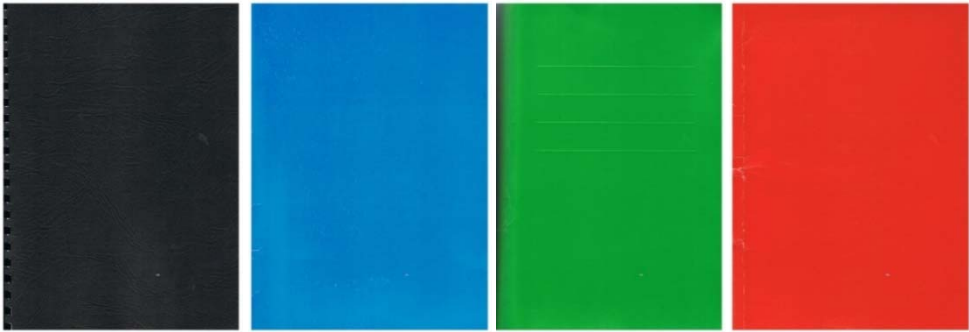
5. a Christmas tree



6. a guitar



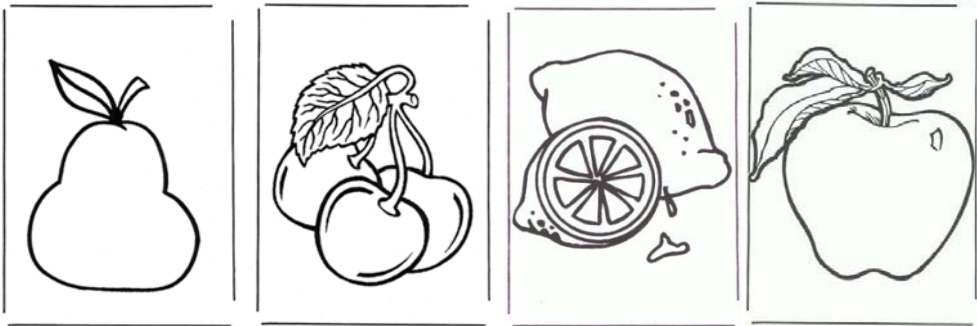
7. red



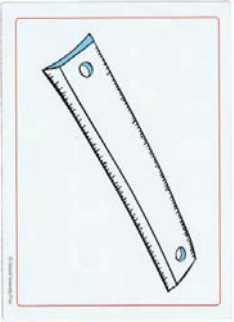
8. a boy



9. an apple

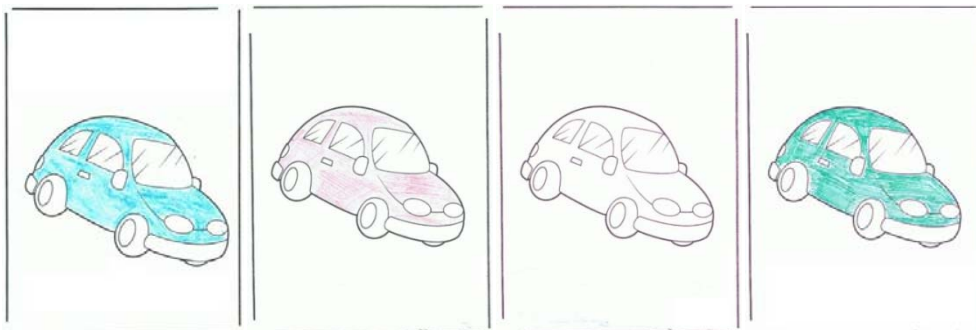


10. a phone



Załącznik nr 5:

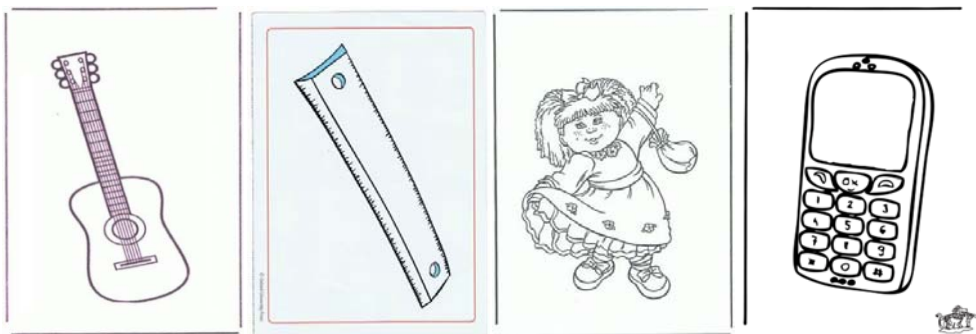
1. The car is blue.



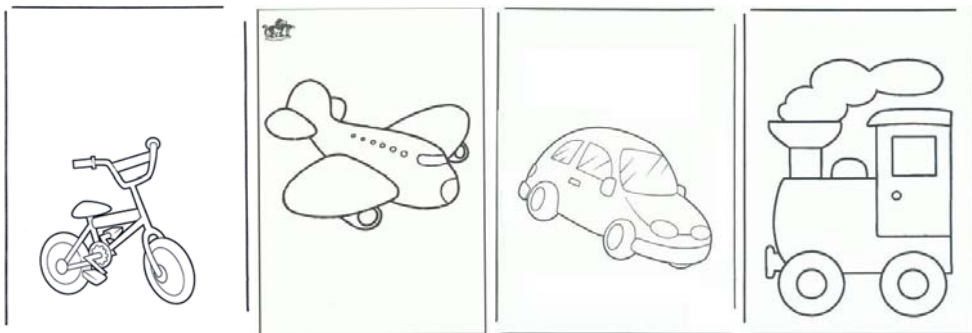
2. grandmother



3. a doll



4.a car



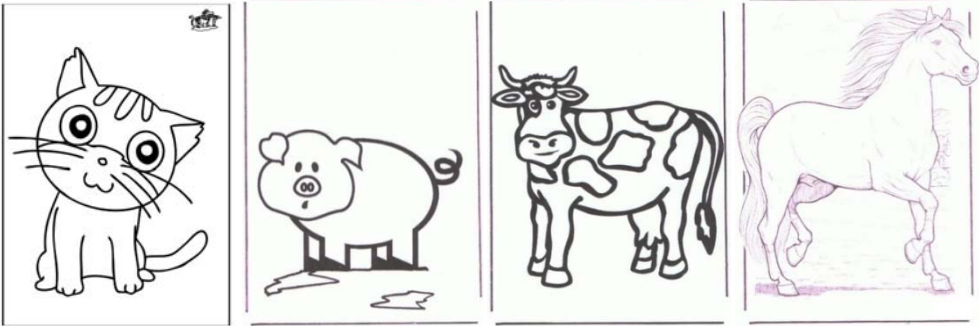
5.eyes



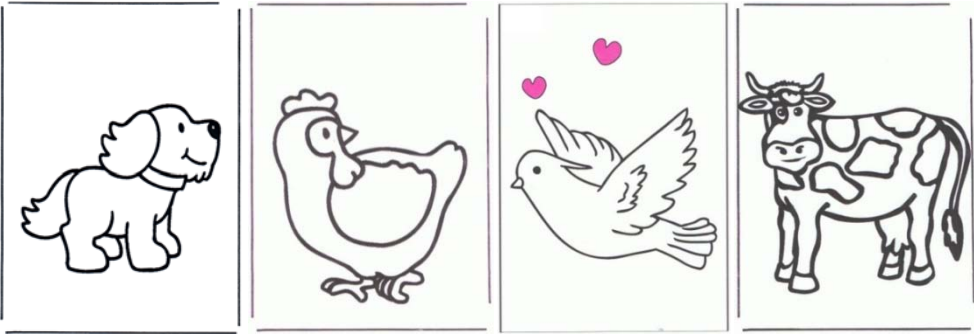
6. It's rainy.



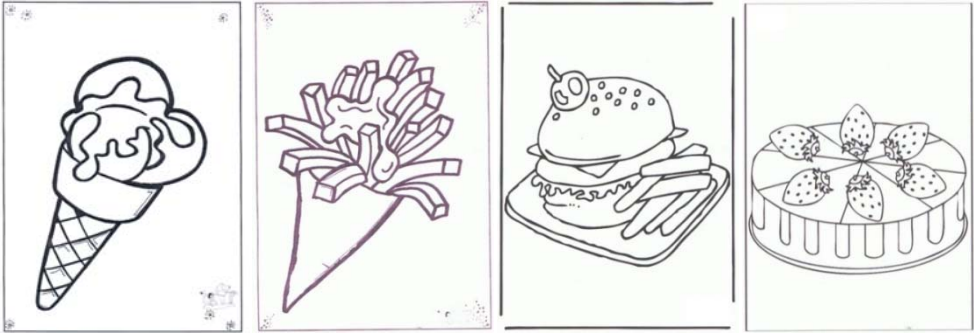
7. a cat



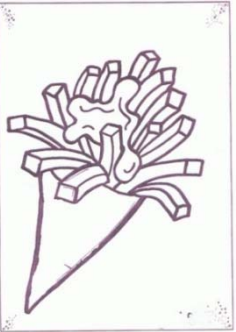
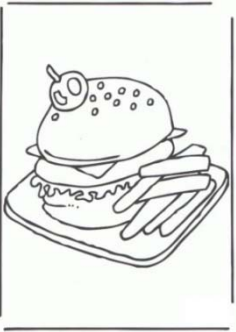
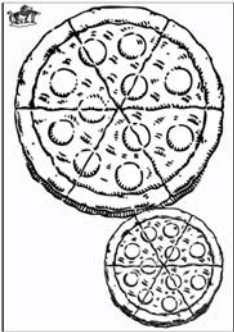
8. a dog



9. a cake



10. an ice



Zalącznik nr 6:

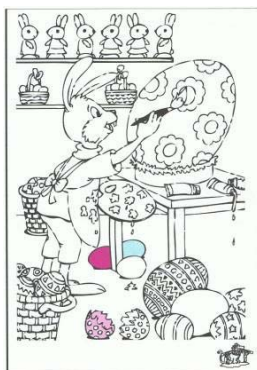
1. Der Nikolaus hält einen Sack.



2. Das Mädchen putzt sich die Zähne.



3. Der Hase bemalt die Eier.



4. Das Rotkäppchen bringt Oma die Blumen.



5. Der Junge liegt auf dem Bett und liest ein Buch.



Załącznik nr 7:

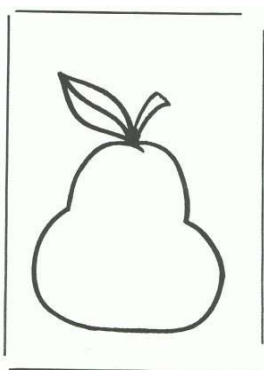
1. a lion



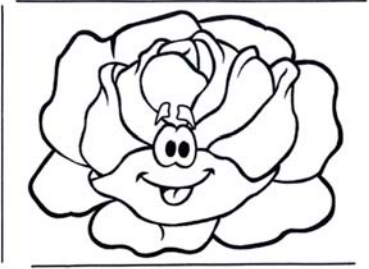
2. yellow



3. sausage



4. salad



5. bread



Załącznik nr 8:

Katalog zwrotów i wyrażeń niemieckiego języka lekcyjnego:

• Zwroty i wyrażenia używane w sprawach organizacyjnych:

- *Setzt euch bitte!*
- *Steht bitte auf!*
- *Setzt euch bitte auf den Teppich hin!*
- *Legt euch bitte auf den Teppich hin!*
- *Noch nicht aufstehen, bitte!*
- *Wir bilden jetzt einen Halbkreis.*
- *Wer war noch nicht dran?*
- *Du bist dran!*
- *Macht alle die Augen zu!*
- *Macht bitte die Augen auf!*
- *Hebe den Bleistift auf!*
- *Wer ist heute nicht da?*
- *Nimm bitte den ... Farbstift in die Hand!*
- *Nimm jetzt deinen roten Farbstift und male damit ... aus!*
- *Wir malen ...*
- *Das hast du schön gemalt!*
- *Ruhe, bitte!*
- *Seid doch still!*
- *Aufpassen, bitte!*
- *Nicht so laut, bitte!*
- *Schön!*
- *Prima!*
- *Ausgezeichnet!*
- *Gut gemacht!*
- *Weiter so!*
- *Wunderbar!*
- *Das ist richtig.*
- *Das ist falsch.*
- *Wir spielen jetzt verstecken!*
- *Seid ihr schon so weit?*
- *Hier machen wir Schluss!*

• Zwroty i wyrażenia stosowane przed opowiadaniem historyjki:

- *Lasst mich zuerst ein paar neue Wörter einführen.*
- *Auf Bild 2 ist ein(e)... zu sehen.*
- *Wo ist auf dem Bild ein(e) ... zu sehen?*
- *Komm und häng bitte das Bild auf!*
- *Seht euch die Bilder an!*
- *Was siehst du auf dem Bild?*

- *Wie heißt das auf Polnisch?*
- *Das ist Peter...*
- *Ich erzähle euch heute eine Geschichte über*
- *Was meint ihr, wovon handelt die Geschichte?*
- *Ich werde euch jetzt eine Geschichte erzählen.*
- *Hört alle zu!*
- *Ich erzähle euch jetzt die Geschichte abschnittsweise.*

• Zwroty i wyrażenia używane w trakcie opowiadania historyjki:

- *Was geschieht dann? Was meint ihr?*
- *Was passiert danach?*
- *Wen trifft ... ?*
- *Alle, bitte!*
- *Alle zusammen!*
- *Alle machen mit!*
- *Nicht alle auf einmal!*

• Zwroty i wyrażenia stosowane po opowiedzeniu historyjki:

- *Ich werde euch die Geschichte noch einmal erzählen.*
- *Hört euch die Geschichte noch einmal an!*
- *Ich werde euch die Geschichte erzählen, und ihr stellt mit mir die Geschichte dar.*
- *Wenn ein Satz richtig ist, macht ihr nichts.*
- *Wenn aber ein Satz falsch ist, steht ihr auf.*
- *Wer möchte die Geschichte auf Polnisch nacherzählen?*
- *Bringt die Bilder in solche Reihenfolge, in der sie in der Geschichte vorkommen!*



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski