

Instytut Językoznawstwa  
Uniwersytetu Szczecińskiego

**Karolina Adryan**

ZASTOSOWANIE ELEMENTÓW  
METODY ODIMIENNEJ IRENY MAJCHRZAK  
W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO  
DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

Rozprawa doktorska  
napisana w Instytucie Językoznawstwa  
pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Stępkowskiej, prof. US

SZCZECIN 2024

# OŚWIADCZENIE DOKTORANTKI

Imię i nazwisko doktorantki: **Karolina Adryan**

Uniwersytet Szczeciński – Instytut Językoznawstwa

Oświadczam, że moja praca pt.:

**Zastosowanie elementów Metody Odimiennej Ireny Majchrzak w nauczaniu języka angielskiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym**

- a. została napisana przeze mnie;
- b. nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. Nr 24, poz. 83 z póź. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem;
- c. nie zawiera danych i informacji, które uzyskałam w sposób niedozwolony;
- d. nie była podstawą nadania tytułu naukowego lub zawodowego ani mnie, ani innej osobie.

Ponadto oświadczam, że treść pracy przedstawionej przeze mnie do obrony zawarta na przekazywanym nośniku elektronicznym jest identyczna z jej wersją drukowaną.

Szczecin, dnia .....

Podpis doktorantki .....

# SPIS TREŚCI

Lista tabel . . . . .	5
Lista wykresów . . . . .	6
WSTĘP . . . . .	8
<b>ROZDZIAŁ PIERWSZY</b>	
<b>Integracja treści kształcenia na etapie wczesnoszkolnym</b>	
1.1 Przegląd wybranych systemów dydaktycznych . . . . .	12
1.2 Metodyka nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym . . . . .	18
1.3 Psycholingwistyczna charakterystyka dziecka . . . . .	25
1.3.1 Etapy rozwoju mowy u dzieci . . . . .	26
1.3.2 Rozwój słuchu fonemowego . . . . .	31
1.3.3 Nabywanie języka pierwszego a nauka języka obcego . . . . .	34
1.4 Dojrzałość szkolna dziecka . . . . .	40
<b>ROZDZIAŁ DRUGI</b>	
<b>Indywidualizacja pracy nauczyciela z uczniem</b>	
2.1 Praktyczne aspekty indywidualizacji . . . . .	44
2.2 Konstruktywistyczny model nauczania . . . . .	49
2.3 Rola nauczyciela . . . . .	54
2.4 Znaczenie emocji w procesie dydaktycznym . . . . .	55
2.5 Nauka języka obcego w procesie indywidualizacji . . . . .	58
<b>ROZDZIAŁ TRZECI</b>	
<b>Czytanie w kontekście nauki języka obcego na poziomie elementarnym</b>	
3.1 Poznawcze podstawy procesu czytania . . . . .	60
3.2 Innowacje pedagogiczne w zakresie nauki czytania – przegląd metod . . . . .	62
3.3 Czytanie w języku ojczystym i obcym . . . . .	68
3.4 Metoda CLIL – Content and Language Integrated Learning . . . . .	70
3.5 Umiejętność czytania u dzieci dwujęzycznych . . . . .	72
<b>ROZDZIAŁ CZWARTY</b>	
<b>Metoda Odimienna i jej elementy w kontekście nauki języka obcego</b>	
4.1 Sylwetka Ireny Majchrzak . . . . .	77
4.2 Etapy Metody Odimiennej . . . . .	80
4.3 Ewaluacja Metody Odimiennej . . . . .	86

4.4	Rola imienia w życiu człowieka	88
4.5	Podstawa programowa dla nauczania języka obcego	89
4.6	Fonetyka i fonologia w języku angielskim	98
4.7	Metoda Odimienna w nauczaniu języka obcego na poziomie podstawowym	104

## ROZDZIAŁ PIĄTY

### **Studium przypadku w niepublicznej dwujęzycznej szkole podstawowej: Prezentacja wyników badania**

5.1	Metodologia badania	107
5.2	Badanie: Wybrane elementy Metody Odimiennej Ireny Majchrzak	116
5.2.1	Inicjacja	116
5.2.2	Ściana pełna liter i prezentacja alfabetu	119
5.2.3	Targ liter	129
5.2.4	Nazywanie świata	131
5.2.4.1	Zestaw nr 1 – rzeczowniki konkretne (sesje nr 1-10)	133
5.2.4.2	Zestaw nr 2 – rzeczowniki konkretne (sesje nr 11-20)	144
5.2.4.3	Zestaw nr 3 – pojęcia abstrakcyjne (sesje nr 21-30)	154
5.3	Podsumowanie badania	166

## ROZDZIAŁ SZÓSTY

### **Nauczanie języka obcego z wykorzystaniem elementów Metody Odimiennej Ireny Majchrzak: Omówienie wyników badania**

6.1	Ocena zastosowanej metody badawczej	171
6.2	Omówienie elementów Metody Odimiennej wykorzystanych w badaniu	173
6.2.1	Inicjacja	173
6.2.2	Ściana pełna liter i prezentacja alfabetu	175
6.2.3	Targ liter	180
6.2.4	Nazywanie świata	181
6.3	Integracja treści w edukacji wczesnoszkolnej	184
6.4	Krytyczne omówienie koncepcji nauczania i publikacji Majchrzak	186
6.5	Sugestie: Propozycja dalszych badań	189

WNIOSKI	191
BIBLIOGRAFIA	194
Załącznik 1	208
Załącznik 2	209
Streszczenie po angielsku	210

## LISTA TABEL

Tabela 4.1	Spółgłoski i samogłoski w języku angielskim (za Fromkin i in. 2011)	100
Tabela 4.2	Fonemy samogłoskowe w języku angielskim (za Bizzocchi 2017)	101
Tabela 5.1	Modyfikacja etapów Odimiennej Metody Czytania według Ireny Majchrzak (opracowanie własne)	112
Tabela 5.2	Dane dotyczące sposobu wybierania liter oraz liczby liter zgromadzonych podczas zajęć	131
Tabela 5.3	Rozkład danych z sesji nr 4 i 5 – „Wyszukaj w sali” pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo dopasowanym wyrazem do realnego obiektu	134
Tabela 5.4	Rozkład danych z sesji nr 6, 7 i 8 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo przeczytanym i dopasowanym wyrazem do ilustracji	137
Tabela 5.5	Rozkład danych z sesji nr 9 i 10 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo napisanym wyrazem w języku angielskim	141
Tabela 5.6	Rozkład danych z sesji nr 14 i 15 – „Wyszukaj w sali” pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo dopasowanym wyrazem do realnego obiektu	145
Tabela 5.7	Rozkład danych z sesji nr 16, 17, 18 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo przeczytanym i dopasowanym wyrazem do ilustracji	148
Tabela 5.8	Rozkład danych z sesji nr 19 i 20 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo napisanym wyrazem w języku angielskim	152
Tabela 5.9	Rozkład danych z sesji nr 24 i 25 – „Wyszukaj w sali” pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo dopasowanym wyrazem do ilustracji	155
Tabela 5.10	Rozkład danych z sesji nr 26, 27, 28 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo przeczytanym i dopasowanym wyrazem do ilustracji	158
Tabela 5.11	Rozkład danych z sesji nr 29 i 30 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo napisanym wyrazem w języku angielskim	163

## LISTA WYKRESÓW

Wykres 5.1	Rozkład liczbowy imion użytych w badaniu . . . . .	117
Wykres 5.2	Zależność między poprawnie dopasowanym wyrazem do realnego obiektu a wiekiem dzieci – sesja nr 4 . . . . .	135
Wykres 5.3	Zależność między poprawnie dopasowanym wyrazem do realnego obiektu a wiekiem dzieci – sesja nr 5 . . . . .	136
Wykres 5.4	Zależność między poprawnie dopasowanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 6 . . . . .	138
Wykres 5.5	Zależność między poprawnie połączonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 7 . . . . .	139
Wykres 5.6	Zależność między poprawnie zakreślonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 8 . . . . .	141
Wykres 5.7	Zależność między poprawnie przepisаныmi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 9 . . . . .	143
Wykres 5.8	Zależność między prawidłowo napisanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 10 . . . . .	144
Wykres 5.9	Zależność między poprawnie dopasowanym wyrazem do realnego obiektu a wiekiem dzieci – sesja nr 14 . . . . .	146
Wykres 5.10	Zależność między poprawnie dopasowanym wyrazem do realnego obiektu a wiekiem dzieci – sesja nr 15 . . . . .	147
Wykres 5.11	Zależność między poprawnie dopasowanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 16 . . . . .	149
Wykres 5.12	Zależność między poprawnie połączonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 17 . . . . .	150
Wykres 5.13	Zależność między poprawnie zakreślonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 18 . . . . .	151
Wykres 5.14	Zależność między prawidłowo przepisаныmi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 19 . . . . .	153
Wykres 5.15	Zależność między prawidłowo napisanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 20 . . . . .	154
Wykres 5.16	Zależność między prawidłowo dopasowanym wyrazem do ilustracji a wiekiem dzieci – sesja nr 24 . . . . .	156

Wykres 5.17	Zależność między prawidłowo dopasowanym wyrazem do ilustracji a wiekiem dzieci – sesja nr 25	.	.	157
Wykres 5.18	Zależność między poprawnie dopasowanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 26	.	.	159
Wykres 5.19	Zależność między poprawnie połączonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 27	.	.	161
Wykres 5.20	Zależność między prawidłowo zakreślonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 28	.	.	162
Wykres 5.21	Zależność między prawidłowo przepisаныmi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 29	.	.	164
Wykres 5.22	Zależność między prawidłowo napisanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 30	.	.	165

## WSTĘP

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie i interpretacja wyników badania przeprowadzonego dla uzyskania odpowiedzi na pytanie badawcze o skuteczny rozwój kompetencji czytelniczych u dzieci w języku angielskim poprzez zastosowanie elementów Metody Odimiennej Nauki Czytania dr Ireny Majchrzak. Badanie zostało przeprowadzone w niepublicznej dwujęzycznej szkole podstawowej. Do opracowania badania i sformułowania wniosków posłużyła metoda jakościowa – studium przypadku. Celem pracy jest przedstawienie metody dotychczas używanej do nauki czytania w języku ojczystym, która po wprowadzeniu modyfikacji może również rozwijać wczesne kompetencje czytelnicze w języku obcym. Przegląd systemów dydaktycznych oraz zapoznanie z szerokim wachlarzem współcześnie wykorzystywanych metod do nauki czytania w Polsce oraz krajach anglojęzycznych stanowi punkt wyjścia do dalszych rozważań, które z proponowanych rozwiązań są odpowiednie do nauki czytania w języku obcym dla ucznia objętego nauczaniem początkowym. Ponadto, praca porusza aspekt indywidualizacji pracy z uczniem oraz integracji treści kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej przy założeniach nurtu konstruktywistycznego odwołującego się do wewnętrznej motywacji, aktywności twórczej i poznawczej dziecka.

**Rozdział pierwszy** przedstawia wybrane systemy dydaktyczne stworzone przez pedagogów nowatorów. Celem nadrzędnym było dobro dziecka i dbałość o jego wszechstronny rozwój. W przeciwieństwie do swoich poprzedników postrzegali oni dziecko jako indywidualną, odrębną i autonomiczną jednostkę. Rozdział omawia założenia „nowego wychowania” (w Europie) lub „progresywizmu” (w Stanach Zjednoczonych), czyli koncepcje powstałe w opozycji do istniejącej tradycyjnej szkoły Pestalozziego i Herbart. W dalszej części przedstawiona została charakterystyka rozwoju psycholingwistycznego dziecka, która uwzględnia etapy rozwoju mowy i słuchu fonematycznego, tj. elementów niezbędnych podczas nabywania języka



pierwszego i drugiego. W tym miejscu została omówiona terminologia funkcjonująca w literaturze przedmiotu obejmująca zagadnienia związane z rodzajami słuchu. Pozostałe kwestie to zarys teorii przyswajania i uczenia się języka oraz rozróżnianie języka rodzimego od drugiego i obcego. Poruszony został również temat nabywania dojrzałości do pisania i czytania w kontekście nauki języka nierodzimego.

**Rozdział drugi** poświęcony jest problematyce indywidualizacji, którą można uzyskać w praktyce przez zastosowanie konstruktywistycznego modelu nauczania. Nowoczesne podejście wymaga szczególnego zwrócenia uwagi na potencjał każdego ucznia. Mocne strony powinny być maksymalnie wykorzystane, a rolą nauczyciela jest dostrzeżenie różnic wśród dzieci, by dostosować obowiązujący materiał do ich indywidualnych potrzeb. Na poznanie dzieci składa się codzienny dialog z nimi, rozmowy z rodzicami, opinie dostarczane przez specjalistów oraz prowadzone obserwacje, czyli elementy pozwalające na wnikliwą diagnozę. Dzięki takim działaniom nauczyciel dostosowuje tempo pracy, metody i treści uwzględniając różnice między dziećmi po to, by umożliwić każdemu z nich odniesienie sukcesu w nauce.

**Rozdział trzeci** przedstawia poznawcze aspekty procesu czytania, oferuje przegląd metod stosowanych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oraz podkreśla zalety dwujęzyczności. Celem nauki czytania jest uzyskanie przez dziecko całkowitej samodzielności. Jednak sam ten proces powinien być atrakcyjny i dostosowany do potrzeb najmłodszych, czemu sprzyjać może dobór odpowiedniej metody nauki czytania rozbudzającej zainteresowania, poszerzającej wiedzę, rozwijającej język i wyobraźnię. Co więcej, nauczyciel znający różne metody może je łączyć, wykorzystywać w całości lub tylko ich niektóre elementy. Dobrze rozwinięta umiejętność czytania w języku ojczystym wpływa później pozytywnie na tę samą kompetencję w języku obcym. Punktem wyjścia do rozważań na temat doboru innowacyjnych metod wykorzystywanych w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w Polsce oraz krajach anglojęzycznych pozostają poznawcze podstawy procesu czytania oraz przegląd funkcjonujących w literaturze definicji czytania.

**Rozdział czwarty** przedstawia charakterystykę Metody Odmiennej Nauki Czytania obejmując zarówno sylwetkę twórczyni, Ireny Majchrzak, jak i poszczególne etapy metody cieszącej się w Polsce popularnością od lat dziewięćdziesiątych. Koncepcję tę szczególnie upodobali sobie nauczyciele wychowania przedszkolnego, którzy jej elementy (takie jak np. wizytówki z imionami czy tzw. „Ścianę pełną liter”) z powodzeniem wprowadzają w grupach trzyletnich dzieci. W dalszej części rozdział

postuluje poszerzenie wachlarza metod skierowanych do nauki języka obcego w pierwszej klasie szkoły podstawowej o elementy Metody Odimienniej. Pierwotnie Metoda Odimienna nie była opracowana przez Irenę Majchrzak do nauki języka polskiego, ale wprowadzała w świat liter dzieci meksykańskie w wieku szkolnym. Obecnie Metodę Odimienną wykorzystuje się jako wsparcie w nauce czytania przede wszystkim w przedszkolach.

**Rozdział piąty** przedstawia kontekst przeprowadzonego badania ze szczegółowym opisem podjętych czynności badawczych. Postawienie kluczowych pytań oraz celów pozwala na sformułowanie konkretnych wniosków oraz rekomendacji, tym bardziej, że uczenie czytania w języku obcym stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli ze względu na stopień trudności, wiek dzieci oraz brak szerokiej gamy dostępnych materiałów edukacyjnych. Badaniem objętych zostało 20 dzieci (dziewięć dziewczynek i jedenastu chłopców), w tym pięcioro dzieci w wieku sześciu lat oraz piętnaścioro dzieci w wieku siedmiu lat. Czterech uczniów potrafiło czytać płynnie w języku polskim, a grupa aż czternastu uczniów umiała przeczytać każdy tekst głoskując, sylabizując lub czytając wyrazami prostsze słowa. Dwoje uczniów nie nauczyło się czytać na wcześniejszym etapie edukacyjnym, przy czym uczennica pamiętała poznane do tej pory litery, natomiast uczeń nie pamiętał wszystkich liter i potrafił przeczytać głoskując tylko niektóre krótkie wyrazy. Wszyscy uczniowie klasy pierwszej uczestniczyli w pięciu zajęciach języka angielskiego tygodniowo, a oprócz tego czternaścioro z nich zdobywało ponadprogramową wiedzę podczas zajęć dodatkowych w szkole w ramach koła czytelniczego w języku angielskim. Szkoła, w której odbywało się badanie jest placówką niepubliczną dwujęzyczną. Badanie przeprowadzane było codziennie w cyklach piętnastominutowych podczas drugiego półrocza klasy pierwszej.

Pierwszym etapem metody jest tzw. „Inicjacja” polegająca na zapisaniu przez nauczyciela imienia dziecka na kartce stanowiącej odtąd wizytówkę dziecka. Kolejnym etapem składającym się na Metodę Odimienną jest „Ściana pełna liter”. Z reguły jest to pierwszy moment, kiedy dzieci mają zaprezentowane wszystkie znaki alfabetu, wielką i małą literę jednocześnie, po czym następuje faza omówienia każdego znaku osobno i szczegółowo z uwzględnieniem wymowy oraz kształtu. Następnym, trzecim z kolei etapem Metody Odimienniej jest „Targ liter”, który polega na zebraniu wszystkich dostępnych znaków alfabetu. W polskiej wersji metody Majchrzak jest to moment, kiedy dzieci uświadamiają sobie fakt posiadania bardzo ograniczonej liczby liter we własnych imionach, które docelowo mogą być podstawą do tworzenia ograniczonej

liczby nowych wyrazów. Czwarty etap Metody Odimiennej to „Nazywanie świata”, czyli akt nadawania, początkowo przedmiotom z najbliższego otoczenia, a następnie pojęciom abstrakcyjnym ich symbolicznych pisemnych reprezentacji. Dzięki zabawom i grom ruchowym, dzieci rozpoznają w różnych kombinacjach i ustawieniach kształty i brzmienia poznanych wcześniej liter. Wówczas rozpoczyna się etap czytania globalnego.

**Rozdział szósty** przedstawia interpretację wyników badania. Rozpoczyna go analiza zastosowanej metody badawczej oraz sposobu przygotowania do przeprowadzenia badania. W dalszej części następuje omówienie i komentarz do kolejnych elementów metody Ireny Majchrzak wykorzystanej do nauki czytania w języku angielskim. Przeanalizowane zostały słabe i mocne strony dokonanych modyfikacji. Rozdział ten omawia również możliwości integracji treści w edukacji wczesnoszkolnej poprzez zastosowanie odpowiednich metod i dzięki osobie nauczyciela, który łączy w sobie wiedzę pedagogiczną i specjalistyczną. Rozdział ten stanowi również krytyczne omówienie publikacji Ireny Majchrzak stanowiących bazę opracowań dostępnych i popularnych w różnych serwisach internetowych.

Metoda Odimienna Ireny Majchrzak zastosowana w przedszkolu stanowi przydatne narzędzie do pracy z dziećmi, wykorzystywane w celu rozwijania kompetencji czytelniczych w języku ojczystym. W edukacji wczesnoszkolnej metoda ta bywa raczej pomijana przez pedagogów w pracy z dzieckiem. Publikacje Majchrzak dotyczące tej metody mają charakter krótkich książeczek zawierających opis proponowanych aktywności i mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych działań, jakimi jest adaptacja metody do nauki czytania w języku nierodzimym. Przeprowadzone badanie i wykorzystanie Metody Odimiennej w inny niż dotychczas powszechnie znany sposób ma na celu wskazać jej uniwersalność i elastyczność, w tym również jej ograniczenia, oraz może stanowić podstawę do dalszych badań.

## ROZDZIAŁ PIERWSZY

### INTEGRACJA TREŚCI KSZTAŁCENIA NA ETAPIE WCZESNOSZKOLNYM

#### 1.1 Przegląd wybranych systemów dydaktycznych

Rozprawiając się z terminem „dydaktyka”, Ziółkowski (2015) wskazuje dwa dominujące nurty. Pierwszy nurt obejmuje wiek XVII-XVIII i traktuje dydaktykę jako „sztukę nauczania, a więc przekazywania informacji” (Ziółkowski 2015: 17), w centrum której znajdował się nauczyciel. Rozwój dydaktyki progresywnej skierował uwagę pedagogów na ucznia i jego możliwości oraz umiejętność uczenia się. Pierwsze podejście dotyczy dydaktyki dominującej w szkolnictwie europejskim XIX wieku, zwanej herbartowską, która odzwierciedlała poglądy Jana Fryderyka Herbarta, pedagoga żyjącego w latach 1776-1841. Jej założenia mające gwarantować spokój społeczny polegały na wpajaniu surowych zasad moralnych, tłumieniu odstępstw od normy i kształtowaniu człowieka podległego autorytetom.

W opozycji do szkoły herbartowskiej, której zarzucano „rutynę, nadrzędną wobec ucznia rolę nauczyciela, werbalną erudycję, ducha pouczeń, ograniczeń i nakazów, atmosferę sankcji i kar, bierność, dyletanctwo, encyklopedyzm i teoretyzowanie” (Głowacka-Sobiech 2019: 75), powstał drugi nurt „nowego wychowania” z Korczakiem, Montessori, Deweyem, Key i innymi wybitnymi pedagogami na czele. Według nich istota wychowania polegała na tworzeniu atmosfery wspierającej swobodny rozwój dziecka oraz dobór treści i metod, które współgrały z jego wrażliwością i zaspokajały jego potrzeby. Odkryto, że dziecko postrzega w sposób całościowy, ale nie potrafi dokonywać analizy. Dlatego nauczanie przedmiotowe próbowano zastąpić nauczaniem całościowym, które obecnie określa się jako zintegrowane, integralne, integracyjne lub „integracja w nauczaniu” (Mikrut 2002: 7).

W okresie międzywojennym w Polsce dominowała dydaktyka otwarta na nowości i podążająca za nurtami światowymi (Klus-Stańska 2021). Okres drugiej wojny światowej oraz następujący po nim ustrój polityczny przekierował tę dydaktykę na

kształtowanie określonych postaw wśród młodych pokoleń. W rezultacie, zmiany zachodzące w dydaktyce krajów zachodnich nie miały miejsca w Polsce i nawet dynamiczne transformacje ustrojowe lat dziewięćdziesiątych nie objęły swoim wpływem tej dziedziny.

Choć Herbart nazywany jest „ojcem pedagogiki naukowej” (Kurowicka 2016: 140), poniższa część rozdziału poświęcona jest kilku twórcom nowatorskiej szkoły powstałej w opozycji do jego koncepcji. Zaliczyć do nich można znanych postępowych pedagogów, dla których dziecko znajdowało się w centrum zainteresowań. Mimo że ich idee powstawały na przełomie wieków XIX i XX, są one nadal aktualne, ponieważ bazują na swobodzie, indywidualności i samodzielności uczniów, stanowiąc tym samym źródło inspiracji dla współczesnych nauczycieli (Marek 2004).

#### *Idea Owidiusza Decroly’ego*

Metoda ośrodków zainteresowań Decroly’ego bazowała na zainteresowaniach ucznia oraz jego podstawowych potrzebach, takich jak jedzenie czy oddychanie, a także na potrzebie higieny, bezpieczeństwa, działania i odpoczynku (Sadowska 2003). Metoda ta została wdrożona przez autora w 1907 roku w pierwszej szkole dla dzieci upośledzonych umysłowo założonej w Belgii, by w roku 1922 trafić do wszystkich szkół podstawowych. Cykl dydaktyczny według Decroly’ego skupia się na praktycznym przygotowaniu dziecka do życia społecznego i środowiska przyrodniczego. Aktywności szkolne nie dzielą się na przedmioty, a raczej odpowiadają zainteresowaniom dzieci i ich możliwościom rozwojowym. Naturalne środowisko dziecka stanowi klasa szkolna i boisko, a środowiskiem społecznym winna być rodzina i szkoła (Karbowniczek 2021). Koedukacyjne zespoły klasowe rekomendowane przez autora tej metody liczyły od kilku do kilkunastu osób przebywających w pomieszczeniach zaprojektowanych w formie pracowni. Dawało to przestrzeń i swobodę działania w obrębie trzech czynności kluczowych dla Decroly’ego, czyli obserwacji świata, nawiązywania do posiadanych wiadomości przez kojarzenie oraz wyrażania się przez własne wytwory plastyczne albo literackie.

#### *Nauczanie łączne Karola Linkego*

Treści prezentowane przez Karola Linkego w jego książce pt. *Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej* wydanej w roku 1933 można uznać za aktualne także teraz. Linke (1933) zwraca uwagę na rozbieżność między treściami

nauczonymi w szkole i praktycznymi umiejętnościami, które uczeń nabywa opuszczając jej mury. Wiedza teoretyczna przyswajana przez uczniów nie jest w większości wykorzystywana w późniejszym życiu, natomiast umiejętności, które mogłyby pomóc w funkcjonowaniu i realizacji pracy zawodowej są na niskim poziomie. Ponadto, rozbieżność dotyczyła braku spójności między różnymi przedmiotami, które powinny stanowić jedną całość by wiedza i umiejętności dziecka nie były fragmentaryczne i oderwane od siebie. Dziecko miało uczyć się nie tylko przez obserwację, ale również przez doświadczenie, ponieważ odczuwane emocje (np. podczas przeprowadzania doświadczeń pozwalających na praktyczne wykorzystanie wiedzy) wspomagają efektywne uczenie się. Dla Linkego otaczająca rzeczywistość stanowi ośrodek nauczania dla dziecka. Początkowo jest to najbliższe otoczenie i rodzina, które sukcesywnie powiększają się o kolejne sfery życia (Pieprzyk 2014).

### *Celestyn Freinet i jego szkoła*

Celestyn Freinet słusznie nazywany jest pedagogiem wszechczasów. Choć pochodził z wielodzietnej chłopskiej rodziny, a nawet jako dziecko doświadczał ubóstwa i problemów ze zdrowiem, które doprowadziły go do inwalidztwa w młodym wieku, Freinet dokonał niebywałych reform na poziomie edukacji (Żebrowski 1997). Zaczynał pracę jako niewykwalifikowany nauczyciel w małej dwuklasowej szkole na południu Francji i tam zdobył doświadczenie, a w latach trzydziestych XX wieku wybudował szkołę prywatną, w której wdrożył swoją koncepcję pedagogiczną. Rozważania Freineta opublikowane w formie broszury pt. *Niezmiennie prawdy pedagogiczne* zawierały najważniejsze założenia jego metody. Według nich największą bolączką jest dystans pomiędzy nauczycielem i dzieckiem, który nie pozwala traktować ucznia jako równorzędnego partnera będącego jedynie na innym poziomie rozwoju, ale równie ważnego w procesie dydaktycznym. Freinet odrzuca przymus i karę jako działanie nieskuteczne, dając dzieciom możliwość swobodnego wypowiedzenia się. Bierność wpływa negatywnie na rozwój dzieci, które powinny mieć prawo do wybrania działania oraz możliwość wykonania pracy w ustalonym przez siebie czasie. Sukces, choćby sporadyczny, powinien być zarezerwowany dla każdego ucznia, a nie tylko dla najlepszych, ponieważ niepowodzenie jest hamulcem i odbiera zapał do dalszej pracy. Dzieci nie uczą się będąc biernymi uczestnikami tzw. metody podającej wiedzę, przyswajając ogrom faktów na pamięć, ale poprzez aktywne działanie i doświadczenie. Według Freineta inteligencja to wyciągnięcie wniosków z doświadczeń.

Umiejętność ta wpływa na rozwój mający odzwierciedlenie w późniejszym działaniu, które z czasem staje się coraz bardziej dojrzałe. Podobnie jak inni przedstawiciele „nowego wychowania” Freinet nawołuje do współpracy, działania we wspólnym interesie i zachowania porządku organizacyjnego przy jednoczesnym rozwijaniu własnej indywidualności. Realizacja tych założeń jest możliwa w klasach liczących do 20-24 uczniów, które pozwalają na zapoznanie się nauczycieli i uczniów, przeciwdziałając w ten sposób anonimowości.

#### *Podstawy systemu Johna Deweya*

Za pedagoga uwzględniającego potrzeby i zainteresowania ucznia można uznać Johna Deweya, twórcę szkoły laboratoryjnej w Chicago. Jego działania nastawione były na rozwój umysłowy i społeczny ucznia poprzez wykonywanie praktycznych działań. Celem szkoły tworzonej zgodnie z nurtem pedagogiki pragmatycznej było uczenie się przez działanie. Wzór stanowił samowystarczalny typowy dom wiejski, a uczniowie zgodnie z nurtem pragmatyzmu oddawali się zajęciom, takim jak: włókiennictwo, obróbka drewna czy gotowanie przy jednoczesnym poznawaniu historii wytwarzania narzędzi używanych podczas tych prac (Łuszczak 2012, Noga i Vargová 2008). Dewey kładł nacisk na czynności manualne przygotowujące do aktywności zawodowej, a system dydaktyczny wynikający z jego koncepcji stał się dzięki temu praktycznemu podejściu podstawą szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych oraz wpłynął na szkolnictwo europejskie, np. w Finlandii (Suwalska 2021). Zgodnie z koncepcją Deweya najważniejsze w rozwoju dziecka są doświadczenia, których źródłem jest angażowanie się w aktywności wzbudzające jego zainteresowanie. Rolą nauczyciela jest tworzenie programów dydaktycznych pozwalających na gromadzenie takich doświadczeń i uwzględnianie zainteresowań. Nastawienie na rozwój jednostki nie wykluczało rozwoju społecznego i szeroko rozumianego interesu społecznego. Według Deweya dobro jednostki i dobro grupy są równorzędne. Zatem rozwój wspólnoty i samorozwój mają wzajemny pozytywny wpływ. Jednostka rozwijając się zgodnie ze swoimi zainteresowaniami osiąga szczęście i wolność, czyli niezależność, będąc jednocześnie istotą odpowiedzialną za kształtowanie społecznego dobrostanu (Kilanowski 2004).

#### *System wychowawczy Marii Montessori*

Maria Monessori, z wykształcenia lekarz medycyny, w swojej pracy początkowo zetknęła się z dziećmi upośledzonymi umysłowo. Pracując w klinice psychiatrycznej

działającej przy Uniwersytecie Rzymskim doszła do wniosku, że dzieci pozostające pod jej kuratelą wymagają nie tylko objęcia opieką medyczną, ale również odpowiednim systemem wychowawczym. U części zdiagnozowanych podopiecznych występowały też rażące zaniedbania wyniesione z domu, a wpływające na stan umysłowy dzieci. Maria Montessori jako jedna z pierwszych skupiła się na dziecku i przede wszystkim jego mocnych stronach i potencjale. Jej działania polegające na stworzeniu nowej koncepcji wychowawczej nie ograniczały się tylko do dzieci upośledzonych umysłowo (Maj i Sosnowska 2018). Montessori uważała, że odpowiednim wychowaniem należy objąć wszystkie dzieci, a przede wszystkim te z rodzin ubogich i dysfunkcyjnych (Łuszczak 2012). Pedagogika Montessori zakłada, że każde dziecko jest inne i wymaga podejścia, w którym szczególny nacisk kładzie się na indywidualne potrzeby. Swobodna praca dziecka to główne zamierzenie tego podejścia. Dziecko nie jest ograniczone ramami czasowymi czy narzuconym stopniem trudności zadań. Z otoczenia wybiera sobie przedmiot działań, w obrębie którego wykonuje szereg aktywności samodzielnie bądź z partnerem, którego również samodzielnie wybiera. Zasada swobody dotyczy także wyboru miejsca pracy przy jednoczesnym respektowaniu zasady porządku i odkładania przedmiotów na ich miejsce pierwotne. Kolejne istotne zasady to samokontrola oraz powtarzanie działań w zależności od potrzeb dziecka. Oznacza to, że mimo zapewnionej swobody nie jest to metoda pozbawiona zasad i ograniczeń narzuconych dzieciom. Dzieci działając samodzielnie i zgodnie ze swoimi zainteresowaniami nie przeszkadzają dzięki nim pozostałym dzieciom. Nauczyciel cały czas pozostaje do dyspozycji dzieci pełniąc rolę przewodnika respektującego ich indywidualny tok pracy (Kolasa-Skiba i Skiba 2021). Pedagogika Montessori miała wpływ na pracę polskich placówek oświatowych do wybuchu drugiej wojny światowej. Mimo, iż Montessori w tym okresie publikowała również prace dotyczące dzieci w wieku szkolnym, na gruncie polskim jej pedagogika była analizowana, omawiana i wprowadzana w całości lub elementach w placówkach oferujących wychowanie przedszkolne (Rowid 1931).

#### *Metoda projektów według Johna Stevensona i Williama Kilpatricka*

Rok 1925 można uznać za początek metody projektów w Polsce, tj. dziesięć lat po ukazaniu się w Stanach Zjednoczonych pracy Stevensona *The Project Method* (Pogorzelska 2017). Ówczesni pedagodzy, Stevenson i Kilpatrick, który również uczestniczył w opracowaniu metody projektów, dostrzegali szereg jej zalet, a zwłaszcza



właściwości adaptacyjne do różnych warunków szkolnych i grup wiekowych oraz ukierunkowanie na zainteresowania dziecka i wzmocnienie jego samodzielności (Osiński 2007). Niewątpliwym plusem tej metody jest uwzględnianie psychicznego rozwoju podopiecznych oraz przygotowanie ich do pracy w grupie i rozwijanie współodpowiedzialności za zrealizowane działania. Stevenson (1930) twierdzi, że projektem jest aktywność przeprowadzana w naturalnym otoczeniu, charakterystycznym dla danej czynności. Naturalne podłoże uznane zostało za najbardziej funkcjonalne, ponieważ pozwala uczniowi przeprowadzać działania w sposób praktyczny, tak jak działałby poza murami szkoły. Zatem zadania stawiane przed uczniem powinny odpowiadać problemom, z którymi spotyka się człowiek w prawdziwym życiu, a szkoła powinna przygotowywać do skutecznego ich rozwiązania. Stevenson (1930) wymienia projekt oparty na pracy ręcznej lub intelektualnej, projekt prosty lub złożony. Metoda projektów została wprowadzona w przedwojennej Polsce z sukcesem w kilku szkołach. Były to Szkoła Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Żeńskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie, Szkoła Powszechna w Mosinie oraz Szkoła Powszechna w Hołobach koło Kowla. W tej ostatniej ciekawą inicjatywą było zagospodarowanie ogrodu szkolnego, które „miało wymiar przedmiotowy”, ponieważ stanowiło podstawę do późniejszych lekcji biologii i matematyki (Pogorzelska 2017). Uczniowie w ramach szkolnych zadań dokonywali obliczeń kosztów, pisali pisma z prośbą o wsparcie finansowe, decydowali przy zakupie potrzebnych materiałów, angażując w całe przedsięwzięcie również społeczność lokalną.

#### *Plan daltoński Helen Parkhurst*

Koncepcją Helen Parkhurst zainteresowała się po podróży do Wielkiej Brytanii w latach dwudziestych XX wieku polska reformatorka edukacji okresu międzywojennego, Jadwiga Młodowska. Pomysł wydał jej się na tyle interesujący, że po serii sprawozdań wystąpiła do ówczesnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z prośbą o zastosowanie proponowanych rozwiązań w Seminarium Nauczycielskim w Chełmie, stając się prekursorką planu daltońskiego w Polsce (Ślęczka 2020). System daltoński obejmuje wdrożenie dziecka do samodzielnej pracy i swobodę działań przy jednoczesnej umiejętności współpracy. Praca polega na rezygnacji z systemu lekcyjnego na rzecz indywidualnie opracowywanego tygodniowego planu pracy. Opiekę i wsparcie dostarcza uczniowi nauczyciel, który na początku roku prezentuje plan pracy całorocznej, ale to uczeń narzuca tempo pracy, wybór aktywności w ramach

tygodniowego przydziału pracy, pracując w bogato wyposażonych pracowniach, czy salach lekcyjnych podzielonych na kąski tematyczne. W szkole Helen Parkhurst nie było dzwonek i podziału na lekcje (Turczyńska 2019). Filary tego systemu właściwie nie zmieniły się do dziś. Nadal istotę stanowią odpowiedzialność dziecka, jego samodzielność i jak najmniejsza ingerencja nauczyciela. Nowym elementem jest refleksja ucznia nad własną pracą na podstawie informacji zwrotnej uzyskanej od pozostałych uczniów, ocena rezultatów i osiągniętych celów.

## **1.2 Metodyka nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym**

Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym, zadaniem nauczyciela jest stworzenie takich warunków nauki języka obcego by uwzględniały one poziom rozwoju językowego dzieci oraz ich aktualnych potrzeb. Nauka języka powiązana jest z internalizacją języka (Rokoszewska 2009). Początkowo nauczyciel i uczeń używają języka na poziomie relacji społecznych by z czasem język mógł stać się częścią wiedzy i umiejętnością dziecka na poziomie płaszczyzny intra-mentalnej. Ta sama lekcja ma wpływ na przyswojenie innych aspektów wiedzy u różnych dzieci ze względu na różnice indywidualne, które dzieci przejawiają również na poziomie języka rodzimego. Ważna jest równowaga pomiędzy wsparciem nauczyciela i wymogami stawianymi dzieciom. Zbyt wysokie wymogi przy zbyt małym wsparciu pedagoga, podobnie jak zbyt niskie wymagania przy za wysokim wsparciu, nie pozwalają na osiągnięcie założonych celów. Kolejne części niniejszego podpunktu omówią główne założenia kształcenia zintegrowanego na poziomie klas I-III szkoły podstawowej oraz problemy związane z ich realizacją ze strony nauczycieli. Przedstawiona zostanie również krótka charakterystyka wybranych metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych stosowanych podczas nauki języka obcego z dziećmi młodszymi oraz popularne podejścia urozmaicające zajęcia językowe w szkole lub przedszkolu.

Integracja języka obcego z treściami nauczanyymi w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w Polsce od roku 1999 ma charakter całościowy bez wyraźnego podziału na poszczególne przedmioty (Sradomska 2009). Do 2008 roku nauka języka obcego w klasach I-III nie była obowiązkowa i dlatego zachowała charakter przedmiotowy stanowiąc zajęcia oderwane od zintegrowanych treści. Od roku 2001, dzięki współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i resortu edukacji, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej mogą poszerzać kwalifikacje tak, aby jeden wychowawca organizujący pracę dzieci łączył zagadnienia z języka obcego z

nauczonymi treściami. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 12 marca 2009 roku stanowi, że kwalifikacje do nauki języka obcego w przedszkolach i klasach I-III mają m.in. nauczyciele z wykształceniem kierunkowym, którzy dodatkowo ukończyli studia podyplomowe lub kurs przygotowujący do pracy z najmłodszymi i legitymują się świadectwem znajomości języka w stopniu co najmniej podstawowym (Dz.U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400)<sup>1</sup>.

Zintegrowanie nauki języka obcego z treściami edukacji wczesnoszkolnej jest problematyczne ze względu na zróżnicowany poziom edukacji kadry nauczycielskiej, co skutkuje negatywnym wpływem na jakość edukacji (Komorowska 2015). Brak przygotowania merytorycznego nauczycieli języka obcego i ich brak kwalifikacji do pracy w edukacji wczesnoszkolnej to główne powody zakłócające tę integrację. Język obcy jest niezmiennie osobnym przedmiotem prowadzonym przez nauczycieli, którzy pracując na co dzień głównie z klasami starszymi, niewiele wiedzą o pracy z dzieckiem młodszym. Rozwiązaniem optymalnym byłoby zaangażowanie w naukę języka obcego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, co jednak jest niemożliwe, ponieważ większość z nich nie ma kwalifikacji do nauki języka obcego. Współpraca nauczyciela „przedmiotowca” z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej ogranicza się do omawiania problemów wychowawczych bądź przekazywania ogólnych informacji o uczniach, takich jak opinie czy orzeczenia z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych. Poza tym, bloki tematyczne w klasach I-III organizowane są tygodniowo, natomiast materiał językowy wymaga wyćwiczenia i nie jest możliwe wprowadzanie nowej tematyki z zakresu języka obcego co tydzień, w celu dopasowania się do bloku tematyki realizowanej w ramach edukacji wczesnoszkolnej. Z drugiej strony, Sradomska (2009) zachęca do szerszego spojrzenia na integrację, odchodząc od postrzegania jej jedynie z perspektywy integracji treści. Za równie ważną uznaje integrację celów wychowawczych i dydaktycznych, tworzenia zespołu klasowego, wspólnych działań z nauczycielem, zbieżności stosowanych metod i technik, czyli wszystkiego, co scala doświadczenie dziecka w jedną większą całość.

#### *Wybrane koncepcje nauczania języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej*

W ramach przeglądu metod stosowanych w nauce języka angielskiego właściwych dla ucznia edukacji wczesnoszkolnej Jaskiernia (2021) wymienia kilka, które nazywa

---

<sup>1</sup> Wykazanie się podstawowym poziomem języka angielskiego oznaczało posiadanie certyfikatu FCE z oceną A lub B lub IELTS z wynikiem 5,0 pkt – 6,0 pkt, albo TOEFL w wersji iBT, CBT, PBT z odpowiednio respektowaną punktacją lub ESOL B2.

niekonwencjonalnymi. Należy do nich metoda polegająca na reagowaniu całym ciałem, metoda cichej drogi, metoda nazywana *Community Language Learning* rozwijająca umiejętności komunikowania się w języku obcym, sugestopedia bazująca na dźwięku, ruchu, muzyce, grach i zabawach oraz metoda naturalna. Komorowska (2005) określa metody tradycyjne konwencjonalnymi, do których zalicza metodę bezpośrednią, kognitywną, audiolingwalną i gramatyczno-tłumaczeniową. Mimo, że stosuje się je w zmienionej formie, stanowią one podwaliny nauki języka obcego oraz fundamenty metod niekonwencjonalnych i alternatywnych, z którymi są często łączone. Olpińska-Szkielko (2013) podkreśla, że zajęcia z młodszymi dziećmi, dla których ważne jest połączenie aktywności w mówieniu i działaniu, wymagają zastosowania zmian w tradycyjnych metodach poświęconych nauczaniu języka obcego, ponieważ lekcje powinny być urozmaicone grami, zabawami, elementami dramy i środkami audio-wizualnymi. Przy wyborze metody lub jej elementów należy brać pod uwagę poziom rozwoju dzieci i wynikające z niego potrzeby. Dzieci ze względu na dynamiczny rozwój sprawności receptywnych, do których zaliczamy rozumienie ze słuchu i mowę naśladowczą, uczą się najbardziej efektywnie przez interakcję ustną z nauczycielem (Konderak 2017).

#### *Metody konwencjonalne*

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa zwana również tradycyjną albo klasyczną jest znana nauczycielom, którzy stosują ją z uczniem starszym. Jest to koncepcja skupiająca się na aspekcie gramatycznym i przekładzie wyrazów lub tekstów. Język rodzimy wykorzystywany jest do objaśniania gramatyki. Metoda ta najlepiej rozwija umiejętności czytania i pisania, natomiast mówienie i słuchanie pozostają relatywnie zaniedbane, ponieważ celem metody nie jest wyposażenie ucznia w kompetencje komunikacyjne (Borecka 2016). Istotą wspomnianej koncepcji jest przekazanie wiedzy o języku, ćwiczenie pamięci i zrozumienie reguł gramatycznych danego języka (Janowska 2016). Podstawowym zadaniem stawianym uczniom jest tłumaczenie zdań z języka obcego na ojczysty i odwrotnie. Dlatego zarówno cel metody, jak i sposób prowadzenia lekcji zgodny z jej założeniami nie przynoszą odpowiednich rezultatów podczas lekcji z najmłodszymi uczniami szkół podstawowych, czy wychowankami przedszkoli.

Metodę bezpośrednią można uznać za przeciwieństwo metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Cechą charakterystyczną tego podejścia jest zamierzone niestosowanie

języka rodzimego, stąd też nazywana jest metodą konwersacyjną (Jaskiernia 2021). Uczeń uczy się języka obcego poprzez zanurzenie w nim, a w razie problemów ze zrozumieniem reguł gramatycznych, nauczyciel posiłkuje się mimiką, ilustracją i pokazywaniem przedmiotów. Wadą tej metody jest bezrefleksyjne podejście do języka, ponieważ posługiwanie się nim ogranicza się do prostych i nieskomplikowanych fraz (Borecka 2016). Główny zamysł koncepcji polega na rozwijaniu biegłości w mówieniu i płynnym przekazywaniu informacji. Metoda wymaga dokładności i precyzji w przekazywaniu zasad gramatycznych i wymowy, będąc jednocześnie koncepcją nastawioną na rozwój umiejętności komunikacyjnych, co skutkuje nieprzerwywaniem uczniowi wypowiedzi w celu poprawy błędów.

Metodą o charakterze konwencjonalnym jest też powszechnie stosowana wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej metoda audio-lingwalna, która rozwija umiejętności czytania, pisania, słuchania i przede wszystkim mówienia. Elementy tej metody sprawdzają się w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ponieważ polega ona na kształtowaniu dobrych nawyków poprzez powtarzanie i zapamiętywanie nowo zasłyszanego materiału (Komorowska 2005). Materiał przygotowywany jest ze szczególnym uwzględnieniem różnic gramatycznych tak, aby można było je wychwycić podczas zautomatyzowanego procesu bodziec-reakcja, jakiemu poddawane jest dziecko powtarzając zasłyszane zwroty i ćwicząc dialogi. Przy okazji metody audio-lingwalnej warto wspomnieć o metodzie audio-wizualnej, podczas której język łączy się z materiałem o charakterze wizualnym. Lekcje uatrakcyjniane są wykorzystywaniem obrazów i dźwięków czy muzyki, aby ułatwić zapamiętywanie i kojarzenie przez „połączenia bodźców wzrokowych z reakcjami językowymi” (Konderak 2017: 193). Metody audio-lingwalna i audio-wizualna spotykają się z krytyką ze względu na automatyczny sposób przyswajania języka przez uczniów, bo pozbawiony elementów twórczych. Z drugiej strony, podczas pracy z najmłodszymi pomagają one w ćwiczeniu intonacji, wymowy i rytmu danego języka.

W opozycji do metody audio-lingwalnej powstała metoda kognitywna oparta na koncepcjach Chomsky’ego zakładającego istnienie wrodzonego mechanizmu przyswajania języka. Proces uczenia się języka ma być z założenia twórczy, a nie polegać na imitacji i bezrefleksyjnym odtwarzaniu zwrotów. Zgodnie z założeniami metody kognitywnej, uczeń powinien zostać wyposażony w kompetencję językową, która wraz z poznanymi strukturami gramatycznymi pozwala na tworzenie nowych zdań. Słownictwo nauczane jest przez nazywanie przedmiotów dobrze znanych

uczniom, a gramatyka tłumaczona z wykorzystaniem „metody dedukcyjno-indukcyjnej” (Jaskiernia 2021: 38) wskazującej na różnice i podobieństwa gramatyczne pomiędzy językiem ojczystym i obcym.

### *Metody niekonwencjonalne*

Głównym celem metod niekonwencjonalnych, zwanych też alternatywnymi, jest skupienie uwagi na uczniu poprzez jego upodmiotowienie oraz podkreślenie roli nie tylko tego, czego się uczymy, ale również sposobu, w jaki ta nauka się odbywa (Janowska 2016). Wedle tych założeń nauka powinna być dla dziecka zabawą i przebiegać w przyjemnej bezstresowej atmosferze. Popularną i sprawdzoną metodą niekonwencjonalną jest metoda reagowania całym ciałem Jamesa Ashera (*Total Physical Response*), bazująca na krótkich poleceniach i rymowankach ilustrowanych gestami. Asher wychodził z założenia, że nauka języka obcego powinna przebiegać w podobny sposób jak przyswajanie języka ojczystego. Dziecko najpierw reaguje gestem lub ruchem całego ciała, a dopiero później używa języka mówionego; najpierw słucha, a potem mówi. W związku z tym, punktem wyjścia do sprawnej komunikacji jest rozumienie i brak niepokoju, którym zwykle nacechowane są zajęcia o charakterze edukacyjnym (Raźniak 2008).

Metodą, w której odpowiedzialność za postępy edukacyjne przerzucona jest przede wszystkim na barki ucznia, jest metoda cichej drogi (*The Silent Way of Language*). Przez fakt, że mówienie podczas lekcji przez nauczyciela jest zredukowane właściwie do zera, uczniowie stają się bardziej samodzielni, ponieważ ich poziom komunikacji werbalnej wzrasta proporcjonalnie do milczenia ze strony prowadzącego zajęcia. Zamiast mówić, nauczyciel operuje gestem, mimiką lub pomocami dydaktycznymi zawierającymi obrazki czy wykresy.

Inną metodą alternatywną jest *Community Language Learning* (CLL) stworzona przez Charlesa Currana w latach siedemdziesiątych XX wieku. W tej metodzie aspektem dominującym jest również przyjazna atmosfera oraz niezależność ucznia, który aktywnie tworzy materiał językowy do pracy na lekcjach wybierając bliskie sobie zagadnienia. Nauczyciel w interakcji z uczniem odgrywa rolę doradcy. W fazie początkowej uczniowie posługują się językiem ojczystym. Rolą nauczyciela jest tłumaczenie zasłyszanych przez uczniów zdań oraz nagrywanie ich wypowiedzi. Uczniowie powtarzają zdania mając jednocześnie zapewnioną transkrypcję swoich słów (Komorowska 2005). Curran nie uważał używania języka ojczystego podczas

stosowania metody CLL za przeszkodę utrudniającą naukę, ale za środek prowadzący do opanowania nowego języka przez ucznia, czyli według jego słów – klienta. Naukę języka zwykle postrzega się jako wysiłek podjęty przez pracę indywidualną ucznia. W przypadku CLL, to proces o charakterze społecznym, spotkanie, gdzie uczenie odbywa się w grupach, a jej cel, czyli nauka nowego języka obcego, jest wspólny (La Forge 1971). Nauka przebiega we współpracy pomiędzy uczniami, którzy wyrażając własne zainteresowania tworzą jednostki lekcyjne odzwierciedlające ich zainteresowania.

Niekonwencjonalna metoda Georgija Łozanowa zwana jest sugestopedią albo supernauczaniem (*Superlearning*). Uczenie według jej założeń opiera się na „podatności każdego człowieka na sugestię” (Gnitecki 1997: 80). Każdy proces edukacyjny zawiera elementy sugestii, która w edukacji może prowadzić do aktywizacji rezerw umysłowych. Georgi Łozanow opracował sześć etapów, którym poddawany jest uczeń podczas zastosowania sugestopedii. Pierwszym jest usunięcie wewnętrznych barier, dzięki czemu może nastąpić faza druga, czyli relaksacja. W fazie trzeciej następuje wstępne i jednocześnie całościowe rozpoznanie materiału, na którym odbywa się praca dydaktyczna. Krok czwarty to aktywne czytanie przez nauczyciela modulującego odpowiednio głos przy udziale muzyki. Piąty etap polega na przyswajaniu i kodowaniu materiału odczytywanego cichym głosem. Ostatnia faza prowadzi do zastosowania przyswojonej wiedzy w praktyce.

Metoda naturalna, zwana podejściem naturalnym, została rozwinięta w latach siedemdziesiątych XX wieku przez Tracy Terrela i Stephena Krashena jako odpowiedź na metodę audio-lingwalną i kognitywną. Metoda ta jest powszechnie stosowana z dziećmi najmłodszymi, zwłaszcza w przedszkolach dwujęzycznych (Basińska 2017). Za najbardziej kluczową uznaje się tutaj ekspozycję na język obcy i słuchanie prostych wypowiedzi zrozumiałych ze względu na kontekst, czyli tzw. ekspozycję znaczącą. Dzieci nie są zachęcane do mówienia przez nauczyciela, który czeka na ich inicjatywę. Kiedy nieprovokowane zaczynają mówić, co oznacza, że przeszły z fazy słuchania i milczenia do kolejnego etapu i należy im pozwolić na swobodną ekspresję. Zgodnie z założeniami metody naturalnej pozytywne emocje wywoływane podczas takiej ekspozycji na język prowadzą do podświadomego i spontanicznego nabywania języka, którego dziecko uczy się w taki sam sposób jak języka ojczystego (Konderak 2017).

### *Podjęcie komunikacyjne i narracyjne*

Alternatywą wobec metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych jest podejście komunikacyjne, niemożliwe do zakwalifikowania do żadnej z wymienionych wyżej grup, ale zawierające cechy metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych. Celem koncepcji komunikacyjnej jest wykształcenie przez ucznia umiejętności swobodnego komunikowania się w języku obcym, zapoznania się z gramatyką i słownictwem, przy dopuszczeniu drobnych błędów niezakłócających komunikację. Podejście komunikacyjne wynika z rozczarowania innymi metodami, np. audio-lingwalną i kognitywną oraz reakcji na postępującą globalizację (Białek 2015). Choć pozornie niewymagające, podejście komunikacyjne w rzeczywistości bardzo angażuje nauczyciela stawiając go w roli managera organizującego zajęcia, baczego obserwatora, partnera i doradcy ucznia podczas komunikacji. Jest to podejście powstałe w latach siedemdziesiątych XX wieku i popularne w dzisiejszych czasach, bazujące na kreatywności w używaniu języka i odrzucające bezrefleksyjne powtarzanie wyuczonych sekwencji (Jakubiak 2016). W praktyce szkolnej zadania zawierające elementy podejścia komunikacyjnego są często pomijane przez nauczycieli ze względu na brak czasu, a także upraszczane z powodu braku wiary w umiejętności uczniów lub realny brak tych umiejętności.

Zgodnie z podejściem narracyjnym zajęcia z języka angielskiego z najmłodszymi są urozmaicane czytaniem autentycznych tekstów dostosowanych do potrzeb emocjonalnych i poziomu rozwoju dzieci (Konderak 2017). Czytanie rozbudza wyobraźnię, oddziałuje na emocje, rozwija myślenie, pamięć i uwagę, poszerza zasób słownictwa. Ponadto, spełnia szeroko pojętą rolę wychowawczą, ponieważ w przyjaznym i bezpiecznym otoczeniu za sprawą bohaterów, z którymi łatwo się utożsamić, pozwala na przeżycie przygód i radzenie sobie z konsekwencjami działań postaci z przeczytanych tekstów. Nauczyciel może wykorzystać tekst książki i ilustracje do połączenia opowiadania z czytaniem. Wówczas wplecione w zajęcia elementy dramy urozmaicają fabułę i eksponują cechy prozodyczne języka (Bobin i Kozielska 2017). Wybór tekstu glottodydaktycznego jest istotny, bo powinien rozwijać wszystkie sprawności językowe. Jest to możliwe, kiedy jest mowa o znanym materiale leksykalnym, neutralnym stylistycznie, prostym i logicznym, przy zachowaniu zasady powtarzalności wyrażen językowych i związków frazeologicznych. Zbyt trudne teksty warto uprościć zastępując w nich słownictwo złożone materiałem lepiej znanym dzieciom lub opuszczając fragmenty. Należy też zaangażować wszystkie zmysły dzieci,



a nie tylko wzrok i słuch, oraz tak zaplanować zadania, aby pobudzić ich ogólny rozwój językowy.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego powinien przede wszystkim wystrzegać się monotonii metodycznej (Kotarba-Kańczugowska 2009). Zważywszy na różne potrzeby uczniów nie sposób wybrać jedną idealną metodę służącą jednakowo wszystkim dzieciom. Rozwiązaniem może być wybór zróżnicowanych zadań i aktywności z zakresu danego materiału dydaktycznego, uwzględniający różnice w predyspozycjach percepcyjnych. Nauczyciel planując pracę powinien zadać sobie trzy podstawowe pytania dotyczące organizacji zajęć: dla kogo? po co? kiedy i jak?, a w odpowiedzi na nie uwzględnić wszystkich uczniów i preferowane przez nich sposoby uczenia się. Punktem wyjścia przy opracowywaniu planu działania i wyborze metody powinna być również wnikliwa diagnoza dokonywana na potrzeby nauczania języka obcego. Określić należy kompetencje dziecka w zakresie języka rodzimego oraz jego potencjał komunikacyjny, w skład którego wchodzi umiejętność dokonywania autokorekty, współdziałania i wchodzenia w interakcję z grupą i nauczycielem (Karpińska-Szaj 2022).

### **1.3 Psycholingwistyczna charakterystyka dziecka**

Rozwój oznacza powiększanie, wzrost, ulepszanie, intensyfikowanie lub doskonalenie w osiągnięciu ostatecznej postaci, zachodzące na różnych płaszczyznach w odniesieniu do jednostki. Rozwój to również „aktualizacja istotnych możliwości” (Niemirowski 2015: 23), umiejętność charakterystyczna dla istot żywych, a wynikająca z posiadania celu zmian oraz ich źródła. Harmonijny rozwój dziecka wymaga udziału opiekuna, który pomaga w zaspokajaniu potrzeb fizjologicznych, jak i ma bezpośredni wpływ na rozwój społeczny dziecka (Czub 2014).

W latach pięćdziesiątych XX wieku rozwinęła się psycholingwistyka, dziedzina nauki badająca zdolności i umiejętności posługiwania się językiem. W jej obrębie wyróżniamy psycholingwistykę ogólną dotyczącą funkcjonowania językowego u dorosłych, psycholingwistykę stosowaną zajmującą się pisaniem, czytaniem i dwujęzycznością, oraz psycholingwistykę rozwojową obejmującą przyswajanie języka przez dziecko i jego rozwój w tym zakresie (Kurcz 2005). Rozwój mowy u dziecka to przede wszystkim przyswajanie języka (akwizycja języka), którego nie należy utożsamiać z uczeniem się języka. Akwizycja języka oznacza stopniowe i spontaniczne nabywanie kompetencji językowej pozwalającej na intuicyjną zdolność operowania

językiem oraz kompetencji komunikacyjnej pozwalającej na tworzenie wypowiedzi adekwatnej do kontekstu sytuacyjnego. Akwizycja prowadzi do umiejętności posługiwania się danym językiem, czyli rozumienia i mówienia w przeciwieństwie do uczenia się nastawionego na celowe działanie, wymagającego zastosowania specjalnych zabiegów i instruktażu dydaktycznego, pozwalającego na opanowanie struktur językowych. Niezbędnym w procesie przyswajania języka jest przebywanie w środowisku, w którym dany język jest środkiem służącym do komunikacji, dzięki czemu odbiór i dekodowanie odbywają się automatycznie w oparciu o wcześniej rozwinięty mechanizm odbierania i dekodowania określonych struktur (Szczodrowski 2017).

### **1.3.1 Etapy rozwoju mowy u dzieci**

Język jest zjawiskiem złożonym i wymagającym czerpania wiedzy ze wszystkich wzajemnie się uzupełniających koncepcji, których wspólnym mianownikiem jest osiągnięcie przez dziecko tych samych faz rozwoju mowy bez względu na przyswajany język oraz preferencje badaczy (Zyzik 2011). Przyswojenie mowy warunkowane jest dwoma elementami wpływającymi na rozwój czynności mownych, czyli właściwościami anatomiczno-fizjologicznymi mózgu danej osoby oraz nawiązywanymi kontaktami społecznymi (Styczek 1983). Obydwa elementy mają wpływ na osobowość, emocje i inteligencję człowieka, a tym samym na nabywanie umiejętności mówienia (Spionek 1985).

Stałe fazy rozwoju mowy uwzględniają kryteria ilościowe, w których jednostką jest wyraz i które prowadzą do zmian jakościowych w związku z charakterystycznymi mechanizmami związanymi z danym etapem. W ramach kryterium ilościowego wyróżniamy pięć faz ze względu na wiek życia podany w miesiącach (Kurcz 2005):

Faza I	wypowiedzi jednowyrazowe (12-16 miesięcy)
Faza II	wypowiedzi dwuwyrazowe (17-27 miesięcy)
Faza III	wypowiedzi kilkuwyrazowe (20-40 miesięcy)
Faza IV	pełne zdania (26-42 miesiące)
Faza V	osiągnięcie pełnej kompetencji w L1, tj. w języku pierwszym dziecka (od 4 do 9 roku życia)

Jako pierwszy okres rozwoju mowy, Kamińska i Siebert (2012) wskazują fazę przedjęzykową obejmującą pierwszy rok życia, a wypowiedzi jednowyrazowe pojawiające się średnio pomiędzy 12 a 16 miesiącem życia uznają za fazę drugą. Nie zapominają również o etapie jeszcze wcześniejszym, czyli okresie prenatalnym będącym etapem przygotowawczym, na poziomie którego rozpoczyna się kształtowanie narządów mowy, pierwsze ruchy języka, budowa aparatu słuchowego oraz uwrażliwienie na głos matki. Na poszczególnych etapach w zakresie fonologii, dzieci operują różnymi dźwiękami, zmienia się stopień zaawansowania przekazywanej treści oraz składnia wypowiedzi (Kurcz 2005). Dla etapu jednowyrazowego typowe jest użycie samogłosek i kilku spółgłosek tworzących proste wyrazy jak ‘mama’, ‘tata’, ‘tu’. Są to wyrazy treściowe mające pozajęzykowe odniesienie do obiektów i wyrazy funkcyjne, które wyznaczają relacje gramatyczne, tzw. holofrazy spełniające funkcję zdania. Wypowiedzi dwuwyrazowe potrzebują użycia około 50 słów łączonych w wyrażenia takie jak ‘mama tu’, ‘tata daj’, w których ważną rolę odgrywa intonacja oraz *agens*, czyli wykonawca czynności wyrażonej orzeczeniem. Wypowiedzi kilkuwyrazowe wymagają operowania około 270 słowami i tworzenia struktur frazowych np. ‘mama kupi lizaka’. Etap pełnego zdania rozpoczynający się w 26 miesiącu życia charakteryzuje używanie słownika opartego na bazie tysiąca wyrazów, kiedy to rozpoczyna się stosowanie reguł fonologicznych, a wypowiedzi charakteryzują cechy abstrakcyjne. Ostatni etap następuje, kiedy dziecko używa do budowania wypowiedzi dwóch tysięcy wyrazów, rozumie i stosuje metafory, a jego zdania są złożone.

Powyższym fazom przypisuje się zgodnie z założeniami Locke’a (1994) mechanizmy językowe właściwe, w skład których wchodzi uczenie się dźwięków mowy, przechowywanie, analiza i komputacja oraz integracja i elaboracja. Pierwszy mechanizm polega na gaworzeniu i ćwiczeniu głosek najłatwiejszych do artykulacji. Kolejny mechanizm to rozumienie polegające na przechowywaniu zdobytych informacji i wykorzystywaniu ich na późniejszych etapach rozwoju mowy. Trzeci mechanizm jest związany z używaniem struktur gramatycznych, kreatywnością językową i etapem dwu- i wielowyrazowym. Ostatni mechanizm dotyczy dzieci trzy- i czteroletnich swobodnie opanowujących zasady komunikacji. Locke (1994) analizując fazę pierwszą, którą nazywa *vocal learning*, nawiązuje także do okresu płodowego, kiedy to w trzecim trymestrze płód jest w stanie słyszeć głos matki będący lepiej słyszalnym od pozostałych dźwięków. Nabywanie mowy przez dziecko w okresie

prenatalnym stymulowane głosem matki wpływa na późniejsze zachowania noworodka, gdyż ekspozycja na głos matki w okresie przedporodowym może kształtować jego preferencje dotyczące języka. Pierwszy rok życia dziecka można uznać początkowo za percepcyjny aż do momentu kiedy dziecko zaczyna sprawować coraz lepszą kontrolę nad aparatem mowy, a głuzenie zostaje zastąpione przez gaworzenie. Przechowywanie, czyli *storage*, to umiejętność gromadzenia przez dziecko pewnych zasobów, które wpływają na rozumienie wypowiedzi innych w większym zakresie niż budowanie własnych. Kluczową rolę odgrywa wówczas prawa półkula mózgu, której znaczenie zanika w kolejnej fazie. Trzecia faza, czyli *analysis and computation*, jest okresem dominacji lewej półkuli. Dziecko zaczyna rozumieć i stosować poznane reguły gramatyczne. W praktyce oznacza to nadmierną generalizację i pojawienie się błędów, które wcześniej nie miały miejsca. Dzieci pomiędzy 20 i 36 miesiącem życia odrzucają wyjątki używane wcześniej, np. przy czasowniku angielskim *go* porzucają jego nieregularną formę przeszłą *went* i zaczynają stosować końcówkę charakterystyczną dla czasowników regularnych w czasie przeszłym tworząc wyraz *goed*. Czwarta faza, *integration and elaboration*, dotyczy intensywnego rozwoju kompetencji językowej. Dziecko tworzy wypowiedzi integrując dotychczasowe osiągnięcia, czyli stosując poznane zasady gramatyczne oraz poszerzając słownik o nowe wyrazy. Mowa dzieci zaczyna być zautomatyzowana, intuicyjna i przypomina wypowiedzi dorosłych. Oznacza to, że wszystkie zdrowe niemowlęta mają wrodzoną i ukrytą zdolność do tworzenia języka mówionego, wystarczy im otoczenie złożone z osób posługujących się danym językiem, aby pojawiła się komunikacja i świadomość metajęzykowa.

Inny podział faz rozwoju mowy proponuje Kaczmarek (1977) zaczynając od etapu zerowego, czyli przygotowawczego, poprzez pierwszy okres melodii, następnie wyrazu, zdania i wreszcie okres swoistej mowy dziecięcej. Okres przygotowawczy dotyczy życia płodowego, podczas którego następuje uwrażliwienie na głos matki. Objawia się ono w późniejszych już noworodkowych reakcjach na jego dźwięk. Wykształcają się również organy nadawcze i odbiorcze. Do tych pierwszych można zaliczyć organy organizujące informację, czyli organy myślowe. W dalszej kolejności w skład organów nadawczych wchodzi organy produkujące substancję foniczną, a mianowicie system nerwowy, nasada, krtań i płuca. I jeszcze do tej grupy należą organy kontrolujące związane ze słuchem, wzrokiem oraz drogami i centralnymi ośrodkami słuchowymi i czuciowymi. Do organów odbiorczych zalicza się obszary myślowe oraz narządy słuchu, wzroku, centralne ośrodki wzrokowe i słuchowe zlokalizowane w mózgu.

Następujący po okresie przygotowawczym, etap pierwszy określany okresem melodii przypada na pierwszy rok życia dziecka. Niemalą rolę odgrywa tu komunikacja z matką, kiedy dziecko posługuje się krzykiem lub płaczem, okrzykami naturalnymi oraz głosami artykulacyjnymi lub tworami onomatopiecznymi. Dziecko najczęściej stosuje okrzyki naturalne i głosy artykulacyjne tworzące melodię poprzez modulowanie wysokości głosu. Okres wyrazu następujący po okresie melodii rozpoczyna się w pierwszym roku życia i trwa do około drugich urodzin. Wypowiedzi dziecka stanowią wówczas wyrażenia, którymi może być ułamek wyrazu (symbol strzępkowy), jeden wyraz (sygnał jednosymbolowy) lub wiele wyrazów wyartykułowanych bez użycia reguł gramatycznych (sygnał wielosymbolowy). Trzeci z okresów, będący okresem sygnału dwuklasowego, czyli okres zdania, przypada na drugi i trzeci rok życia dziecka. Czas ten kojarzy się z mozolnym przyswajaniem języka, ustalaniem systemu fonologicznego, poznawaniem reguł gramatycznych i bogaceniem słownika, kiedy dziecko więcej rozumie niż mówi. Ostatni okres swoistej mowy dziecięcej może nastąpić pomiędzy trzecim a siódmym rokiem życia. Jest to czas rozbudowanego sygnału dwuklasowego, czyli czas swoistych form językowych, kiedy dziecko jest w stanie prowadzić swobodną rozmowę i rozwija się jego świadomość metajęzykowa. Czas ten jest momentem, kiedy sprawność językowa dziecka wzrasta, ale zasada budowania zdań nie jest jeszcze utrwalona, a wypowiedzi budowane są na zasadzie paraleli i kontaminacji.

Wygotski (1989) wyróżnia trzy etapy rozwoju mowy, tj. mowę zewnętrzną, egocentryczną i wewnętrzną. Rozwój mowy przebiega w podobny sposób jak inne procesy psychiczne u człowieka (np. liczenie, zapamiętywanie mnemotechniczne), które wymagają zastosowania znaków. W rozwoju tych operacji można wymienić cztery podstawowe stadia odpowiadające stadiom rozwoju mowy. Pierwszy etap to stadium prymitywne lub naturalne związane z mową przedintelektualną występujące w pierwszym roku życia dziecka i charakteryzujące się okrzykami, gaworzeniem lub później wypowiedzianymi pierwszymi wyrazami. Rozwija się wówczas bardzo intensywnie funkcja społeczna mowy polegająca na wyrażaniu emocji i nawiązywaniu interakcji z otoczeniem. Następnie przychodzi stadium tzw. naiwnej psychologii, kiedy dziecko przed opanowaniem struktur i operacji logicznych opanowuje struktury gramatyczne. Potem następuje stadium znaku zewnętrznego lub operacji zewnętrznych służące do wewnętrznego rozwiązywania zadań o charakterze umysłowym, gdzie odpowiednikiem na poziomie mowy jest mowa egocentryczna. Ostatnie, czwarte

stadium, Wygotski (1989: 59) nazywa „stadium wrastania”, którego przykładem jest liczenie w pamięci, a odpowiednikiem z zakresu mowy jest bezgłówna mowa wewnętrzna, czyli operacja zewnętrzna ulegając zmianom staje się wewnętrzną. Mowa egocentryczna stojąca na granicy pomiędzy zewnętrzną i wewnętrzną stanowi rodzaj pomostu, ponieważ posiada cechy obu będąc nadal zwokalizowaną, ale pełniąc jednocześnie funkcję wewnętrzną.

Bez względu na przyjętą periodyzację niewątpliwie ważną rolę w rozwoju mowy odgrywają rodzice stanowiący model do naśladowania dla dzieci. Jakość ich mowy oddziałuje na dziecko, ale nie jest jedynym czynnikiem wpływu (Kowalik-Paluch 2019). Ważna jest również postawa dorosłych polegająca na wspieraniu i zachęcaniu do mówienia tak, aby dziecko jak najczęściej miało możliwość wyrażania własnych myśli. Istotną rolę odgrywają instytucje oraz osoby z nimi związane, np. logopedzi i nauczyciele wychowania przedszkolnego, którzy mogą zwiększać świadomość rodziców w tym zakresie i wpływać na zrównoważony rozwój dzieci. Stopień zaawansowania kompetencji językowych wpływa również na rozwój społeczny. Dzieci z deficytami językowymi napotykają na trudności komunikacyjne. Unikając stresujących sytuacji, pozbawiane są dodatkowych stymulacji i nie nawiązują relacji rówieśniczych w takim stopniu, jak ich rówieśnicy rozwijający się prawidłowo (Wasylewicz i Lenart 2021). Najintensywniejszy rozwój mowy trwa do 10 roku życia i przypada na średnie i późne dzieciństwo. Dziecko w wieku przedszkolnym poznaje dziennie dziesięć nowych słów, by w wieku wczesnoszkolnym dojść do dwudziestu nowych wyrazów dziennie. Analogicznie do wieku i osiąganego rozwoju zwiększa się słownik czynny, początkowo od dwóch tysięcy słów używanych przez dziecko pięcioletnie do 10-14 tysięcy słów stosowanych w mowie przez uczniów szkoły podstawowej.

Przegląd powyższych podziałów pokazuje, że w psycholingwistyce dominują dwa przeciwstawne nurty koncepcji związane z przyswajaniem mowy przez dzieci. Pierwszy z nich obejmuje teorie natywizmu zakładające istnienie wrodzonych mechanizmów służących akwizycji, których głównym przedstawicielem jest Chomsky. Pozostałe koncepcje zakładają dominujący wpływ czynników zewnętrznych. Są to teorie obejmujące koncepcję behawiorystyczną (Skinner), poznawczą (Piaget) oraz społeczno-pragmatyczną (Tomasello, Halliday).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Koncepcje te zostały omówione w punkcie 1.3.3 niniejszego rozdziału.

### 1.3.2 Rozwój słuchu fonemowego

Przyjmuje się, że słuch fonematyczny lub słuch fonemowy to dwa terminy określające to samo zjawisko. Do funkcjonujących pojęć można dodać kolejne, takie jak słuch fonologiczny, fonetyczny i mowny, które są często łączone z powyższymi pojęciami, choć nie zawsze jako synonimy (Biernacka 2014, Szpilman i in. 2016). W kontekście percepcji dźwięków mowy funkcja rozróżniania co najmniej dwóch odmiennych fonologicznie wrażeń dotyczy słuchu mownego lub fonematycznego (Kurowski 1997). Wymienić tu należy:

- a) słuch fonemowy,
- b) słuch fonetyczny,
- c) słuch prozodyczny,
- d) analizę i syntezę głoskową lub sylabową.

Słuch fonemowy to umiejętność znajdowania różnic i podobieństw w wypowiedziach fonologicznych. Słuch fonetyczny to rozpoznawanie głosek stanowiących fonem. Słuch prozodyczny odpowiada za dostrzeganie różnic między takimi elementami wypowiedzi jak rytm, akcent czy melodia. Natomiast analiza i synteza głoskowa lub sylabowa to umiejętność wyróżniania występujących w wypowiedzi głosek lub sylab lub ich łączenia. Działania zaliczane do umiejętności rozróżniania dźwięków mowy stanowią jeden z elementów procesu ich percepcji. Inne elementy to:

- a) recepcja dźwięków mowy polegająca na dostrzeganiu bodźca słuchowego, za którą odpowiedzialny jest analizator słuchowy;
- b) pamięć słuchowa wypowiedzi i wyrazów obejmująca struktury prozodyczne, tj. akcent, intonację, iloczys, czyli długość trwania sylab i głosek;
- c) asocjacja dźwięków mowy, czyli zdolność do reagowania adekwatnie do bodźca, wynikająca z przypisywania odpowiednich znaczeń wypowiedziom dzięki umiejętności łączenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami;
- d) lateralizacja percepcji dźwięków mowy świadcząca o dominacji prawego ucha, a tym samym o „asymetrii funkcjonalnej mózgu” (Kurowski 1997: 105);
- e) kontrola słuchowa wypowiedzi.

W percepcji słuchowej słuch fonematyczny pozwala na dostrzeganie różnic między wyrazami zbudowanymi z fonemów danego języka wynikających z umiejętności rozróżniania samych fonemów będących najmniejszymi elementami składowymi wyrazów. Jest to kompetencja „utożsamiania różnych wymówień głoski” (Styczek 1982: 6). Oznacza to, że każdą głoskę można wypowiedzieć z inną intonacją wykorzystując barwę głosu i jego wysokość lub głośność.

Rocławski (1991: 15) definiuje fonem jako „zbiór fonologicznie istotnych (relevantnych, dystynktywnych) cech danego tworu dźwiękowego (głoski)”, choć postrzega go bardziej jako „klasę głosek spokrewnionych akustycznie, które mogą się wzajemnie zastępować bez zmiany znaczenia wyrazu”. W swoich rozważaniach Rocławski przyjmuje, że słuch fonemowy obejmuje zasób fonemów charakterystycznych dla języka danego użytkownika i zarazem umiejętność mózgu wykorzystywaną przy udziale słuchu fonetycznego do klasyfikowania usłyszanych głosek według fonologicznie określonych klas. Słuch fonemowy rozwija się także podczas nauki języków obcych poprzez obcowanie z nowymi fonemami charakterystycznymi dla danego języka. Podobnie słuch fonetyczny pozwala na ciągłe ćwiczenia dzięki wielości występujących w mowie zjawisk, takich jak dźwięki, artykulacja albo dostrzeganie różnic między głoskami stanowiącymi ten sam fonem. Pozwala to rozpoznawać cechy fonetyczne mowy, a tym samym nieprzerwanie ją rozwijać. Słuch fonetyczny jest związany ze słuchem muzycznym i jeśli go zaburzyć, to wymowa staje się monotonna i bezbarwna.

Domagała i Mirecka (2002) traktują słuch fonemowy jako element słuchu mownego. Słuch fonemowy, słuch fonologiczny oraz słuch prozodyczny są zdolnościami, które w obrębie słuchu mownego wpływają na orientację w zakresie systemu fonologicznego niezbędnego do przetwarzania fonologicznego. Kolejnymi komponentami słuchu mownego są: fonetyczny słuch segmentalny, tj. głoskowy, pozwalający dostrzec różnice w głoskach realizujących ten sam fonem i fonetyczny słuch prozodyczny.

Rozważania Biernackiej (2016) prowadzą do stosowania terminów takich jak słuch fonetyczny, fonemowy, fonematyczny, fonologiczny i mowny w zależności od pełnionej funkcji. Słuch fonetyczny pomaga rozróżniać głoski, dostrzegać akcent oraz intonację. Słuch fonemowy wyodrębnia i różnicuje fonemy i kwalifikuje głoski fonologicznie do odpowiedniej klasy głosek. Z kolei, słuch fonematyczny nie tylko różnicuje fonemy, ale też je identyfikuje. Słuch fonologiczny wyodrębnia i różnicuje



fonemy, akcent i intonację, czyli zjawiska prozodyczne. Słuch mowny pełni szeroko zakrojoną funkcję i pomaga rozróżniać głoski fonemów, akcent i intonację.

Powyższe rozważania ukazują złożoność problematyki związanej ze słuchem fonematycznym, fonemowym, czy mownym. W zależności od przyjętej definicji stosowany termin może obejmować szerszy lub węższy zakres umiejętności niezbędnych podczas przyswajania mowy, a zaburzenia w jego obrębie mogą negatywnie wpływać na rozwój mowy, opóźniać ją, przyczyniać się do powstawania wad wymowy, a w późniejszym okresie generować problemy w nauce czytania i pisania (Szpilman i in. 2016).

Przyjmując na użytek niniejszej pracy terminologię stosowaną przez Styczek (1982) lub Kurowskiego (1997) i wykorzystując pojęcie słuchu fonemowego należy wymienić etapy jego rozwoju. Za początki słuchu fonemowego Rocławski (1991) przyjmuje czas przypadający od 7 do 9 miesiąca życia dziecka. Okres ten, zaczynający się w drugim półroczu pierwszego roku życia, bywa również uznany za najintensywniejszy i wiąże się z rozwojem pamięci, umiejętnością analizowania i klasyfikowania głosek. Domagała i Mirecka (2002) początków słuchu fonemowego upatrują w gaworzeniu. Wymawianym przez dzieci sylabom bardzo często towarzyszy reakcja osób z najbliższego otoczenia, a wymawiane sylaby nie są zbitkami przypadkowych dźwięków, ale osiągają znaczenie komunikacyjne. Kanał wzrokowy sprawia, że dziecko staje się baczny obserwatorem tworząc „asocjacje słuchowo-kinestetyczno-ruchowo-wzrokowe” (Domagała i Mirecka 2002: 68). Drugi rok życia dziecka to moment opanowania systemu fonologicznego danego języka i początek łączenia obiektów i odpowiadających im pojęć i nazw, czyli tzw. desygnatów. Kolejna kluczowa kompetencja uzyskiwana przez rozwój słuchu fonemowego to umiejętność segmentacji. Zanim dziecko zacznie poprawnie klasyfikować głoski musi je poprawnie wydzielać.

Podczas obserwacji dzieci, Lewina (za: Szpilman i in. 2016) wyszczególniła pięć etapów rozwoju słuchu fonemowego. Podczas pierwszego etapu, zwanego przedfonetycznym stadium rozwoju mowy, występuje brak umiejętności różnicowania dźwięków. Na etapie drugim dziecko zaczyna różnicować fonemy, które nie są do siebie podobne i następują początki artykulacji, nie zawsze poprawnej. Etap trzeci przynosi kolejne umiejętności. Jedną z nich jest rozróżnianie prawie wszystkich głosek, a drugą umiejętność dostrzegania mowy poprawnej i niepoprawnej u innych ludzi. Podczas etapu czwartego, kiedy dziecko jest w wieku przedszkolnym, słuch fonemowy

jest prawie całkowicie rozwinięty, co objawia się umiejętnością rozróżniania wszystkich głosek i poprawną wymową. Podczas etapu obejmującego edukację przedszkolną warto pamiętać o regularnych ćwiczeniach, które będą pozytywnie wpływały na rozwój elementów słuchu fonemowego, czyli syntezy słuchowej. Jest to potrzebne zwłaszcza dzieciom dwujęzycznym. Mając na uwadze korzyści wynikające z dwujęzyczności na dalszych etapach edukacji, trzeba pamiętać, że wiek przedszkolny jest dla dzieci trudnym momentem. Świadczą o tym słabsze wyniki osiągane przez dwujęzyczne dzieci w wieku 4-7 lat testowanych w zakresie syntezy słuchowej i rozróżniania wyrazów brzmiących podobnie. Ostatni piąty etap przypada na wiek szkolny i oznacza całkowicie rozwinięty słuch fonemowy. Zaburzenie harmonijnego rozwoju słuchu fonemowego u dzieci w okresie szkolnym odbija się na problemach w nauce, m.in. w niezdolności do analizy i syntezy wyrazów, co w następstwie uniemożliwia naukę czytania.

### **1.3.3 Nabywanie języka pierwszego a nauka języka obcego**

Język ojczysty jest terminem, który można stosować wymiennie z pojęciami takimi jak język pierwszy czy język wyjściowy (Lipińska 2003). Przyswajanie języka oznacza przebywanie w środowisku, w którym dany język jest używany jako środek komunikacji (Szczodrowski 2017). Dziecko nabywa język drugi w taki sam sposób jak język ojczysty, czyli bez instruktażu, udziału nauczyciela, ale otoczone społecznością używającą go naturalnie jako języka pierwszego. Przyswajanie języka uwarunkowane jest wieloma czynnikami, m.in. wiekiem dziecka, cechami indywidualnymi, motywacją i środowiskiem życia. Dlatego pojęcia takie jak 'język drugi' i 'język obcy' nie są równoznaczne. Język obcy poznawany jest w ramach zorganizowanej edukacji obejmującej instruktaż nauczyciela, wykorzystanie materiałów glottodydaktycznych czy podręczników. W przypadku ucznia starszego nauka może dokonywać się również w procesie samokształcenia.

Jednym z bodźców wpływających na proces nabywania języka jest motywacja do komunikowania się z otoczeniem. Zanurzenie się w języku, wsłuchiwanie się w niego, w tym często w tzw. język opiekunek czy język matczyny, czyli język uproszczony z wieloma powtórzeniami i charakterystyczną intonacją, może mieć pozytywny wpływ na akwizycję języka (Lipińska 2003). Lenneberg w wydanej w 1967 roku książce pt. *Biological foundations of language* stwierdził, że przyswajanie mowy związane jest z wiekiem człowieka i kolejnymi etapami rozwoju. Sformułował hipotezę okresu

krytycznego (*critical period hypothesis*), według której pomiędzy trzecim rokiem życia a osiągnięciem dojrzałości dzieci przyswajają język z łatwością. Po zakończeniu dojrzewania nabycie pewnych umiejętności staje się nieosiągalne (Krzemińska 2009, Trettenbrein 2018).

Jeden z głównych nurtów dotyczących przyswajania języka przez dzieci reprezentuje Chomsky (2006). Chomsky nie tylko zajmował się badaniami o podłożu lingwistycznym, ale interesował się też człowiekiem, sposobem funkcjonowania jego umysłu oraz zdolnościami poznawczymi. Gertruda (2001) prezentując trzy główne założenia Chomsky'ego, na których opierał swoją koncepcję, czyli mentalizm, realizm i natywizm, podkreśla, że koncepcja ta to próba zbliżenia do siebie nauk społecznych i przyrodniczych. Mentalizm opiera się na łączeniu i wyjaśnianiu ludzkich zachowań w kontekście procesów zachodzących w mózgu. Realizm dotyczy realnego odzwierciedlenia wyjaśnień naukowych i dlatego wymaga połączenia wysiłków językoznawców i neurobiologów. Z kolei, natywizm to "genetyczno-biologiczne uwarunkowania ludzkich działań" (Gertruda 2001: 62). Oznacza to, że dziecko rodzi się wyposażone w wewnętrzny mechanizm przyswajania języka (*language acquisition device*), czyli narzędzie u którego podstaw leży gramatyka uniwersalna (*Universal Grammar*) tworząca w każdym języku uniwersalny zbiór operacji i zasad (Chomsky 2006). Andrzejewski (2016) przytaczając, według niego, antyempiryczne poglądy Chomsky'ego zauważa, że gramatyka uniwersalna zwana również generatywną stanowi podstawę i wręcz idealną bazę do gramatyki szczegółowej charakterystycznej dla każdego języka. Gramatyka uniwersalna jest wrodzona i dzięki niej człowiek może bez ograniczeń budować pojęcia myślowe i wypowiedzi pomimo ograniczonej liczby występujących form językowych. Próbę połączenia gramatyki generatywnej z teorią ewolucji podjął Pinker (1995) twierdząc, że język nie jest kulturowym artefaktem, ale wyraźną, odrębną, biologiczną cechą naszego mózgu stanowiącą wyspecjalizowaną i złożoną umiejętność występującą instynktownie i bez większego wysiłku.

Przeciwnie stanowisko prezentuje Skinner (1957) promujący nurt behawiorystyczny polegający na podkreślaniu roli czynników zewnętrznych w procesie nabywania mowy przez dziecko. Według niego indywidualne i wrodzone różnice pomiędzy jednostkami są właściwie nieistotne, ponieważ w wyniku ewolucji staliśmy się gatunkiem homogenicznym, gdzie zauważalne różnice, np. w zachowaniu, można dostrzec dopiero poprzez pryzmat działających na jednostkę bodźców zewnętrznych. W swojej pracy Skinner poświęcił uwagę nie tylko bodźcom zewnętrznym wpływającym na zachowanie

organizmów, ale również konsekwencjom tych zachowań. Ludzie również oddziałują na świat zewnętrzny swoim zachowaniem i zmieniają go, a następnie ich zachowanie jest modyfikowane jako rezultat wcześniejszych działań. Człowiek będąc pod wpływem czynników zewnętrznych jednocześnie zmienia je, także w wyniku swojego zachowania i reakcji. Skinner (1957) sformułował pojęcia wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Jeżeli pożądane zachowanie zostaje osiągnięte, to wywołujące je czynniki trwale wpływają na jego podtrzymanie. Wasylewicz i Lenart (2021) analizując koncepcję behawiorystyczną twierdzą, że akwizycja języka następuje jako warunkowanie instrumentalne zgodnie z zasadą bodziec–reakcja, gdzie wzmocnienia pozytywne wpływają na utrwalenie pożądanych zachowań werbalnych.

W ramach teorii poznawczej koncepcja Piageta (1959) skupia się na stadiach rozwojowych myślenia i mowy. Proces rozwoju myślenia dziecka dzieli się na cztery etapy: stadium rozwoju sensoryczno-motorycznego, fazę przedoperacyjną, etap operacji konkretnych oraz fazę operacji formalnych. Pierwszy etap rozpoczyna się wraz z narodzeniem człowieka a kończy około 18-24 miesiąca życia i związany jest ze wzrostem świadomości zmysłowo-ruchowej. Drugi etap przedoperacyjny, zdominowany egocentryzmem dziecka, rozpoczyna się wraz zakończeniem fazy sensoryczno-motorycznej i trwa do 7 roku życia. Następną fazą rozwoju, etap operacji konkretnych, pozwala dostrzegać zależności przyczynowo-skutkowe i charakteryzuje dzieci między siódmym i jedenastym rokiem życia. Ostatnia faza operacji formalnych rozpoczyna się około 11 roku życia dziecka, kiedy jest ono w stanie rozumować opierając się na prawdopodobieństwie, formułować hipotezy i opowiadać o zdarzeniach, których nie doświadczyło osobiście (Hofman 2007). Dlatego mowa może być egocentryczna i uspołeczniiona, gdzie pierwszą z wymienionych części można określić jako fundament. Mowa egocentryczna to powtórzenia – echolalie, monologi i monologi zbiorowe. Echolalie charakteryzują się powtarzaniem wyrazów i sylab dla samej przyjemności mówienia, bez zainteresowania słuchaczem. Monologi prowadzone przez dziecko odzwierciedlają jego głośne myślenie również bez uwzględniania słuchacza, który na tym etapie jest zbędny. Monologi zbiorowe prowadzone są co prawda w obecności innych, ale bez zainteresowania ich odbiorem. Punkt widzenia słuchacza nie jest brany pod uwagę, jego osoba służy jedynie jako bodziec i stymuluje wypowiedź dziecka prowadzoną tylko dla siebie i o sobie. Natomiast mowa uspołeczniiona według teorii poznawczej dotyczy informacji dostosowanych do sytuacji, krytyki oraz poleceń, próśb, gróźb oraz pytań i odpowiedzi. Informacje dostosowane do

sytuacji wymagają udziału słuchacza, który tym razem służy do aktywnej wymiany myśli, a dziecko potrafi przyjąć jego punkt widzenia wychodząc poza wcześniejszy egocentryzm. Drwiny i krytyka w wykonaniu dzieci dotyczą najczęściej czyjegoś zachowania i mają charakter emocjonalny. Celem krytyki jest ukazanie własnej wyższości i deprecjonowanie innych. Różnica pomiędzy informowaniem przystosowanym do sytuacji i krytyką jest niewielka, czasem niezauważalna i właściwie zależy od kontekstu sytuacyjnego. Pozostałe kategorie, takie jak pytania i odpowiedzi, ale również komendy, prośby i groźby wymagają interakcji i są przykładem mowy uspołecznionej, która pozwala na komunikację dziecka z otoczeniem.

Inną teorią przeciwstawną natywizmowi i wskazującą na czynniki społeczne oraz środowiskowe jako wpływające na przyswajanie języka przez dziecko jest koncepcja społeczno-pragmatyczna. Wśród teorii o przyswajaniu języka i statusie kompetencji językowych wyróżnia się podejście Tomasello i jego alternatywny sposób interpretowania badań nad nabywaniem języka przez dzieci. Tezę gramatyki uniwersalnej można podważyć analizując zróżnicowanie języków, podstawy na jakich działają i zmienność międzykulturową choćby w kontekście konstrukcji językowych o charakterze abstrakcyjnym (Bińczyk 2006). Według Tomasello (2002) dzieci nabywają język poprzez interakcje społeczne. Mogą o tym świadczyć między innymi zachowania dzieci trzyletnich, które stosują np. nowo poznane czasowniki tylko we wcześniej zasłyszanych konstrukcjach gramatycznych. Kluczowym wręcz rewolucyjnym momentem w życiu dziecka jest wiek niemowlęcy między dziewiątym i dwunastym miesiącem, kiedy w relacjach i reakcjach społecznych następuje wspólne kierowanie uwagi i przyjmowanie perspektywy zewnętrznej. Dziecko w końcowym okresie niemowlęctwa zdolne jest do odczytywania emocji i komunikatów niewerbalnych w relacjach z innymi osobami (Becelewska 2006). Dorośli stają się dla dzieci sprawcami intencjonalnymi, a dzieci nabywają język poprzez rozwijanie intencji komunikacyjnych i poprzez kulturowe uczenie się. Halliday (1993) podkreśla u najmłodszych umiejętność komunikacji z otoczeniem. Dzieci poprzez gesty i artykułowane dźwięki wchodzą od narodzin w interakcje z otoczeniem i niejako zmuszają dorosłych do komunikacji. W ten sposób stają się uczniami i umożliwiają otoczeniu wchodzić w rolę nauczycieli języka. Z czasem dziecko poszerza zasób gramatyczny języka, którym operuje poprzez komunikację z dorosłymi i zabawy z rówieśnikami (Filipiak 1994). Jako kompetentny użytkownik języka i współtwórca wypowiedzi dziecka, dorosły wpływa na proces

nabywania języka u niego poprzez osadzenie wypowiedzi w kontekście społecznym (Wasilewska 2020).

Teoria akwizycji języków obcych oparta na pięciu hipotezach mówi, że człowiek przyswaja język ojczysty w taki sam sposób jak kolejne języki (Krashen 1981, 1982). Pierwsza hipoteza przyswajania-uczenia się to fundamentalna hipoteza, według której dorośli mogą osiągać biegłość w drugim języku poprzez dwie drogi. Pierwsza z nich to przyswajanie w taki sposób jak dzieci nabywają język ojczysty, czyli poprzez zanurzenie w języku i jego nieświadomą percepcję. Drugim sposobem jest uczenie się języka, świadome poznawanie i stosowanie reguł charakterystycznych dla niego. Choć nie wszyscy dorośli wypracują poziom rodzimych użytkowników języka, to i tak wszyscy wyposażeni są w ten sam wewnętrzny mechanizm przyswajania języka, który nie zanika wraz z osiągnięciem dojrzałości. Druga droga, to hipoteza naturalnego porządku, która dotyczy kolejności struktur nabywanych przez dziecko i dorosłego. Pewne struktury przyswajane są w pierwszej kolejności bez względu na wiek i dlatego są przewidywalne. Dla przykładu, na początku jest przyswajana końcówka *-ing* przy czasownikach w czasach ciągłych, albo *-s* z rzeczownikami w liczbie mnogiej. Dalej, czasowniki z końcówką *-s* w trzeciej osobie liczby pojedynczej lub użycie dopełniacza saksońskiego. Hipoteza monitorowania w pewnym stopniu rozwija myśl pierwszej hipotezy i pokazuje sposób w jaki wykorzystywana jest akwizycja i uczenie się języka. Pierwsze pojęcie wpływa na biegłość z jaką użytkownik posługuje się językiem, a drugie pełni rolę monitora lub edytora. Używanie monitora stanowi swoistą autokorektę i służy poprawianiu wypowiedzi. Funkcja ta bywa nadużywana przez ludzi niepewnych swoich umiejętności językowych i pozbawia mówiącego biegłości. Czwarta hipoteza nazwana hipotezą wkładu lub inputu mówi, że przyswajamy język i treści wykraczające nieco poza prezentowany poziom językowy, ale które są dobrze rozumiałe ze względu na kontekst i wiedzę ogólną użytkownika. Dla dzieci istotna jest zasada 'tu i teraz', co oznacza, że wypowiedzi dotyczące przedmiotów i sytuacji, które są możliwe do zaobserwowania stanowią dla nich zrozumiały materiał w przeciwieństwie do sytuacji abstrakcyjnych. Piąta hipoteza tzw. afektywnego filtra ukazuje czynniki ułatwiające przyswajanie języka, czyli motywację, pewność siebie i lęk. Osoby z wysoką motywacją, pewne siebie i z niskim poziomem lęku lepiej przyswajają język w porównaniu do ludzi, u których występuje lęk, niska samoocena i motywacja. Dzieje się tak z powodu włączonego filtra afektywnego, który utrudnia akwizycję.

Trendy edukacyjne w XXI wieku wywierają dużą presję na rodzicach (Rokita-Jaśkow 2010). Żłudne przekonanie, że wczesny wiek rozpoczęcia nauki gwarantuje sukces i tworzy dziecko na miarę rodzimego użytkownika lub osobę dwujęzyczną skutkuje zapisywaniem nawet kilkumiesięcznych niemowląt na pierwsze kursy językowe i oczekiwaniem na spektakularne rezultaty. Mimo tego, że nauka języka w warunkach szkolnych czy przedszkolnych, czyli tzw. nauka instytucjonalna, przynosi w początkowej fazie widoczny wynik w postaci słów i wyuczonych zwrotów, to niewiele ma ona wspólnego z kreatywną produkcją języka, ale i tak nie można umniejszać jej znaczenia. Wpływa ona na poszerzenie horyzontów, uczy tolerancji do innych narodowości i kultur, ale również rozwija umiejętności kognitywne. Dzieci uczą się klasyfikowania słów, generalizowania pojęć, poznają znaczenia wyrazów bliskoznacznych i rozwijają pamięć.

Według Sobczak (2012: 178) proces nauki języka obcego u małych dzieci powinien być uznany bardziej za „kształtowanie kompetencji językowych z zakresu języka obcego” niż jego nauka. Wpływ na proponowaną zmianę terminologii mają zarówno opisana powyżej hipoteza wieku krytycznego Lenneberga i specyfika pracy z najmłodszymi stanowiąca podwaliny późniejszej nauki. Za uznaniem nauki języka za proces nabywania kompetencji językowej przemawiają badania z zakresu laryngologii wskazujące na uwrażliwianie się słuchu (po dwunastym roku życia) na długość fal języka rodzimego. Wraz z dojrzewaniem umiejętność imitowania lub rozpoznawania dźwięków obcych i nieznanych spada (Lipińska 2003). Plastyczność narządów mowy we wczesnym dzieciństwie pozwala na opanowanie intonacji czy akcentu na poziomie nieosiągalnym dla osoby dorosłej. Z drugiej strony, dobrze zmotywowany nastolatek (w wieku 9-11 lat), którego pamięć krótkotrwała osiągnęła dojrzałość i język ojczysty został opanowany na dobrym poziomie, stanowi grupę wiekową, która osiąga najlepsze wyniki w nauce języka obcego (Rokita-Jaśkow 2010).

Nauka języka jest niekończącym się procesem, gdyż człowiek przyswaja nowe słowa nawet w języku rodzimym przez całe życie. Moment opanowania języka to ten, w którym dziecko posługuje się językiem adekwatnie do swojego wieku (Lipińska 2003). Wpływ na naukę języka ma szereg czynników. Ważne jest zapewnienie dzieciom w warunkach szkolnych odpowiednio przygotowanego nauczyciela posługującego się metodami dostosowanymi do wieku dzieci, przyjazne i wspierające otoczenie oraz zapewnianie ciągłości nauki języka (Siek-Piskozub 2009).

#### **1.4 Dojrzałość szkolna dziecka**

Rozważania Michalak i Misiornej (2006) skupiają się na stosowanych wymiennie pojęciach gotowości i dojrzałości szkolnej. Gotowość szkolną ujmują one w szereg kontekstów wpływających na holistyczny charakter zagadnienia. Na osiągnięcie gotowości szkolnej przez dziecko wpływ mają aspekty rozwojowe, środowiskowe (tzw. kontekst kulturowo-społeczny), doświadczenia edukacyjne oraz wpływ instytucji, czyli kontekst materialno-przestrzenny. Osiągnięcie gotowości szkolnej wynika z osiągnięcia przez dziecko oczekiwanego poziomu rozwoju, uwarunkowanego czynnikami biologicznymi, ale również z pozytywnych doświadczeń relacyjnych z otoczeniem, ze styczności z ofertami o charakterze edukacyjnym, z nawiązywania kontaktów na różnych obszarach, zarówno w środowisku domowym, jak i poza nim. Michalak i Misiorna (2006) rozróżniają gotowość i dojrzałość podobnie jak rozróżnia się pojęcia najbliższego rozwoju od aktualnego rozwoju. Powołując się na teorie konstruktywistyczne łączą gotowość ze sferą najbliższego rozwoju dziecka, a dojrzałość szkolną ze strefą aktualnego rozwoju.

Według Buchnat (2013) dojrzałość szkolną dziecko osiąga, kiedy jest w stanie podołać oczekiwaniom szkolnym. Wieczór (2015) rozróżnia w dojrzałości szkolnej dojrzałość fizyczną, społeczną, umysłową, emocjonalną i wolicjonalną. Dojrzałość fizyczna przejawia się w osiągnięciu sprawności motorycznej, odpowiednim do wieku rozwoju fizycznym i funkcjonowaniu zmysłów. Dojrzałość społeczna dotyczy współdziałania i funkcjonowania w grupie rówieśniczej oraz nawiązywania relacji społecznych z otoczeniem. Dojrzałość umysłowa kojarzy się z rozwiniętą orientacją w świecie, opanowaniem mowy, rozwojem myślenia. Z kolei umiejętność uzewnętrzniania uczuć i adekwatne do sytuacji kierowanie się emocjami związane jest z osiągnięciem dojrzałości emocjonalnej. Natomiast doprowadzanie pracy do końca i celowość działań to dojrzałość wolicjonalna. Rozważając kontekst gotowości i dojrzałości szkolnej, Wieczór (2015) nie ogranicza się tylko do osoby potencjalnego ucznia. Oprócz umiejętności w jakie powinno być wyposażone dziecko, ważna jest gotowość środowiska szkolnego oraz rodzinnego (Hammerlińska 2007). Środowisko szkolne zapewnia objęcie dziecka procesem edukacyjnym w murach przystosowanej do tego placówki. Dojrzałość szkoły to nic innego jak zaplecze dydaktyczne, czyli odpowiednio wyposażone sale, przeszkolona kadra, wybór programów nauczania, bezpieczne i przyjazne otoczenie. Gotowość środowiska rodzinnego warunkowana jest



postawą rodziców, którzy zobowiązani są dawać wsparcie i dostosowywać oczekiwania do umiejętności dziecka.

### *Rozwój poznawczy*

Dzieci sześć- i siedmioletnie rozpoczynające naukę szkolną chętnie angażują się w zadania stawiane im przez nauczyciela. Są aktywne, entuzjastyczne i lubią poznawać nowe zagadnienia wykorzystując wszystkie zmysły. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej poprawia się ich koncentracja i uwaga, która u dzieci sześciolletnich wynosi od 25 do 30 minut, a dla porównania u dzieci trzyletnich tylko około 15 minut (Sobczak 2012). W tym okresie rozwijają się umiejętności potrzebne w procesie nauczania czytania i pisanie, czyli analiza oraz synteza wzrokowa, słuchowa i kinestetyczno-ruchowa (Pamuła 2002). Edukacja przedszkolna oraz wczesnoszkolna obfituje w intensywny rozwój. Poprzez kontakt z różnymi obszarami wiedzy dzieci dziewięcioletnie systematycznie wzbogacają swoje słownictwo i stają się coraz bardziej samodzielne w zdobywaniu wiedzy, a wczesna nauka języka obcego dodatkowo stymuluje rozwój poznawczy wpływając na rozwój i pojemność pamięci, zapamiętywanie mechaniczne i logiczne. Dzieci zaczynają zauważać związki przyczynowo-skutkowe, mimowolnie stosują strategie zapamiętywania, przetwarzając dane, przy czym typową strategią u sześć- i siedmiolatków było wyłącznie mechaniczne powtarzanie. Zadania stawiane przed uczniami edukacji wczesnoszkolnej wymagają od nich najpierw poznawania nowych umiejętności, a następnie przyswajania ich oraz zapamiętywania pod kierunkiem nauczyciela, który wie, że jest to zadanie trudne i uwarunkowane różnicami indywidualnymi dzieci. Uwaga dzieci, początkowo mimowolna, wymaga dostosowania i różnorodności ćwiczeń zwłaszcza w klasie pierwszej, kiedy dzieci łatwo rozpraszają się, a metody i techniki stosowane w celu uatrakcyjnienia zadań pozwalają na lepszą koncentrację. Michalak i Misiorna (2006) twierdzą, że na dojrzałość umysłową do podjęcia nauki szkolnej składa się szereg czynników, takich jak bogate słownictwo, neologizmy, stosowanie reguł gramatycznych i form składni w zakresie podstawowym, mowa sytuacyjna i rozumienie mowy innych osób.

### *Rozwój fizyczno-motoryczny*

Dziecko w okresie niemowlęcym przechodzi okres bardzo intensywnych zmian, które pod względem ilościowym spowalniają w okresie wczesnego dzieciństwa (zwłaszcza

wzrost) i tym samym dziecko rozpoczynające szkołę podstawową (czas późnego dzieciństwa, tj. wczesny wiek szkolny) wchodzi w etap intensywnego doskonalenia funkcji istniejących narządów i układów (Stawecka 2019). Układ mięśniowy dzieci w wieku przedszkolnym jest jeszcze słabo wykształcony i dziecko szybko się męczy. Z kolei w układzie kostnym, zwłaszcza nadgarstka zachodzą znaczne zmiany, dzięki czemu ruchy ręki dziecka pięcioletniego będącego u progu nauki szkolnej są znacznie bardziej precyzyjne. Zatem dziecko rozpoczynające szkołę ma już lepiej rozwinięte mięśnie, pojawiają mu się prawie wszystkie zęby stałe i wzrasta sprawność narządów wewnętrznych (Przetacznikowa i Makiełło-Jarża 1974). Rozwijanie dużej i małej motoryki poprzez urozmaicone aktywności, zabawy ruchowe, manualne, ale i codzienne czynności wpływa na doskonalenie ruchów wykonywanych przez dziecko w zakresie precyzji, szybkości i koordynacji (Michalak i Misiorna 2006). Potrzeba ruchu wywołana jest m.in. zmianami zachodzącymi w ośrodkowym układzie nerwowym. Nie sposób też nie oceniać rozwoju dziecka przez pryzmat funkcjonowania analizatora wzrokowego i słuchowego, osiągających na etapie wczesnoszkolnym poziom sprawności charakterystyczny dla człowieka dorosłego (Becelewska 2006). Oba analizatory są nieodzowne do sprawnego przeprowadzania analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej, których zaburzenie może prowadzić do specyficznych problemów w nauce czytania i pisania (Sawa 1997, Spionek 1985).

### *Rozwój społeczno-emocjonalny*

Rozwój emocjonalny dziecka warunkuje rozwój procesów poznawczych. Wzmocnienia pozytywne płynące ze środowiska zewnętrznego motywują dziecko do działania. Z kolei nadmierny stres na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, może ten proces zahamować. Pozytywne pobudzenie emocjonalne uzewnętrznia się w kreatywności dzieci, kiedy mają swobodę i nie odtwarzają prac innych. Swobodna twórczość prowadzi do wszechstronnego rozwoju u dzieci. Prawidłowy rozwój emocjonalny zachodzi poprzez zaspokajanie potrzeb dzieci na każdym etapie ich rozwoju oraz przy wsparciu dorosłych z najbliższego otoczenia. Dziecko pozbawione bodźców ze strony rodziców i opiekunów narażone jest na deprivację emocjonalną, która wpływa na jego harmonijny rozwój i zakłóca go na poziomie relacji społecznych, a także poznawczym oraz fizycznym i motorycznym (Pamuła 2002). Począwszy od wieku sześciu lat dzieci zaczynają współdziałać bardziej świadomie, by z czasem nawiązywać przyjaźnie i stawać się dla siebie partnerami we wspólnie podejmowanych działaniach. Dzieci w

okresie późnego dzieciństwa coraz lepiej rozumieją i nazywają uczucia swoje i innych ludzi, choć jednocześnie podwyższa się u nich „poziom lęku społecznego oraz agresji wroziej” (Becelewska 2006: 186). Dzieci stają się świadome swojej sprawczości i lubią pochwały, które wpływają pozytywnie na poczucie ich wartości, będąc jednocześnie bardzo wrażliwymi na nagany, które potrafią to poczucie skutecznie obniżyć. Napięcie emocjonalne spowodowane lękami uzewnętrznia się poprzez mruganie, nieskoordynowane ruchy, operowanie mimiką twarzy, ale również przez dolegliwości fizyczne, jak np. wymioty lub zawroty głowy. Choć nadal to rodzice i dom rodzinny są najważniejsi w życiu dziecka, na etapie edukacji podstawowej wzrasta znaczenie rówieśników i rozpoczyna się proces stopniowej separacji od rodziców.

## ROZDZIAŁ DRUGI

### INDYWIDUALIZACJA PRACY NAUCZYCIELA Z UCZNIEM

#### 2.1 Praktyczne aspekty indywidualizacji

Podstawa programowa wynikająca z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356) wskazuje na istotę indywidualizacji w procesie edukacyjnym na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Celem nauczania jest wspomaganie dziecka w jego całościowym rozwoju fizycznym, poznawczym, społecznym i emocjonalnym z uwzględnieniem różnic między poszczególnymi dziećmi oraz indywidualnego tempa rozwoju. Indywidualizacja w kontekście pedagogiki to „podstawowa zasada i wartość procesu wychowawczego i kształcenia polegająca na adekwatnym dostosowaniu oddziaływań oraz treści, metod i środków kształcenia do predyspozycji i możliwości osobowościowych oraz indywidualnych dziecka” (Karpińska 2016: 428 za Karpeta-Peć 2017: 96). Innymi słowy, indywidualizacja polega na dostosowaniu wymagań poprzez motywowanie ucznia do większego wysiłku i zaangażowania emocjonalnego w naukę (Palka 2003).

Choć indywidualizacja zależy od poziomu rozwoju ucznia i jego potrzeb, to jednocześnie sytuuje go w całkowitej kontroli i zależności od nauczyciela. W procesie indywidualizacji kształcenia ważną rolę odgrywa upodmiotowienie relacji nauczyciel-uczeń i prawa ucznia do autonomii. Lejzerowicz i Galbarczyk (2020: 50) przyjmują, że indywidualizacja to „traktowanie każdego człowieka jako odrębnej i niezależnej jednostki, zwłaszcza w procesie edukacji”. Jednocześnie podkreślają, że celem szkoły jest nie tylko indywidualizacja procesu nauczania i uczenia się, ale również budowanie relacji i wzmacnianie autonomii ucznia i nauczyciela. Nauczyciel, który kształtuje swój własny rozwój jest w stanie wpłynąć pozytywnie na rozwój ucznia. Autonomia jest więc typem postawy wobec nauczania i uczenia się, którą powinien reprezentować każdy z uczestników procesu edukacyjnego. Postawa autonomii to uznanie „czyjegos prawa do pewnej niezależności, swobody w zakresie do samookreślenia się”

(Wilczyńska 2008: 5). Na jej kształt składają się przeżywane emocje wobec nauki, rozumienie jej walorów oraz wykształcenie oczekiwanych zachowań i nawyków. Autonomia w szkole oznacza współpracę dydaktyczną między nauczycielem i uczniem osiągalną poprzez model kooperacyjny, według którego nauczyciel nie przerzuca odpowiedzialności za proces dydaktyczny na barki osób uczących się, ale bierze pod uwagę ich predyspozycje, uwagi i potrzeby podczas formułowania celów.

Pojęcie indywidualizacji jest łączone z pojęciem zróżnicowania (np. Schratz i Westfall-Greiter 2010, Bräu 2005), kiedy indywidualizacja zachodzi w zakresie instytucjonalnym i jest zróżnicowaniem zewnętrznym (typ szkoły, profil klasy). Zróżnicowanie na gruncie lekcyjnym może być nazywane wewnętrznym i dotyczy poziomu szkolno-organizacyjnego (cele, treści, metody nauczania) i dydaktycznego (gotowość, styl oraz tempo uczenia się) (Karpeta-Peć 2017). Podobnie Jaworska (2018) zajmując się problemem nauczania i uczenia się języków obcych przez młodzież dotkniętą dysleksją, stawia na różnicowanie dydaktyczne w zakresie celów, treści, sfery metodyczno-organizacyjnej czy środków dydaktycznych. Definicja indywidualizacji na gruncie glottodydaktyki wskazuje, że główny cel zróżnicowania wewnętrznego to „uwzględnienie różnic indywidualnych wśród uczących się, ich optymalne wspieranie przez odpowiednie metody uczenia się” (Schwerdtfeger 2001: 105 za Karpeta-Peć 2017: 97).

Analizując indywidualizację w ujęciu historycznym, Kubik (2015) cofa się do korzeni indywidualizmu, tj. do czasów Odrodzenia i Reformacji. Wówczas hiszpański humanista Ludwik Vives, a także polski pisarz Andrzej Frycz Modrzewski uważali, że zdolności między potencjalnymi uczniami mogą się różnić i być kryterium przy dopasowaniu ucznia do danej szkoły. Wiek XVIII przyniósł filozofię wychowania Jana Jakuba Rousseau będącą nurtem pedagogicznym podkreślającym istotę swobodnego dojrzewania dziecka. Z kolei wiek XIX skutkował tradycyjną szkołą herbartowską nastawioną na jednolite cele, poglądy i posłuszeństwo ucznia. Ale już początek wieku XX wraz z książką *Stulecie dziecka* szwedzkiej nauczycielki i działaczki ruchu kobiecego, Ellen Key, przypomniał o prawie dziecka do swobodnego rozwoju. Socjalizm po drugiej wojnie światowej wpływał również na wizję edukacji, w której „świadomie akcentowano kwestie jednolitości szkoły” (Kubik 2015: 116), a nad indywidualizacją pochylono się dopiero na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych badając wpływ różnych czynników, m.in. biologicznych, ale również pedagogicznych oraz środowiskowych na ogólny rozwój dziecka.

Mimo iż konieczność indywidualizacji jest współcześnie brana pod uwagę w podstawie programowej, to występowała ona jako metoda pracy z uczniem w innych dokumentach już wcześniej. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku, np., jako Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), która gwarantując dopasowanie „treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów” (Jaworska 2016: 290) wyraźnie nawiązywała do kształcenia w duchu indywidualizacji. Długi rodowód nie jest w tym wypadku gwarantem sukcesu, ponieważ jej zastosowanie stanowi nadal ogromne wyzwanie dla praktykujących nauczycieli w zbyt licznych klasach szkolnych. Dodatkowym problemem są zadania i cele stawiane przed nauczycielami, które się wzajemnie wykluczają lub są niespójne, gdyż „te same dokumenty ministerialne każą indywidualizować i stawiają identyczne wymagania wobec wszystkich” (Biedrzycki 2018: 167). Trzeba w tym miejscu wspomnieć o czynnikach osobowościowych ściśle związanych z domeną afektywną (Dąbrowska 2011), takich jak ekstrawersja albo introwersja, skłonność do podejmowania ryzyka, empatia, natężenie lęku i wrażliwość na krytykę oraz odrzucenie, wewnętrzne zahamowania i poczucie własnej wartości. Nie tylko nauczyciele, ale również uczniowie dostrzegają, że zespół wyżej wymienionych cech składających się na daną osobowość wpływa ostatecznie na sukces lub niepowodzenie w opanowaniu języka obcego.

#### *Sposoby realizacji – wymagania a rzeczywistość*

Mimo, że masowe i nieelastyczne programowo szkolnictwo utrudnia realizację zasady indywidualizacji pracy z uczniem, to trzeba pamiętać, że indywidualizacja jest podstawą dla osiągnięcia celów kształcenia. Z indywidualizacji nie można zrezygnować, ponieważ w procesie dydaktycznym jest ona ważniejsza od obaw nauczyciela o realizację minimum z zakresu podstawy programowej (Kuligowska 1975 za Hłobił 2015). Klasa to grupa dzieci o różnym potencjale intelektualnym, a nie jednolita całość. Nawet w utrudnionych warunkach można przeprowadzić indywidualizację poprzez prowadzenie pracy dydaktycznej równoległe z uczniami, którzy wykazują zróżnicowany poziom rozwoju intelektualnego (Biedrzycki 2018).

Problemem we wprowadzaniu indywidualizacji jest brak konsekwencji wśród nauczycieli w jej stosowaniu oraz często zachodząca ‘samoczynna indywidualizacja’ polegająca na mimowolnym, odruchowym poświęcaniu uwagi najlepszym lub najsłabszym uczniom przy jednoczesnym zapominaniu o uczniach przeciętnych,

stanowiących zwykle najbardziej liczną grupę klasy. Uczeń przeciętny nie pomaga realizować celów lekcji tak jak jednostka bardzo zdolna, ale nie wymaga też wsparcia jak najslabsi uczniowie i tym samym w pewnym stopniu znika niezauważany w procesie kształcenia. Kolejna pułapka czyhająca na nauczycieli to traktowanie uczniów zdolnych, przeciętnych i słabych jako osobne grupy bez wyodrębnienia z nich pojedynczych uczniów, różniących się przecież między sobą na poziomie danego zespołu.

Zatem szkoła w XXI wieku nadal funkcjonuje zgodnie z postulatami szkoły XIX-wiecznej, gdzie nauczyciel nastwiony jest „na zbiorowość, a nie pojedynczego ucznia” (Gawrecki 2016: 39) oraz realizację podstawy programowej, która zdaje się być nadrzędna w stosunku do jednostki. Nazywając swoją wizję futurystyczną Gawrecki (2016) przekonuje, że nauczyciele powinni być odpowiednio kształceni w ramach stworzonego systemu praktyk pedagogicznych. Chodzi o to, by potrafili w swojej przyszłej pracy zawodowej zastosować założenia pedagogiki humanistycznej, czyli organizować proces nauczania z uwzględnieniem „predyspozycji poszczególnych uczniów oraz tworzenie dla nich ścieżek indywidualnego rozwoju” (Gawrecki 2016: 42). Kluczowym jest kształcenie nauczycieli, a nie specjalistów kończących studia, ale nieprzygotowanych do pracy w szkole, zmagających się z brakiem praktycznych umiejętności, które są tak ważne w procesie edukacyjnym.

#### *Narzędzia zróżnicowanego nauczania*

Jeżeli uznamy za Biedrzyckim (2018) i Jaworską (2016), że wprowadzenie pełnej indywidualizacji polegającej na doborze metod pracy oraz materiału dydaktycznego zgodnie z potrzebami i predyspozycjami każdego z uczniów jest właściwie niemożliwe, to warto zastanowić się nad realnymi rozwiązaniami w warunkach szkolnych.

Jaworska (2016) proponuje termin ‘dydaktyka autonomizująca’ i tym samym zaakceptowanie ucznia jako odrębnego podmiotu ponoszącego współodpowiedzialność za uczenie się w tzw. półautonomii, polegającej na współpracy z nauczycielem. Celem działań pedagoga jest podnoszenie świadomości uczniów, zaznajomienie ich ze skutecznymi strategiami i sposobami nauki, które świadomie i samodzielnie wybierają. Wilczyńska (2008) za kluczową w budowaniu autonomii ucznia uznaje jego aktywną postawę, na którą składają się trzy elementy: afekt, intelekt i zachowanie. Rozważania na temat wieku ucznia, kiedy taka postawa jest w pełni ukształtowana i świadczy o nabytej autonomii ucznia, dotyczą przede wszystkim uczniów starszych. Jest to proces

długotrwały, choć pewne elementy można wprowadzać już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. O dążeniu do autonomii wśród dzieci na wczesnym etapie edukacji szkolnej w związku z realizacją Reformy Edukacji z roku 1999 pisze Michońska-Stadnik (2004). Zauważa, że w praktyce jest to obszar zaniedbany zarówno przez nauczycieli jak i uczniów. Z jednej strony, jest to pożądane działanie kojarzone z nowoczesnością i wychodzenie naprzeciw potrzebom uczniów, prowadzące do przejmowania przez nich odpowiedzialności za proces uczenia się. Z drugiej strony, rozwijanie autonomii jest pomijane przez nauczycieli, którzy nie chcą oddać sterów uczniowi i narażeni są na roszczeniową postawę rodziców sprowadzających rolę nauczyciela do bycia narzędziem służącym do przekazywania wiedzy i jedynym odpowiedzialnym w przypadku porażki ucznia. Autonomię osiąga się przez otwarte formy lekcji, metody aktywizujące, obcowanie z nauczycielem jako życzliwym partnerem, przyjazną atmosferę, możliwość odkrywania, rezygnację z podręczników na rzecz tworzenia przez dzieci własnych pomocy i wdrażanie współpracy. Dzięki temu, że dzieci decydują chociażby o sposobie i tempie wykonania zadania, są bardziej zmotywowane i emocjonalnie zaangażowane, uczą się kreatywności i pracy w grupie (Kubik 2015).

Andrzejewska (2008) omawiając otwarte formy pracy w glottodydaktycznej perspektywie sugeruje, że najskuteczniejsze formy pracy to te, które sprzyjają rozwojowi świadomości językowej. Można ją rozwijać już u najmłodszych uczniów uwrażliwiając ich na zjawiska językowe poprzez „refleksję nad językiem, porównywanie podobnych i odmiennych struktur językowych, komentarze dzieci dotyczące ich wypowiedzi, autokorekty” (Andrzejewska 2008: 70). Dzieci spontanicznie i chętnie zauważają podobieństwa i różnice występujące w języku obcym i rodzimym budując w ten sposób obok świadomości uczenia się właśnie świadomość językową.

Wymieniając koncepcje wspierające indywidualizację, Lejzerowicz i Galbarczyk (2020) wskazują na metodę Marii Montessori oraz metodę glottodydaktyczną Bronisława Ročławskiego. Jednym z głównych założeń tej pierwszej jest samodzielny wybór. Działania metodą Montessori zakładają swobodną selekcję materiału, miejsca i tempa pracy. Z kolei metoda Ročławskiego polegająca na pracy w zespole i pracy indywidualnej, bierze pod uwagę właściwy rytm rozwoju, w tym rozwój myślenia twórczego i poznawczego, przez co przynosi dziecku zadowolenie i motywuje do dalszej nauki (Borowska 2016). Inną metodą wspierającą indywidualizację jest właśnie



rodzima Metoda Odimienna Ireny Majchrzak, która już na pierwszym etapie przy wyborze materiału dydaktycznego bierze pod uwagę różnice indywidualne. W ramach tej metody podczas nauki dzieci wykorzystują własne imiona i doświadczenia. Również Komorowska (2004) opisując blaski i cienie podejścia komunikacyjnego<sup>3</sup> w nauczaniu języka obcego zwraca uwagę na założenia metodyczne wspierające indywidualizację. Podkreśla, że wreszcie w kręgu zainteresowań znalazła się analiza potrzeb ucznia i zorientowanie na niego, a nie na stosowaną metodę. Uczeń z bycia przedmiotem w działaniach pedagogicznych staje się podmiotem, któremu zapewnia się interakcyjne formy pracy, wybiera tematykę zgodnie z jego zainteresowaniami i umożliwia wybór.

## **2.2 Konstruktywistyczny model nauczania**

Konstruktywizm to teoria dotycząca sposobu poznawania świata (Gofron 2013). W procesie tym, uczeń poprzez własną aktywność i podejmowane działania nabywa kompetencje poznawcze. Gałaś (2016) podkreśla, że w przeciwieństwie do teorii perenializmu i esencjalizmu, które za mocno obciążają edukację przekazywaniem wiedzy i adaptacją, w koncepcji konstruktywistycznej uczeń staje się podmiotem aktywnym, a nie jedynie biernym odbiorcą przekazywanych przez nauczyciela informacji. Autonomiczny uczeń jest zdolny do podejmowania wyzwań i samodzielnych decyzji, a także potrafi wytrwać w realizacji tych zdań. Zarys konstruktywistycznej koncepcji w odniesieniu do nauczania brzmi następująco:

Koncepcja *konstruktywistyczna* zakłada, że ludzie są z natury autonomiczni. Konsekwencją tego założenia jest przekonanie, że wszelkie działania w procesie uczenia się nie mogą być inne niż autonomiczne. Uczenie jest definiowane jako indywidualne konstruowanie wiedzy na podstawie dotychczasowego doświadczenia i umiejętności, które są różne u każdej jednostki. Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii, zgodnie z tym ujęciem polega na stworzeniu bogatego i zróżnicowanego środowiska uczenia się, autentycznych materiałów nauczania, stosowaniu na lekcjach otwartych form pracy. (Andrzejewska 2008: 72-73).

Oznacza to, że proces edukacyjny opiera się na interakcji między nauczycielem i uczniem, na ich współpracy oraz na odkrywaniu prawdy o otaczającej rzeczywistości. Rolą nauczyciela jest wspieranie ucznia w jego samorozwoju oraz dostrzeganie różnic o charakterze wertykalnym (jeden uczeń wie więcej, drugi mniej), jak i horyzontalnym (wiedzą na różne sposoby) (Klus-Stańska 2010). Wymusza to indywidualizację działań

---

<sup>3</sup> Podejście komunikacyjne powstało na przełomie roku 1970 i 1971 dzięki powołaniu przez Radę Europy *Committee for Out-Of-School Education and Cultural Development*.

nauczyciela i jego reakcję na nieuświadomione „uczniowskie poznawcze zapotrzebowanie” (Klus-Stańska 2010: 325).

Konstruktivistyczny model nauczania korzysta zarówno z progresywizmu stawiającego ucznia w centrum edukacji oraz z egzystencjalizmu polegającego na kształtowaniu świadomości indywidualnej. Odwołując się do programu kształcenia zintegrowanego i uwzględniającego procesy indywidualizacji pt. *Oto ja* autorstwa Kariny Muchy, Anny Stalmach-Tkacz i Joanny Wosianek (2017), Marek (2015) proponuje następujące etapy kształcenia: wzbudzenie ciekawości poznawczej poprzez wprowadzenie dziecka w nowe zagadnienia, rozpoznawanie poziomu wiedzy ucznia, restrukturyzację wiedzy, aplikację nowej wiedzy w różnych sytuacjach oraz refleksję nad dokonaną zmianą. Rozwijając myśl Wygotskiego, Skibska (2014) podaje trzy etapy działań podejmowanych przez dziecko. Pierwszy etap zdominowany jest działaniem osoby dorosłej wspierającej niesamodzielne dziecko poprzez stosowanie pytań i wskazówek. Drugi etap polega na stopniowym przejmowaniu odpowiedzialności przez dziecko oraz zminimalizowaniu działań dorosłego. Ostatni element to automatyzacja działań podejmowanych przez całkowicie samodzielne dziecko, które nie wymaga wsparcia, ponieważ jego wiedza została ugruntowana poprzez powtarzanie i przeniesiona z poziomu społecznego na poziom psychologiczny stając się wiedzą zinternalizowaną.

#### *Rozpoznanie poziomu wiedzy ucznia*

Konstruktivistyczny model nauczania zbudowany jest z kilku części pojawiających się w ściśle określonej kolejności. Pierwsza faza polega na rozpoznaniu poziomu wiedzy ucznia poprzez wprowadzenie go w wybrane zagadnienia. Rozpoznanie uzdolnień dziecka oraz stałe weryfikowanie wiedzy na jego temat jest obowiązkiem nauczyciela, ponieważ daje odpowiednią informację o potencjale i możliwościach wychowanka oraz wpływa na wybór podejmowanych działań i aktywności. Poprzez stawianie przed uczniem zadań o różnym charakterze i stopniu trudności, zarówno indywidualnych jak i zespołowych oraz baczną obserwację sposobów radzenia sobie z nimi, nauczyciel otrzymuje pełną informację zwrotną dotyczącą poziomu wiedzy i umiejętności dziecka. Zadania powinny być zróżnicowane i angażować ucznia w sposób różnorodny. Stanowiąc je mogą zarówno karty pracy, ale również burza mózgów czy dyskusja. Analiza zasobów jakimi dysponuje dziecko i do których ma dostęp to również oszacowanie jego zasobów niewykorzystywanych, bo nieuświadomionych (Adamowicz 2020). O istocie,

rozpoznawaniu i zaspokajaniu potrzeb rozwojowych mówi Rozporządzenie Ministra Edukacji z 2017 roku w kontekście organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych, które dotyczy nie tylko wsparcia dla uczniów z trudnościami w uczeniu się, ale również tych szczególnie uzdolnionych, podkreślając rolę indywidualizacji działań nauczycieli i wychowawców. Rolą pedagoga jest rozpoznanie potrzeb i zasobów dziecka, czyli m.in. jego mocnych stron oraz podejmowanie działań w celu poprawy funkcjonowania i rozwoju dziecka, o czym tak pisze Brzezińska (2015):

Rozpoznanie, jakimi zasobami dysponuje dziecko wkraczające w kolejne etapy rozwoju i edukacji to warunek *sine qua non* pomyślnego realizowania zadań edukacyjnych przypisanych do danego etapu edukacji. Wiedza o tych zasobach determinuje postępowanie nauczyciela tak w obszarze stawianych dziecku wymagań (o charakterze wyzwań *versus* zagrożeń), jak i jego decyzje, co do rodzaju i wielkości udzielanego mu wsparcia w radzeniu sobie z nimi. (Brzezińska 2015: 135).

Nauczyciel, rodzic czy opiekun poprzez m.in. obserwację rozwoju dziecka poznaje jego słabe i mocne strony. Pozwala to na obranie najkorzystniejszych działań i dostosowaniu wymagań. Proces edukacji i zdobywania wiedzy rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie, kiedy jest zdominowany przez nieintencjonalne działania dorosłych, wyposażających podopiecznych w wiedzę o najbliższym otoczeniu. W każdy kolejny etap dzieci wchodzi z potencjałem edukacyjnym, bogatsze o określone kompetencje. Istotną rolę w budowaniu tego swoistego kapitału przypisuje się rodzinie, która wspierając rozwój, konstruuje stosunek dziecka do nauki (Murawska 2014). Rolą nauczyciela jest rozpoznanie przyswojonej przez ucznia wiedzy podczas wcześniejszego etapu edukacyjnego i życia pozaszkolnego oraz wykorzystanie jej w nowych zadaniach. Stanowi ona podstawę dla wiedzy nowej, zdobywanej na zajęciach.

### *Uwolnienie wiedzy*

Kolejny etap następujący po rozpoznaniu wiedzy ucznia to jej uwolnienie. Stanowi ono rozpoznanie potrzebne zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi i pomaga określić ich role w procesie edukacyjnym oraz zaplanować dalszą pracę. Według Marek (2015) podejście konstruktywistyczne może mieć dwa oblicza. Pierwsze to dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy oparty na psychologii poznawczej, w tym Piagetowskiej, zakładający, że uczenie jest aktywnym i samodzielным działaniem

polegającym zarówno na budowaniu jak i „rekonstrukcji umysłowych modeli rzeczywistości” (Marek 2015: 121). Oznacza to, że rozwiązywanie problemów jest punktem wyjścia do rozumienia pojęć i rozwoju wiedzy, a nie mechanicznym przekazywaniem zasobu wiadomości przez nauczyciela. Rola nauczyciela to organizacja materialnego środowiska dla samodzielnych uczniów, którzy „tworzą w umyśle reprezentacje rzeczywistości” (Marek 2015: 121), czyli wyobrażenia powstałe podczas samodzielnej pracy indywidualnej lub grupowej. Wyobrażenia te służą rozwiązywaniu problemów na kolejnych etapach nauki działając jak filtr. Można zatem stwierdzić, iż „dynamiczny charakter wiedzy sprawia, że staje się ona czynnikiem sprawczym dla kolejnych procesów poznawczych i ich skutków” (Nęcka 2005: 166). Nabywana wiedza ewoluuje pod wpływem zadań stawianych uczniowi, które stają się punktem wyjścia do rozumienia i rozwiązywania kolejnych zagadnień.

Inne założenie prezentuje dyskurs konstruktywistyczno-społeczny oparty na teorii Wygotskiego, podkreślający rolę nauczyciela jako eksperta w procesie edukacyjnym. Przejmowanie wiedzy jest „efektem zindywidualizowanego negocjowania społecznego, osadzonego zawsze w określonym kontekście kulturowym” (Marek 2015: 122), czyli wiedza nie jest w całości ani konstruowana przez dziecko, ani przejmowana od dorosłych. W dyskursie tym podkreślona jest rola nauczyciela, bez którego ingerencji zdobywana w sposób spontaniczny wiedza (przez niesamodzielne rozwojowo dziecko) jest potoczna, ale i niekompletna.

### *Restrukturyzacja wiedzy*

W kolejnym trzecim etapie dochodzi do restrukturyzacji wiedzy, czyli łączenia wiedzy nowo nabytej z posiadaną wcześniej. Tę fazę nauczania opisuje się jako „zdobycie, osiągnięcie strefy najbliższego rozwoju kompetencji określanych przez dziecko” (edukacja.edux.pl). Strefę najbliższego rozwoju (SNR) analizuje się pod kątem różnicy między poziomem rozwiązywania zadań pod kierunkiem dorosłego i tych wykonywanych samodzielnie. Wygotski chciał podkreślić „społeczną oraz interakcyjną naturę rozwoju dziecka” (Skibska 2014: 309) i związany z nią rozwój, a dokładniej różnicę pomiędzy potencjalnym i rzeczywistym rozwojem przy udziale osoby charakteryzującej się większymi niż dziecko kompetencjami, w tym również jego rówieśnika. Strefa ta cały czas się powiększa, a dziecko zdobywa nową wiedzę poznawczą, ponieważ wsparte radą i ukierunkowane przez dorosłego wykonuje zadania wcześniej dla niego niewykonalne. Niezwykle ważna jest także gotowość do uczenia się

bazująca nie tylko na wiedzy ucznia, ale również na umiejętności korzystania ze wskazówek nauczyciela przekazywanych na drodze interakcji. Kluczowa na tym etapie będzie indywidualizacja procesu nauczania i ocena predyspozycji ucznia, przede wszystkim jego potencjału, stworzenie sprzyjających warunków, dostosowanie tempa oraz odwoływanie się do wspomnianej wcześniej wewnętrznej motywacji. Nie sposób nie wspomnieć tutaj o strefie aktualnego rozwoju (SAR), wskazującej przede wszystkim na osiągnięte przez dziecko kompetencje i stanowiącej różnicę między rozwojem faktycznym i rozwojem potencjalnym ukierunkowanym przez dorosłego (Skibska 2014). Specyfikę pracy wykonywanej przez dziecko określają słowa klucze, takie jak „samodzielność, samokontrola, autokorekta, mistrzostwo, biegłość, precyzja, ćwiczenia, doskonalenie” (Filipiak 2011: 16). Procedury dotyczące strefy najbliższego rozwoju scharakteryzowane przez Filipiak (2011) dotyczą sterowanego uczestnictwa obejmującego wszelkie relacje społeczne; dalej, budowania rusztowania, czyli interakcji na poziomie uczeń – nauczyciel; a następnie wrażliwej kontroli nauczania.

#### *Praktyczne wykorzystanie wiedzy*

Etap czwarty polega na zastosowaniu, czyli praktycznym wykorzystaniu poszerzonej wiedzy. Jest to niezwykle ważna faza, podczas której uczeń rozwija swoją odpowiedzialność za własne uczenie się. Poprzez rozwiązywanie różnych zadań dziecko sprawdza sposoby rozumowania i radzenia sobie z problemami, jednocześnie pogłębiając biegłość oraz precyzję i wpływając na poziom własnej meta-świadomości. Wiedza ucznia zostaje zinternalizowana, a uczeń staje się coraz bardziej samodzielny – samosterowny (Filipiak 2011). Oznacza to rezygnację z biernej postawy polegającej na oczekiwaniu na rezultaty uczenia się. Odpowiedzialność za wynik i postęp ponosi zatem nie tylko nauczyciel, ale również zaangażowany w ten proces uczeń będący przez cały czas jego aktywnym podmiotem. Poziom osiągniętych kompetencji będzie się różnił, ale dzięki wykorzystaniu wiedzy w nowych sytuacjach wszyscy uczniowie bez względu na osiągnięty pułap poszerzają i ubogacają swoje „doświadczenie edukacyjne” (Marek 2015: 124).

#### *Zmiana w nabytych kompetencjach*

Na ostatnim etapie zachodzi weryfikacja i konfrontacja nabytej wiedzy i umiejętności z wiedzą i umiejętnościami wyjściowymi. W rezultacie uczeń jest w stanie zauważyć zmianę w nabytych kompetencjach poznawczych poprzez uświadomienie sobie różnic

w działaniu, myśleniu podczas analizowania tych samych problemów. Jest to etap, który skłania do refleksji nie tylko ucznia, ale również nauczyciela oceniającego zaistniałą zmianę. Ideę konstruktywizmu doskonale podsumowują słowa Walata (2010: 37), który wskazuje, że konstruktywizm jest podwaliną meta-wiedzy nadającej znaczenie nowym informacjom „integrując nauczanie, uczenie się oraz konstruowanie reprezentacji umysłowej”, a przez to wykraczającej poza wąskie dziedziny jakimi są przedmioty szkolne.

### **2.3 Rola nauczyciela**

Rozdział 2, art. 6 Karty Nauczyciela poświęcony jest obowiązkom wspomnianej w tytule grupy zawodowej. Elementami, które wydają się być najbardziej ponadczasowymi są punkty 2 i 3. Dotyczą one zarówno wspierania rozwoju każdego ucznia, jak i dbałości o własny rozwój nauczyciela. Zatem słowa Brzezińskiej (2008: 35), że bez względu na wiek i staż nauczyciela, jest on zobowiązany do wprowadzania uczniów „w zmieniający się świat z niezbędnymi ku temu kompetencjami”, odzwierciedlają rolę nauczyciela w czasach wzmożonych transformacji. Efekty edukacyjne zależą w dużej mierze od pozycji jaką nauczyciele pełnią w danym środowisku szkolnym. Współczesny nauczyciel pracujący w duchu konstruktywizmu przede wszystkim inspiruje, pobudza i akceptuje ucznia, zachęca do działania poprzez stawianie pytań, będąc jednocześnie osobą zainteresowaną samorozwojem i uczeniem siebie (Tatara 2015).

Dobre i bliskie relacje z uczniem wpływają na sukces w procesie dydaktycznym. Brzezińska (2008: 44) stosuje terminy „osoby znaczące” i „osobowe warunki skutecznej edukacji” określając nimi nauczycieli, którzy reprezentują szereg cech i kompetencji, takich jak bycie obecnym w życiu wychowanka, wzbudzanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Osobami znaczącymi stają się ci, którzy mają wyrazistą osobowość, są opanowani, zyskują szacunek, a ich postawa jest godna naśladowania. Filipiak (2008) opisując uczenie się z perspektywy społeczno-kulturowej, nazywa je wspólną aktywnością polegającą na wymianie udziałów, czyli wiedzy niezwerbalizowanej osobistej dziecka i wiedzy profesjonalnej nauczyciela, zachodzącej w strefie najbliższego rozwoju. Aktywność wypływająca ze strony nauczyciela w zależności od etapu procesu edukacyjnego ma różny charakter. Początkowo będzie to wspieranie w celu osiągnięcia przez dziecko wymaganej kompetencji, następnie pomaganie w przezwyciężaniu problemów i wreszcie stawianie wyzwań. Wiedza profesjonalna nie

jest jedynym udziałem wnoszonym przez nauczyciela w interakcję. Filipiak (2008) wymienia również postawę nauczyciela jako niezbędny czynnik wpływający pozytywnie na proces dydaktyczny. Istotna jest umiejętność motywacji zniechęconych uczniów, tworzenia wspierających sytuacji, elastyczność, wrażliwość, odbieranie i prawidłowe interpretowanie sygnałów płynących od wychowanków. Wyniki badań nad cechami dobrego nauczyciela języka obcego w świetle wypowiedzi polskich uczniów i studentów, zaprezentowanych przez Miłułkę i Chojnacką-Gärtner (2019) jednoznacznie świadczą o wyższości cech osobowościowych nauczyciela nad glottodydaktycznymi. Dla badanych osób ważne były kompetencje dydaktyczne takie jak umiejętność przekazania zagadnień na lekcji, ale najważniejsze by nauczyciel był miły, sympatyczny, wspierający i wyrozumiały.

Mając na uwadze aktywną postawę nauczyciela trzeba odnieść się do terminu zaproponowanego przez Mazurkiewicza (2012) i określającego zbiór właściwości i postaw skutecznego edukatora, tzw. przywództwa edukacyjnego. W wyniku cech takich jak empatia, wrażliwość na słabe i mocne strony dziecka, umiejętność dobrej organizacji czy dbałość o relacje międzyludzkie, pedagog zapewnia warunki do efektywnego nauczania i uczenia się (Miłułka i Chojnacka-Gärtner 2019). Współpraca nauczyciel-uczeń to wspólne działanie obejmujące określanie celów i kierunków podejmowanych działań, wspólnych priorytetów oraz aprobowanie zmian i afirmacja osiągniętych sukcesów (Chrabąszcz 2014). Przywództwo to nie tylko formalnie pełnione funkcje w szkole, ale przede wszystkim bycie nieformalnym liderem poprzez cechy osobowościowe, umiejętność zainteresowania ucznia swoim przedmiotem i gruntowne wykształcenie (Kwiatkowski 2010).

#### **2.4 Znaczenie emocji w procesie dydaktycznym**

Emocje stanowią zarówno komunikat wewnętrzny, jak i zewnętrzny. Nie tylko wzmacniają i ubogacają komunikację werbalną i interakcje personalne, ale również przekazują istotne informacje świadomości poprzez sygnały płynące z organizmu, jak choćby przyspieszony rytm serca, które są rejestrowane przez doświadczające je jednostki częściowo lub w pełni świadomie. Emocja na poziomie komunikatu wewnętrznego pojawia się podczas „podejmowania decyzji, dokonywania wyboru, określania preferencji zarówno w ważnych sprawach życiowych, jak i drobnych codziennych” (Łosiak 2015: 326). Emocje charakteryzują się złożonym przebiegiem, w którym biorą udział zarówno wspomniane powyżej zjawiska fizjologiczne, jak również

uczucia, zjawiska behawioralne i obszary poznawcze mózgu. Jest to zatem kompozycja reakcji o podłożu biologicznym i chemicznym oraz mechanizmów nerwowych związanych z wąskim zespołem rejonów podkorowych mózgu, zaangażowanych w mniejszym lub większym zakresie w przetwarzanie emocji (Dąbrowski 2012). Każda z sześciu podstawowych emocji, takich jak radość, smutek, strach, wstręt, złość czy zaskoczenie, nie jest pojedynczym stanem, ale tzw. rodziną stanów emocjonalnych uznanych za pokrewne (Ekman 1992). Zgłębiając zagadnienie rodzin emocji należy pamiętać o podobnych cechach każdego z członków w obrębie danej rodziny będących jednocześnie cechami różniącymi daną rodzinę od pozostałych. Oceniając cechy charakterystyczne każdej z podstawowych emocji należy wziąć pod uwagę osiem aspektów, takich jak uniwersalny i charakterystyczny sygnał, automatyczne oszacowanie, występowanie cechy u innych naczelnych oraz „niezmienniki w zdarzeniach poprzedzających pojawienie się emocji, (...) szybkie wzbudzenie, krótkotrwałość, powstawanie mimowolne i zróżnicowanie wzorców reagowania fizjologicznego” (Davidson i Ekman 2012: 24-25).

#### *Występowanie lęku językowego*

Nauczanie i uczenie się jest powiązane z występowaniem błędu. Istotą procesu dydaktycznego jest konstruktywna postawa nauczyciela, wpływająca na postrzeganie uchybień jako zjawisk pozytywnych, niosących progres. Tymczasem bez względu na wiek i poziom umiejętności, osobom uczącym się języka obcego często towarzyszy zjawisko lęku językowego. Lęk ten jest doświadczany podczas mówienia, słuchania, czytania i pisania przez użytkownika nie władającego językiem obcym w stopniu biegłym. Lęk jest „pradawnym i prymitywnym przejawem emocji” (Bawej 2017: 237) będącym elementem mechanizmu przetrwania, bo pomagającym unikać potencjalnych niebezpieczeństw. Lęk może być realny, popędowy i moralny, a także społeczny, który pojawia się w sytuacjach kontaktów międzyludzkich. Jednym z podtypów lęku społecznego jest lęk językowy (Płużek 1993). Jego negatywny wpływ dotyczy przede wszystkim mówienia i lęku przed używaniem języka obcego bez względu na liczbę odbiorców, szczególnie w obecności rodzimych użytkowników. Jest to również obawa przed poddawaniem się testom i ocenom podsumowującym osiągnięty poziom językowy, a także obawa przed nauczycielem i jego negatywną oceną. Dewaele i MacIntyre (2014) dodają do źródeł lęku językowego pogoń za perfekcją lub neurotyzm. Najbardziej widocznymi objawami lęku językowego są symptomy psychiczne,



behawioralne i somatyczne (Kolber 2007). Symptomy behawioralne objawiające się niechęcią do podejmowania interakcji i wykonywania zadań, a także spóźnieniem i unikaniem zajęć, często uznawane są za wynik niedbalstwa. Symptomy behawioralne polegają również na podnieceniu ruchowym, obgryzaniu paznokci lub zabawą włosami. Do symptomów somatycznych można zaliczyć ból brzucha, napięcie czy ogólne zmęczenie organizmu. Pozostałe symptomy występujące przy lęku językowym to kłopoty ze snem i zaburzenia mowy.

*Wpływ pozytywnych emocji na efektywność nauczania i uczenia się języka obcego*  
Podstawą procesu dydaktycznego jest dbałość o ucznia, wzbudzenie zaufania, szacunek wobec każdej jednostki i jej odmienności. Nauczyciele prezentujący taką postawę wywołują pozytywne emocje u swoich wychowanków i stanowią podwaliny poczucia bezpieczeństwa w klasie (Lopez i in. 2014). Wzbudzenie pozytywnych emocji wpływa z kolei na jakość uczenia się, ułatwia poszukiwanie, zagłębianie danych treści i skuteczne uczenie się. Doświadczanie pozytywnych emocji pozwala walczyć nawet z utrzymującymi się efektami negatywnych emocji. Na szczególną uwagę zasługuje radość i przyjemność, która wielokrotnie pojawia się w wypowiedziach uczących się języka obcego oraz podkreślenie stopnia jej doświadczania. Na przeżywanie tej pozytywnej emocji ma wpływ umożliwienie wykonania zadania, jasne cele i informacja zwrotna. Badania na temat wpływu emocji pozytywnych i negatywnych (wywołanych występowaniem lęku językowego) na wyniki uczenia się języka obcego pokazują znaczenie występowania pozytywnych emocji w uzyskiwaniu lepszych wyników. Ponadto, mają wpływ na dalsze decyzje ucznia w przyszłości, czyli np. kontynuację lub opuszczenie zajęć (Dewaele i Alfawzan 2018).

Związek obu rodzajów emocji jest relacją nierozzerwalną w procesie dydaktycznym. Nie sposób całkowicie wyeliminować negatywne emocje lub działać cały czas pod wpływem pozytywnych, chociażby ze względu na charakter zadań stawianych przed uczniami, z których nie wszystkie są ekscytujące, a część wymaga szczególnego skupienia i uwagi, co może wydawać się niektórym nużące. Różnorodne emocje odczuwane przez uczniów i nauczycieli wynikają z ich cech osobowości, temperamentów oraz przekonań nabywanych w procesie dydaktycznym. Zamiast walczyć z emocjami uznanymi za negatywne, lepiej zadbać o ich kontrolę w taki sposób, aby uczniowie ich doświadczający mogli nadać im pozytywny sens. Podobnie, zadaniem nauczyciela jest sterowanie emocjami negatywnymi i ich eliminowanie, a nie

tylko koncentrowanie się na dostarczaniu pozytywnych emocji uczniowi (Pawlak i Kruk 2021).

## **2.5 Nauka języka obcego w procesie indywidualizacji**

Wczesna nauka języka obcego jeszcze przed wystąpieniem tak zwanego okresu krytycznego u ucznia niesie niewspółmierne korzyści (Johnson i Newport 1989, Long 1993). Dzieci stykające się z językiem nierodzimym w wieku przedszkolnym są w stanie przyswoić wymowę na lepszym poziomie od tych rozpoczynających naukę później, rozwinąć świadomość językową i kulturową. Jednocześnie mają odpowiednio wydłużony czas na ugruntowanie przyswojonej wiedzy i umiejętności, zwłaszcza jeżeli język wprowadzony w szkole podstawowej jest przedłużeniem nauki języka poznawanego w przedszkolu. W wytycznych Komisji Europejskiej z 2011 roku pt. *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable* uwagę zwracają jeszcze inne aspekty, takie jak odpowiednio dobrane metody i techniki zastosowane przez pedagoga uwzględniającego potrzeby rozwojowe i indywidualne dzieci. Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu pedagogicznemu, metodycznemu i językowemu nauczycieli wychowania przedszkolnego, akwizycja języka obcego przebiega w sposób podobny do przyswajania języka rodzimego.

Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów w kontekście edukacji językowej w nauczaniu włączającym skupiają się na konieczności indywidualizacji, która nie dotyczy projektowania działań tylko pod kątem jednej wyodrębnionej cechy ucznia, np. jego deficytów czy dysfunkcji. Proponując indywidualizację Karpińska-Szaj (2022) wyodrębnia dwa niewykluczające i zarazem uzupełniające się podejścia. Pierwsze podejście, uniwersalne projektowanie, dotyczy planowania lekcji w taki sposób, aby realizacja celów edukacyjnych objęła jak największą liczbę uczniów bez modyfikacji działań. Późniejsze modyfikacje są wprowadzane dla konkretnego ucznia zgodnie z jego potrzebami i możliwościami rozwojowymi. Drugie podejście to spersonalizowana edukacja, która „zakłada odmienne cele dla różnych uczniów” (Karpińska-Szaj 2022: 48) osiągane przez wykorzystanie dostosowanych metod nauczania pozwalających na różne tempo pracy. Dzięki połączeniu obu podejść możliwa jest realizacja zasady indywidualizacji, ponieważ środowisko szkolne jest otwarte na każdego ucznia, który może wziąć udział w procesie edukacyjnym w zakresie zgodnym z jego możliwościami. Proponowane rozwiązania mogą ubogacić każdy proces edukacyjny, ponieważ indywidualizacja nauczania języków obcych to kształtowanie postaw społecznych i

umiejętności komunikacji z wykorzystaniem środowiska klasy przy jednoczesnym rozpoznawaniu i wyodrębnieniu specjalnych potrzeb ucznia. Karpińska-Szaj (2022) zwraca uwagę na wykorzystywanie ogólnodostępnych podręczników na lekcji, które pozwalają ubogacić i różnicować zajęcia innymi materiałami. Dzięki temu powstaje wolna przestrzeń, którą nauczyciel może wypełnić w dowolny sposób, tak by reagować na indywidualne potrzeby ucznia. Wskazane jest używanie elementów muzycznych, graficznych i wizualnych. Jeżeli podręcznik nie jest skonstruowany by służyć samoocenie, nauczyciel powinien zadbać również o ćwiczenia podsumowujące dany etap pracy. Wychodzenie naprzeciw indywidualnym potrzebom ucznia zależy w głównej mierze od kreatywności nauczyciela, który celowo organizuje proces nauczania poza podręcznikiem. Biorąc pod uwagę zróżnicowanie zespołu klasowego nauczyciel języka obcego powinien ubogacać lekcje wykorzystując zróżnicowane metody.

Dzieci powinny uczyć się w sytuacjach naturalnych, w przyjaznym środowisku, bez wysiłku i przyjmowania formy odrębnego przedmiotu. Rola nauczyciela to subtelna pomoc, wsparcie w postaci tzw. rusztowania tworzonego poprzez angażowanie dzieci, zadawanie pomocniczych pytań i stwarzanie przyjaznego środowiska nauki. Potencjał każdego dziecka powinien być oceniany indywidualnie na podstawie poczynionych postępów. Obserwacja i ocena opisowa pomagają stworzyć indywidualny obraz dziecka oraz pomóc w budowaniu na tej podstawie kolejnych umiejętności.

## ROZDZIAŁ TRZECI

### CZYTANIE W KONTEKŚCIE NAUKI JĘZYKA OBCEGO NA POZIOMIE ELEMENTARNYM

#### 3.1 Poznawcze podstawy procesu czytania

Czytanie jest jedną z najważniejszych umiejętności nabywanych w procesie edukacyjnym. Jest podstawą uczenia się, która pozwala na odkodowanie i rozpoznawanie symboli pisanych lub drukowanych i stanowi środek komunikacji. Według Hryniuk (2011) w publikacjach dotyczących poznawczych aspektów procesu czytania dominują dwa podejścia. Pierwsze dotyczy czytania jako procesu angażującego sprawności (automatycznego rozpoznawania, syntezy i ewaluacji) wraz z różnego rodzaju wiedzą (dotyczącą słownictwa i struktur, formalnej struktury dyskursu, ogólną o świecie, meta-kognitywną i odnoszącą się do monitorowania sprawności). Z kolei drugie podejście zmierza do określania rodzaju i kierunku przetwarzania informacji z tekstu. W tym podejściu wykorzystuje się trzy charakterystyczne modele (metafory). Czytania nie można zawęzić tylko do dekodowania znaków graficznych jakimi są litery alfabetu, lub dekodowania informacji czyli do pierwszego modelu tzw. „dół-góra”. Czytanie jest skomplikowanym przebiegiem działań, gdzie istotną rolę odgrywa interpretacja informacji przez czytelnika, czemu odpowiada drugi model „góra-dół”. Czytanie to także interakcja między osobą czytającą a czytany tekst, czyli trzeci model interakcyjny. Brak automatyzacji, wolne tempo i niska poprawność, czyli brak płynności mimo umiejętności dekodowania znaków pisanych, wpływają na słabe rozumienie tekstu i słabą motywację, a sam proces wydaje się być żmudnym i skomplikowanym (Sochacka 2009). W dobie zmieniającego się świata i globalizacji występuje problem płynności czytania w języku obcym, która automatycznie jest na niższym poziomie (Hryniuk 2011). Wynika to z szeregu uwarunkowań, takich jak:

- a) ograniczony już na wstępie zasób słownictwa w porównaniu do słownictwa w języku ojczystym,
- b) brak intuicyjnego stosowania zasad gramatycznych charakterystycznego dla języka rodzimego,
- c) przenoszenie z języka ojczystego na grunt obcego wiedzy dotyczącej leksyki i składni,
- d) nieprzejrzyste zasady ortografii w języku nierodzimym,
- e) brak odniesienia pomiędzy literą a fonemem.

Zatem odniesienie sukcesu wyrażające się bardzo dobrym opanowaniem czynności czytania w języku rodzimym na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wpływa pozytywnie na dalszy proces edukacyjny i pozwala na powodzenie chociażby w nauce języka obcego. Warto niwelować wszelkie trudności związane z czytaniem mające w rzeczywistości wpływ na pozostałe aspekty życia szkolnego (np. pozostałe przedmioty szkolne) oraz zadbać by czytanie stało się przyjemnością i codzienną rutyną.

Opracowując definicje poświęcone czytaniu, Olejnik (2001) wyodrębnia trzy grupy. Pierwszą stanowią definicje oparte na pracach np. Metery (1978) i uwypuklające stronę językową, tj. artykułowanie poprawnego dźwięku (formy dźwiękowej) na bazie zapisanego symbolu graficznego. Druga grupa definicji zbudowana jest na opracowaniach m.in. Mystkowskiej (1977), w których rozumienie tekstu stanowi podstawę czytania. Trzecia i najbardziej rozbudowana grupa definicji zgodnie z założeniami Brzezińskiej (1987) oraz Malmquist (1987) i Tinkera (1980) obejmuje zarówno technikę, jak i rozumienie czytanego tekstu z uwzględnieniem krytyczno-twórczego podejścia. Analizując ostatnią z przedstawionych grup definicji warto przytoczyć słowa Tinkera (1980: 15), dla którego proces czytania polega na „rozpoznawaniu symboli (drukowanych lub pisanych) stanowiących bodziec do aktualizowania znaczeń *wbudowanych* w doświadczenie jednostki oraz do powstawania nowych znaczeń znanych już słów”. Według Brzezińskiej (1987) czytanie to proces, na który składają się umiejętności cząstkowe w zakresie trzech aspektów: technicznego (kojarzenie i łączenie grafemów i fonemów), semantycznego (rozumienie dosłowne znaczenia słów i zdań) oraz krytyczno-twórczego (refleksyjne podejście do czytanego tekstu). Z kolei Zbróg (2009a) przytaczając definicję konstruktywistyczną dzieli czytanie na wieloetapowy proces obejmujący następujące elementy: rozpoznanie, asymilację, integrację wewnętrzną i zewnętrzną, przechowywanie i komunikowanie.

Pierwsze stadium dotyczy rozpoznania litery i asymilacji polegającej na przesłaniu obrazu nerwem wzrokowym do mózgu. Następną fazą, czyli integracją wewnętrzną, polega na połączeniu nowej wiadomości z wcześniejszymi i poprzez integrację zewnętrzną na jej krytycznej analizie. Zaś przechowywanie służy późniejszemu komunikowaniu, czyli wykorzystaniu czytania adekwatnie do sytuacji.

Chodkiewicz (2016) analizując pojęcie czytania zwraca uwagę na jego zakres, wręcz uznając czytanie za niemożliwe do wyjaśnienia z punktu widzenia jednej przyjętej teorii. Podkreśla również dualizm tego terminu, na który składa się nie tylko umiejętność i biegłość posługiwania daną kompetencją, ale również sam akt działania, w którym „czytający przetwarza wybrany tekst angażując cały swój potencjał (możliwości poznawcze, wiedzę, motywację), aby zgodnie z przyjętym celem skonstruować znaczenie tego tekstu” (Chodkiewicz 2016: 80). Tym samym, również na poziomie dydaktyki języków obcych, kluczowym zjawiskiem jest wyjaśnienie funkcjonowania procesów wyższego i niższego rzędu. Do procesów niższego rzędu zalicza się rozpoznawanie słów i przeprowadzanie analizy składniowej umożliwiającej „budowanie znaczenia na poziomie zdania”, natomiast za procesy wyższego rzędu uznaje się „budowanie modelu rozumienia tekstu” będącego „wynikiem wiedzy czytelnika, jego doświadczeń, celu czytania” (Banach i Bucko 2019: 16). Procesy niższego rzędu Hryniuk (2011) uznaje za najważniejsze podczas kształtowania umiejętności płynnego czytania w języku nierodzimym.

### **3.2 Innowacje pedagogiczne w zakresie nauki czytania – przegląd metod**

Opisując złożoność problemu edukacji czytelniczej, Jaszczyszyn (2010) odwołuje się do dwóch grup publikacji oddających współczesne trendy. Jedną grupę stanowią pozycje dotyczące występowania trudności w czytaniu, a na drugą grupę składają się prace poświęcone metodom alternatywnym, zastępującym tradycyjne lub je uzupełniające. Mowa tu o Metodzie Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, koncepcji wczesnej nauki czytania i pisania Bronisława Ročławskiego, świadomości językowej dzieci Grażyny Krasowicz-Kupis, symultaniczno-sekwencyjnej metodzie nauki czytania Jadwigi Cieszyńskiej, Metodzie Odimiennej Ireny Majchrzak, adaptacji metod anglojęzycznych Hanny Dobrowolskiej-Bogusławskiej, oraz metodzie Marii Montessori czy Celestyna Freineta. Natomiast Waszczuk (2019) dokonując przeglądu najczęściej wybieranych metod alternatywnych urozmaicających naukę czytania wymienia podobne pozycje

dodając do powyższego zestawu (umniejszonego o propozycję Dobrowolskiej-Bogusławskiej) metodę barwno-dźwiękową Heleny Metery.

Metody stosowane do nauki czytania w Polsce występują w szerokim wachlarzu koncepcji. Począwszy od metod tradycyjnych, tzw. ‘szkolnych’, czyli analityczno-syntetycznych po metody bazujące na czytaniu globalnym<sup>4</sup>. Dokonując przeglądu metod nauki czytania zaprezentowanych w dalszej części rozdziału, kierowałam się przy ich wyborze własnym doświadczeniem zdobytym podczas pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. W pracy często korzystałam z elementów jednej metody z powodzeniem łącząc ją z elementami innej metody. Wybór konkretnej metody związany był z indywidualną pracą z dzieckiem np. na zajęciach wyrównawczych, podczas których kierując się potrzebami dziecka wybierałam sposób pracy z nim w oparciu o własną wiedzę i doświadczenie.

#### *Koncepcje Bronisława Ročławskiego*

Jedną z bardziej rozpowszechnionych jest metoda glottodydaktyczna, zwana też fonetyczno-literowo-barwną Ročławskiego (Vaškevič-Buś 2011). Już niemowlęstwo jest odpowiednim wiekiem do stosowania jej pierwszej fazy, jaką jest prawidłowa komunikacja i artykulacja w kontaktach z dzieckiem. Sama metoda rekomendowana jest przez Ročławskiego do stosowania w najmłodszych grupach przedszkolnych w postaci zabaw doskonalących mowę dziecka. Zastosowanie metody wymaga biernej znajomości alfabetu i umiejętności analizy i syntezy wyrazów (Borowska 2016). Pozostałe zasady glottodydaktyki ojczystojęzycznej obejmują wyróżnienie lewej strony zeszytu szkolnego, nacisk na prawidłową koordynację wzrokowo-ruchową i przestrzenną, doskonalenie funkcji mózgu odpowiedzialnych za percepcję bodźców słuchowych i wzrokowych, czyli analizatora słuchowego oraz wzrokowego, a także rozwijanie pamięci wzrokowej i fonetycznej. Następne istotne stadia to wprowadzanie liter podstawowych i niepodstawowych, tj. liter oznaczających więcej niż jedną głoskę lub grupę głosek trudnych ortograficznie, czyli oznaczonych więcej niż jedną literą (np. ó, rz, w). Dalej, czytanie z wydłużaniem głosek, których długie wypowiedanie w izolacji nie zmienia brzmienia; tzw. ślizganie, czyli płynne przechodzenie z litery na literę i wreszcie pismo pętelkowe. Jaszczyszyn (2010) wymienia zalety innowacyjnej metody, czyli naukę bez podręcznika, ale polegającej na wykonywaniu proponowanych

---

<sup>4</sup> Oznacza: czytanie holistyczne lub całowrazowe rozumienie znaczenia wyrazu mimo braku znajomości poszczególnych liter. Termin ten został opracowany wraz z metodą Glenna Domana i zaprezentowany w książce *Jak nauczyć małe dziecko czytać* (G. Doman i J. Doman 1992).

przez Ročławskiego zestawów ćwiczén oraz wykorzystanie autorskich klocków LOGO zawierających na czterech bokach cztery warianty litery, czyli literę wielką i małą, pisaną i drukowaną oraz zielony pasek u dołu pozwalający na prawidłowe ustawienie litery w przestrzeni. Martowicz (2018) jako wadę tej metody wymienia zawyżoną cenę pomocy dydaktycznych (w tym przypadku klocków LOGO), udział w certyfikowanych drogich szkoleniach pozwalających na wykorzystanie metody w pracy dydaktycznej i obwarowanie licznymi regułami ograniczającymi autonomię nauczyciela.

Ročławski prowadząc badania w latach siedemdziesiątych XX wieku oraz wprowadzając tę metodę do polskich i zagranicznych przedszkoli, zwrócił uwagę na aspekt dotyczący pracy i wykształcenia nauczycieli. Kluczowe okazało się gruntowne przygotowanie językowe. Brak wiedzy u pedagogów w tym zakresie skutkował niepowodzeniami szkolnymi uczniów. Ročławski (2012) w artykule prezentowanym na portalu oświatowym Glottispol dał upust swojemu rozgoryczeniu pisząc:

To właśnie braki w wykształceniu nauczycieli, szczególnie z fonetyki, zmobilizowały mnie w drugiej połowie lat 70. do na pisania *Poradnika fonetycznego dla nauczycieli* (1981, 1986). Niestety nasza oświata była wtedy głucha na rodzime działania z zakresu czytania i pisania. Wołała szukać rozwiązań poza granicami Polski: we francuskiej *Metodzie Dobrego Startu*, w pracach Glenna Domana, w propozycjach nowozelandzkich czy meksykańskich (Ročławski 2012: 2).

Koncepcja Ročławskiego bazuje na przekonaniu, że kluczowe jest zastosowanie odpowiedniej metody, wczesny wiek dzieci oraz gruntowne przeszkolenie i wykształcenie pedagogów. Ročławski (2012) nie tylko uważa, że jego metoda jest niedoceniana w kraju, ale powinna być wręcz stosowana w nauce czytania w krajach anglojęzycznych. Zaowocowało to jego pracą nad angielską wersją klocków LOGO, rozpoczętą po dokładnej analizie stanowiska brytyjskiego rządu opublikowanego w roku 2010 pt. *The importance of teaching*. W dokumencie podkreślono znaczenie lekcji fonetyki przeprowadzanych regularnie. Ekspertów pracujących nad poprawą jakości czytania z Wielkiej Brytanii trzeba według Ročławskiego (2012) zapewniać, że w przypadku braku alfabetyczności jedyną słuszną drogą nauki czytania i pisania jest metoda, która bazuje na poprawnie wymawianych głoskach w izolacji oraz na dobrej analizie i syntezie fonemowej wyrazów.



### *Metoda Glenna Domana*

Koncepcją wykorzystującą globalną, czyli całowyrzową technikę czytania, jest metoda spopularyzowana przez amerykańskiego fizjoterapeutę Glenna Domana, który przez wiele lat był członkiem zespołu badawczego pracującego nad skuteczną metodą wspierającą leczenie ludzi z uszkodzonym mózgiem. Doman (1992) skupił się na dzieciach i młodzieży, a wyniki swoich badań oraz wskazówki dla rodziców opracował wspólnie z córką w książce pt. *Jak nauczyć małe dziecko czytać*. Czytanie według Domana przynosiło ogromne korzyści dzieciom zdrowym oraz tym z uszkodzeniem mózgu, stając się swoistym stymulatorem. Główne założenia tej metody mówią o tym, że małe dzieci „chcą, mogą i powinny uczyć się czytać” oraz, że „uczą się czytać” (Doman i Doman 1992: 12). Do zalet metody Domana należy to, że opiera się ona na zabawie i można stosować ją nawet u najmłodszych dzieci, tym bardziej że Doman zaleca stymulowanie już w niemowlęctwie. Jej minusem jest trudność z dostosowaniem do języka polskiego ze względu na specyfikę języka ojczystego (np. odmianę przez przypadki) i brak przygotowania do pisania (Martowicz 2018). Doman (1992) dzieli naukę czytania na etapy. Początkowo dziecku prezentowane są pojedyncze słowa, najpierw rzeczowniki, potem czasowniki, a następnie wyrażenia dwuwyrzowe zawierające także przymiotniki. Kolejny etap to proste zdania, a po nich rozbudowane zdania i wreszcie książki. Materiał dydaktyczny jest pokazywany na planszach o określonej wielkości, 10 x 60 cm. Kolor zapisanych wyrazów powinien stymulować i przyciągać uwagę, w związku z czym zalecana jest barwa czerwona. Zgodnie z założeniami tej metody, dziecku prezentowanych jest pięć zestawów zawierających po pięć słów dziennie. Każdego dnia dziecko poznaje również pięć nowych wyrazów, a taka sama liczba dobrze poznanych słów jest wycofywana.

### *Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania Jagody Cieszyńskiej*

Cieszyńska (2009) proponuje swoją symultaniczno-sekwencyjną metodę (zwaną również krakowską lub sylabową) dzieciom urodzonym zwłaszcza w czasach wzmożonego rozwoju technologicznego. Dla tych dzieci metody analityczno-syntetyczne, czyli metody tradycyjne bazujące na funkcjach lewej półkuli, okazują się być nieskuteczne ze względu na przetwarzanie przez nie informacji prawopółkulowo. Dzieci te od najmłodszych lat, będąc nawet kilkumiesięcznymi niemowlętami wystawione są przede wszystkim na prawopółkulowe stymulacje obrazem i dźwiękiem. Prawa półkula odpowiada za holistyczne (symultaniczne) opracowanie informacji

dostarczonych wszystkimi zmysłami i w odniesieniu do wiedzy już posiadanej. Ta półkula jest związana z lepszym rozumieniem języka mówionego, a jej wzmożona aktywność ma związek z poruszaniem się gałek ocznych od prawej do lewej. W kontekście czytania i mówienia prawa półkula odpowiada za rozpoznawanie, zapamiętywanie i przetwarzanie samogłosek, wyrażen dźwiękonaśladowczych, konkretnych rzeczowników (w mianowniku), uniwerbizmów, prozodię, kontrolę kierunku czytania, a także aktywizuje się podczas powtarzania. Z kolei półkula lewa, ma charakter sekwencyjny, analityczny. Będąc bardziej aktywną odpowiada za przeciwny ruch gałek ocznych, czyli od lewej do prawej. Przetwarzając reguły językowe odpowiada za tzw. czytanie ze zrozumieniem oraz wpływa na dostrzeganie różnic pomiędzy „fonemami, znaczeniami, literami, kolejnością głosek w sylabach, wyrazów w zadaniu” (Cieszyńska 2009: 269).

Opierając się na obserwacji rozwoju mowy dziecka oraz na badaniach neuropsychologicznych oraz neurofizjologicznych uznających sylabę za najmniejszą jednostkę percepcyjną, Cieszyńska (2009) stworzyła metodę stymulującą wszystkie funkcje poznawcze, w której bazą i wzorcem są poznane przez dzieci właśnie sylaby. W metodzie tej można wyodrębnić trzy podstawowe etapy, w których materiał dydaktyczny stanowią samogłoski, sylaby i wyrazy. Praca z samogłoską wykorzystuje całościowe, prawopółkulowe przetwarzanie informacji, natomiast włączenie sylaby wymusza przetwarzanie lewopółkulowe w ściśle określonej kolejności i stanowi czytanie dźwięków mowy będących z jednej strony liniowo uporządkowanymi, a z drugiej abstrakcyjnymi. Pierwszą fazę tworzą powtarzane przez dziecko po nauczycielu samogłoski, sylaby i wyrazy oraz prezentacja ich zapisu graficznego. Kolejny etap to rozumienie, czyli jednoczesne wskazanie czytanych przez nauczyciela wyżej wymienionych elementów (samogłosek, sylab, wyrazów). Ostatnia faza polega na nazywaniu, czyli ich odczytywaniu przez dziecko.

### *Naturalna Nauka Języka*

Jedną częściej stosowanych alternatywnych metod czytania jest metoda nowozelandzka oparta na czytaniu globalnym. Za twórcę Naturalnej Nauki Języka uznawany jest zarówno Brian Cutting (Jaszczyszyn 2010), jak i inicjatorka metody w Nowej Zelandii Wendy Pye (Jagiełło i Klim-Klimaszewska 2016). Metoda wykorzystuje elementy zabawy oraz naturalną chęć dziecka do uczestnictwa w niej, przez co prowadzi je do samodzielnego odkrycia związku pomiędzy pismem a jego znaczeniem. Etapy czytania

metodą nowozelandzką, której istotą jest czytanie ze zrozumieniem, a nie technika, obejmują zapoznanie dziecka z całością, którą stanowić może wyraz, zdanie lub tekst; następnie wyodrębnienie elementów składowych (np. budowa zadnia, litery, interpunkcja); i wreszcie, wykorzystanie zdobytej wiedzy i umiejętności do budowania całości.

Materiał dydaktyczny stanowi baza czterdziestu książeczek przeznaczonych do samodzielnego czytania pt. *Słoneczna biblioteka*, w których kluczową rolę odgrywają ilustracje zgodne z tekstem. Książki mają zróżnicowany poziom trudności (jeden z czterech), a każda składa się z trzech historii, z których pierwsza wprowadza nowe struktury językowe, a utrwalanie ich następuje w kolejnych dwóch historyjkach wchodzących w skład danej książki. Zalety tej metody polegają na rozwijaniu gustów czytelniczych od najmłodszych lat poprzez umożliwienie dziecku wyboru książeczki, a tym samym interesującej je historii. Rolą nauczyciela jest taki dobór treści, który pozwoliłby najmłodszemu czytelnikowi odczuć satysfakcję podczas czytania. Dodatkowymi zaletami rozwijającymi zainteresowanie czytelnictwem jest wdrażanie do czytania wspólnego, zespołowego i indywidualnego. Nauka czytania stymulowana jest również poprzez występowanie tzw. kącików o charakterze edukacyjnym, np. w sali przedszkolnej. Nie wszystkie kąciki poświęcone są czytaniu, ale wszystkie (w tym również czytelniczy) wpływają na wszechstronny rozwój procesów poznawczych. Zatem nauka czytania metodą nowozelandzką to działania pozwalające na zdobywanie nowych umiejętności bazujące na zainteresowaniach dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb i poziomu rozwoju. Metoda ta pozwala dziecku uzyskiwać stopniową niezależność w czytaniu, czyli przejść od modelu, w którym stroną dominującą jest nauczyciel, przez częściową asystę dorosłego, do całkowicie samodzielnego czytania.

#### *Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz*

Metoda Dobrego Startu wyrosła na gruncie francuskiej metody *Bon Départ*, z którą Bogdanowicz zapoznała się poprzez ustną relację dziecięcego psychiatry, profesor Jaklewicz, wizytującej w drugiej połowie XX wieku paryski szpital neuropsychiatrii dziecięcej (Bogdanowicz i Link-Dratkowska 2020). Właśnie tam wykorzystywano metodę polegającą na koordynowaniu czynności, czyli rysowaniu figur geometrycznych wraz z rytmem piosenki. Pierwszy program *Piosenki do rysowania* zawierający materiały do ćwiczeń oraz nagrania Bogdanowicz wydała w roku 1996 by w późniejszych latach we współpracy z innymi autorami opublikować około dziesięć

kolejnych programów skierowanych do dzieci o różnych potrzebach rozwojowych, w tym również wersje obcojęzyczne. Przy wsparciu piosenek lub wierszyków dzieci pracują najpierw na tzw. materiale nieliterowym, który ma na celu usprawnianie analizy i syntezy wzrokowej, a później na materiale literowym, w skład którego wchodzi zarówno pisane, jak i drukowane litery i cyfry. Celem postawionych przed nimi zadań jest koordynacja wzrokowo-ruchowo-słuchowa, kształtowanie lateralizacji oraz orientacji w schemacie ciała, wreszcie wspieranie małej i wielkiej motoryki. W Metodzie Dobrego Startu ważne są trzy aspekty, tj. „słuchowy (piosenki – tekst i muzyka; wierszyki), wzrokowy (wzory graficzne, czyli figury geometryczne, litery i cyfry) i motoryczny (ruchy artykulacyjne, ruchy oczu i rąk oraz całego ciała w czasie odtwarzania wzorów graficznych, zharmonizowanych z rytmem piosenki lub wierszyka)” (Bogdanowicz i Link-Dratkowska 2020: 7). Wielozmysłowe działania organizowane na bazie tej metody wpływają pozytywnie na wszechstronny rozwój dzieci, również tych z deficytami rozwojowymi oraz podwyższają gotowość do nauki czytania i pisania już od najmłodszych lat.

#### *Sojusz metod Ewy Arciszewskiej*

Swoją pozycją *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?* Arciszewska (2002) wskazuje na jeszcze inny kierunek działań dydaktycznych związanych z czytelnictwem najmłodszych. Zachęca ona nie tyle do tworzenia kolejnych koncepcji, ile do połączenia elementów metod już istniejących i dobrze znanych, określając takie działanie „sojuszem metod”. Metoda wskazuje na indywidualne podejście wykorzystując propozycję Arciszewskiej poprzez proponowanie dzieciom różnych zadań czytelniczych tak, aby „każde dziecko miało prawo/ szansę zaprezentować własny sposób inicjacji czytelniczej, a nauczyciel, aby ten sposób odpowiednio wykorzystał w naturalnej nauce czytania u tego dziecka” (Wieczór 2015: 151). Tak elastyczne podejście nauczyciela oraz zainteresowanie metodami, również alternatywnymi, wynika zarówno z nowatorskiego podejścia konstruktywistycznego, jak i z możliwości korzystania z ogólnodostępnych materiałów dydaktycznych i nieskomplikowanych procedur (Waszczuk 2019).

### **3.3 Czytanie w języku ojczystym i obcym**

Analizując naukę czytania w języku ojczystym i obcym u dzieci objętych edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną, Struk i Waszczuk (2021) wskazują na czynniki

ułatwiająca ten proces niezależnie od języka. Mianowicie, pomocą w czytaniu w języku obcym jest wysoko rozwinięta świadomość fonemiczna w języku rodzimym. Oznacza ona umiejętność dokonywania syntezy i analizy głoskowej, wyizolowanie i identyfikację głoski oraz wskazanie miejsca występowania głoski w wyrazie. Ćwiczeniami wpływającymi na rozwój tej kompetencji jest m.in. wielokrotne czytanie tych samych książek, opowiadań, powtarzanie rymowanek, piosenek czy łamańców językowych, wyklaskiwanie i liczenie głosek lub sylab w wyrazach. Inne zadania mogą obejmować wydłużanie pojedynczych głosek w wymawianych wyrazach, manipulowanie modelami liter i wreszcie omawianie z dziećmi relacji występujących między literami i głoskami w ich imionach. Rozwój świadomości fonologicznej przejawia się sprawnością „rozpoznawania rymów i tworzenia rymów” (Kusiak-Pisowacka 2017: 45). Tym bardziej, że u dzieci na co dzień otoczonych językiem polskim wrażliwość na rymy nie jest kluczowa w czasie czytania w języku rodzimym, podczas, gdy pełni ważną rolę u dzieci, które czytają w języku angielskim jako ojczystym. Poziom rozwoju świadomości fonologicznej może mieć zatem wpływ na sprawne czytanie w języku obcym.

Oprócz rozwijania umiejętności warunkujących naukę czytania w języku obcym, o których mowa powyżej, należy również pamiętać o znaczących różnicach między językiem polskim i angielskim. Jest to rozbieżność w relacji ‘grafem – fonem’ (wysoka regularność w języku polskim a częsty brak regularności w języku angielskim) oraz brak transparentności ortograficznej w języku angielskim (Rocławski 2006). Wykształcona świadomość fonologiczna i fonemiczna oraz znajomość alfabetu angielskiego są elementami niezbędnymi do opanowania umiejętności dekodowania. W nauce alfabetu pomagają zadania ćwiczące rozpoznawanie kształtu liter i uwrażliwiające na relację ‘litera – głoska’, np. reagowanie na wskazany wcześniej fonem czy podawanie pierwszego usłyszanego fonemu na początku wypowiedzianych przez nauczyciela wyrazów. Podstawowym sposobem dekodowania podczas czytania w języku polskim stosowanym przez dzieci 6-7 letnie jest strategia alfabetyczna (Sochacka 2004). Początkowo u najmłodszych dominuje strategia analityczna – literowanie, czyli wyszukiwanie głoski będącej fonetycznym odpowiednikiem litery, by wraz z rozwojem sprawności czytania ustąpić miejsca strategii całościowej. W przypadku języka angielskiego jako rodzimego, dzieci stosują odmienne strategie w procesie czytania, podzielonego na cztery fazy (Frith 1985). Pierwsza faza to czytanie globalne (*logographic phase*), które jest przeciwieństwem strategii alfabetycznej.

Podczas drugiego etapu rozwija się świadomość fonemu (*phoneme awareness*), czyli różnicowania dźwięków. Trzecia faza oznacza naukę reguł ortograficznych (*orthographic strategy*), a czwarta płynne czytanie, między innymi przez analogię (*functional literacy*). Metoda globalna (*Whole Language Approach*) nazywana jest metodą całościową lub leksykalną ze względu na jej cechę charakterystyczną, czyli rozpoznawanie długości i kształtu wyrazów. Ćwiczenia wykorzystywane w czytaniu całościowym to zabawy z kartami wyrazowymi (pokazywanie, wyszukiwanie kart), napisy w klasie, planszówki, słowne kręgle czy przygotowanie mini-książeczek przez dzieci.

Inną metodą nauki czytania w języku angielskim w krajach anglojęzycznych wykorzystywaną po stosowanej w pierwszym etapie metodzie globalnej jest metoda fonetyczna zwana też analityczną (*Phonics Method*) ćwicząca analizę i syntezę, a tym samym uwrażliwiająca na relację 'litera – głoska'. W ramach tego podejścia proponuje się aliterację, wyszukiwanie brakujących liter w wyrazach, słowo dnia, wykreślaniki wyrazowe, krzyżówki, łączenie pociętych wyrazów w całość czy sortowanie wyrazów według określonej cechy. Ostatnie podejście dotyczy uczenia przez analogię, czyli nowe wyrazy odczytywane są za pomocą tych dobrze już znanych dziecku. Przykładem tego typu działań mogą być wyrazy, np. *out, shout, scout*, lub *day, clay i stay*, lub *each, teach, peach i reach* (Struk i Waszczuk 2021).

Czytanie bez względu na to, czy odbywa się w języku obcym czy ojczystym stanowi wyzwanie dla dzieci. Problemy z czytaniem mogą pojawić się na różnych etapach, dlatego warto zadbać o dobór odpowiedniej metody i ćwiczeń, a następnie literatury. Nie należy również zapominać o najwcześniejszych latach wieku dziecięcego, kiedy podczas intensywnego rozwoju dziecka i świadomych działań dorosłych przygotowywane są solidne podwaliny pod przyszłą naukę czytania.

### **3.4 Metoda CLIL – Content and Language Integrated Learning**

Metoda CLIL polega na zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym, którego celem jest „przełamywanie bariery komunikacyjnej poprzez wykorzystywanie języka obcego jako narzędzia do przyswojenia nowej, interesującej wiedzy i ważnych umiejętności” (Handzel 2014: 147). CLIL łączy dwa pojęcia. Pierwsze to BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), czyli język służący do codziennej komunikacji, a drugie to CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), język specjalistyczny. W opinii Dalton-Puffer (2011) pierwsza litera "L" w nazwie CLIL oznaczająca w praktyce

jakikolwiek język (*Language*), mogłaby być zamieniona na literę „E” (*English*) symbolizującą używany powszechnie poza krajami anglojęzycznymi język angielski. Tym samym faktycznym akronimem mógłby być CEIL, czyli *Content-and-English Integrated Learning*.

Główne założenia metody CLIL stanowią, że wykorzystywany w niej język nie powinien być językiem drugim w danej społeczności, natomiast musi być językiem obcym lub językiem powszechnie stosowanym do komunikacji (*lingua franca*). Zważywszy na to ostatnie założenie, język angielski jest językiem dominującym w metodzie CLIL. Kolejna kwestia to osoba nauczyciela, który nie powinien być ani rodzimym użytkownikiem danego języka, ani nawet absolwentem filologii. Powinien natomiast być ekspertem z dziedziny przekazywanych treści. Język obcy używany w metodzie CLIL nadal stanowi odrębny przedmiot szkolny nauczany przez specjalistów, natomiast sama metoda, czyli wykorzystanie danego języka w nauczaniu przedmiotowym może obejmować takie dziedziny jak biologia, geografia, muzyka, czy przedmioty zawodowe. Wyżej wymienione przedmioty lub inne im podobne nauczane są również w języku ojczystym obejmując mniej lub połowę lekcji w języku obcym. Taka realizacja podstawy programowej jest możliwa z reguły po osiągnięciu przez dzieci biegłości w czytaniu i pisaniu w języku ojczystym i raczej nie obejmuje pierwszego etapu edukacyjnego, ale kolejne. Cztery aspekty pozytywnie wyróżniają CLIL na tle pozostałych metod, a mianowicie ciekawe materiały dydaktyczne skorelowane z uczeniem przez działanie, współpracę w grupach oraz możliwość zastosowania nie tylko wśród uczniów z bardzo wysokim poziomem językowym (Skrzyp 2013). Dzięki temu, że lekcje są ciekawe, to oddziałują na wszystkie zmysły pozwalając na zaangażowanie i aktywny udział. Uczniowie o niskim poziomie językowym nie są wykluczeni, ponieważ zastosowane formuły gramatyczne powinny być proste, a wszystkie nowe słowa poparte przykładami, filmami i gestami, aby ułatwić zrozumienie. Co więcej, nawet uczniowie borykający się z dysleksją mają szanse na odniesienie sukcesu w przyswajaniu języków obcych.

Na uwagę zasługują materiały wykorzystywane w metodzie CLIL i rezygnacja z podręczników, które mogą być zbyt kolorowe i potrafią dekoncentrować (nawet uczniów bez zaburzeń i specyficznych trudności w uczeniu się), na rzecz materiałów samodzielnie przygotowanych przez nauczyciela. Dzięki temu można zindywidualizować proces dydaktyczny przez zastosowanie odpowiedniej czcionki, jej wielkości i zapisu poleceń w dwóch językach – rodzimym i obcym, jeżeli sytuacja tego

wymaga. Poza tym, CLIL jest metodą elastyczną i pozwala na dostosowanie do panujących warunków, czyli zastosowanie tzw. *soft CLIL* i połączenie działań nauczycieli pozostałych przedmiotów ogólnych (np. biologii, geografii czy matematyki) oraz nauczycieli języków obcych. Wówczas CLIL, mimo, że prowadzony przez nauczyciela języka obcego, zawiera treści przedmiotowe precyzyjnie określone przez współpracujących nauczycieli. Zatem, lekcje tak przygotowane niosą podwójną wartość na więcej niż jednym poziomie językowym (Muszyńska 2019).

### **3.5 Umiejętność czytania u dzieci dwujęzycznych**

Postępująca globalizacja, emigracja i mobilność wpływają na powstawanie nowych społeczeństw, wieloetnicznych i wielojęzycznych. Romanowski (2022) w globalizacji i zjawisku emigracji upatruje zróżnicowanie językowe i kulturowe populacji. Dwujęzyczność staje się zatem zjawiskiem powszechnym, zwłaszcza w regionach świata, które są atrakcyjne zarobkowo, a dzieci wychowywane w rodzinach dwujęzycznych mogą nie tylko opanować języki obojga rodziców, ale także lepiej się socjalizują i adaptują kulturowo (Stępkowska 2017). Z kolei, socjalizacja na poziomie językowym, czyli w zakresie drugiego języka to „proces, w którym osoby nie będące rodzimymi użytkownikami języka lub powracające do języka, (...), rozwijają w nim kompetencje przynależności do grupy oraz zdolność do uczestniczenia w praktykach językowych grupy posługującej się danym językiem” (Romanowski 2022: 148). Dzieci podlegają wpływom szeregu czynników zarówno o charakterze biologicznym, jak i środowiskowym, do których należą między innymi „system pierwszego języka, sprawności kognitywne związane z wiekiem, system drugiego języka” (Kania 2013: 101), ale również warunki i intensywność z jaką język jest nabywany. W środowisku rodzinnym, w przyjaznej atmosferze dziecko ma możliwość poznania drugiego języka w sposób naturalny w codziennej komunikacji, np. podczas interakcji z rodzicem. To właśnie opiekunowie są odpowiedzialni za „zarządzanie językiem w rodzinie” (Romanowski 2022: 153) kontrolując i narzucając dzieciom język używany w codziennych kontaktach. Przy czym, brak konsekwencji używania języków może wprowadzać jednocześnie chaos i zamieszanie, w związku z tym ważne jest sprawowanie kontroli i określona polityka językowa opiekunów dzieci.

Brak możliwości wzrastania w rodzinie dwujęzycznej nie przekreśla szansy nabycia umiejętności językowych na pożądanym poziomie, podobnym do tego uzyskiwanego poprzez wzrastanie w rodzinie dwujęzycznej. Kucharczyk (2013)



przypominając założenia polityki językowej Rady Europy zwraca uwagę, że jej celem, przy uwzględnieniu predyspozycji biologicznych dziecka i plastyczności jego mózgu, jest nauczanie przynajmniej dwóch języków obcych już od najmłodszych lat. Dzięki temu od początku wprowadzone są solidne podstawy uwrażliwiająca na różnice i podobieństwa (np. podobne i różne fonemy) w przyswajanych językach, co w przyszłości pozytywnie wpływa na nabywanie komunikacyjnej kompetencji językowej.

Z analizy unijnych dokumentów poświęconych wczesnoszkolnej i przedszkolnej nauce języków obcych wynika, że korzyści jakie zyskują dzieci objęte nauką języków obcych od najmłodszych lat są „zbieżne z korzyściami, jakimi dysponuje osoba wielojęzyczna” (Kucharczyk 2013: 95). Podobnie jak w przypadku wielojęzyczności, następuje wówczas automatycznie rozwój kompetencji komunikacyjnych, kognitywnych, meta-kognitywnych, wzrost świadomości językowej i uwrażliwienie na inną kulturę. Poza objęciem nauką języka obcego najmłodszych dzieci w Polsce, coraz popularniejszy staje się trend zatrudniania przez dobrze sytuowane rodziny opiekunek z zagranicy, których zadaniem jest nie tylko opieka, ale również nacisk na wychowanie dwujęzyczne podopiecznych. Inną dość nienaturalną tendencją, o której pisze Romanowski (2018) to wybór języka obcego do komunikacji z dzieckiem. Dotyczy ona przede wszystkim rodziców nie będących rodzimymi użytkownikami języka, ale dobrze w ich pojęciu operującymi danym językiem poprzez wcześniejszy wieloletni pobyt zagranicą lub odbyte studia językowe.

Powołując się na słownik Webstera z roku 1961 Hamers i Blanc (2000) określają dwujęzyczność jako cechę charakterystyczną dla osób mówiących biegle dwoma językami na poziomie rodzimego użytkownika danego języka. Istotny jest kontekst nabywania języka nierodzimego, a umiejętność wyrażania w nim emocji poprzez wysoki stopień opanowania językowego wskazuje na językową i kulturową socjalizację; ponadto, wiek i kontekst nabywania języka przez osoby dwujęzyczne kształtują ich późniejsze zachowania i reakcje językowe (Stępkowska 2019). Zatem, dwujęzyczność jest szerokim pojęciem i nie polega wyłącznie na wzrastaniu w otoczeniu dwóch języków. Poza mówieniem, dwujęzyczność to również umiejętność pisania i czytania oraz umiejętność podjęcia właściwej decyzji, którego języka użyć w danej sytuacji (Köktürk i in. 2016). Mimo, iż dwujęzyczność jest kojarzona przede wszystkim z dziećmi, Bloomfield (1935) twierdzi, że okazjonalnie zdarza się również w przypadku dorosłych. Badanie par dwujęzycznych w Polsce pokazało, że dwujęzyczność dorosłych cieszy się mniejszym zainteresowaniem niż dwujęzyczność

dzieci, a „przykłady dorosłych osób funkcjonujących w dwujęzyczności lub do niej aspirujących nie stanowią wyraźnie wyodrębnionej problematyki w socjolingwistyce, choć nie są też tematem nowym” (Stępkowska 2019: 28).

Wiek jest kluczowy w osiągnięciu dwujęzyczności. Mówimy o dwujęzyczności równoczesnej, jeżeli drugi język został wprowadzony przed trzecim rokiem życia i dwujęzyczności sukcesywnej po osiągnięciu tego wieku. Pojęcie bilingwizmu zrównoważonego występuje w przypadku osiągnięcia umiejętności językowych w obu językach i na podobnym poziomie. Z kolei bilingwizm pełny jest wtedy, gdy „kompetencja językowa i komunikacyjna są rozwinięte w obu językach w mowie i piśmie” (Sala-Suszyńska 2016: 133). Bilingwizm dzieli się też na dwujęzyczność koordynacyjną i kompozycyjną, czyli złożoną i współrzedną. Pierwsza to posługiwanie się dwoma językami jako ojczystymi w społeczeństwie dwujęzycznym, natomiast dwujęzyczność kompozycyjna sprawia, że osoby dwujęzyczne zagłębiają się w system języka nierodzimego i uczą się go poprzez system języka pierwszego.

Świadomość fonologiczna jest niezbędna w osiągnięciu umiejętności czytania przez dzieci. Jest związana z nabywaniem umiejętności rozróżniania i dostrzegania fonemów, sylab, wyrazów i zdań. Dla dziecka kluczowe jest zrozumienie znaczenia alfabetu będącego swoistym kodem, którego złamanie określa krok w kierunku osiągnięcia świadomości fonologicznej. Jednym z elementów prowadzących do dekodowania jest rozwój słuchu fonematycznego, który jest podstawą dla właściwego posługiwania się językiem mówionym oraz dla kształtowania świadomości fonologicznej, która jest „uzmysłowieniem sobie fonologicznej struktury słów” (Maurer 2007: 120).

Przed dzieckiem dwujęzycznym stoi nie tylko zadanie polegające na rozróżnianiu fonemów w zakresie danego systemu, ale także opanowanie umiejętności rozróżniania dźwięków różnych systemów fonologicznych. Dziecko posiada zatem świadomość fonologiczną odnoszącą się do każdego z języków. Z drugiej strony, ze względu na stały transfer elementów świadomości językowej nie można powiedzieć, że świadomość fonologiczna pierwszego języka i świadomość fonologiczna dotycząca drugiego języka to dwa całkowicie autonomiczne systemy. Z badań na grupie jedno- i dwujęzycznych dzieci w wieku od 4 do 7 lat wynika, że dzieci dwujęzyczne wypadają słabiej w testach badających sprawność językową (Szpilman i in. 2016). Zakres słownictwa w obu językach, którymi się posługują jest uboższy od słownictwa dzieci jednojęzycznych. Wynika to z faktu, że operują danym językiem w określonych sytuacjach życiowych. Rozbudowują oba języki, ale poszerzając o słowa używane w danym środowisku, np.

szkola – dom. Potwierdzają to wyniki badań dotyczących alfabetyzacji przeprowadzonych na grupie 400 dzieci w wieku 8-12 lat uczęszczających do szkół polonijnych na obszarze Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych oraz Australii (Rabiej 2006). Do tego dochodzi jeszcze zależność pomiędzy umiejętnością czytania w języku większościowym i mniejszościowym (Rabiej i Dębski 2017). Częstym zjawiskiem jest określanie języka rzadziej używanego przez dziecko lub w ograniczonym zakresie, np. tylko w środowisku domowym, jako istotną umiejętność, ale jednocześnie niedominującą o charakterze deficytowym. Nieświadome postrzeganie przez dzieci tej sprawności jako wybrakowanej w porównaniu do języka częściej stosowanego objawia się podczas wyboru języka do czytania i mówienia. Dzieci równie chętnie wybierają język większości jak i mniejszości do ustnej komunikacji, ale już zdecydowanie częściej język większości do czytania. Jest to język, w którym mają przekazywaną wiedzę szkolną. Równoległe rozwijanie umiejętności czytania w obu językach ma pozytywne znaczenie dla całego procesu alfabetyzacji dziecka, bo wpływa na wzbogacenie słownictwa z różnych dziedzin i stanowi sposób rozwijania ogólnych sprawności metajęzykowych.

#### *Korzyści płynące z dwujęzyczności*

Podczas 8. Międzynarodowej Konferencji w Oslo na temat dwujęzyczności Bertelle (2011) zaprezentował swoje wyniki badań, które wskazały na związek między dwujęzycznością i korzyściami osiąganymi w życiu społecznym. Powołując się na raport *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity* wydany przez Komisję Europejską, Bertelle (2011) dowodził, że osoby dwujęzyczne charakteryzuje szereg cech, takich jak giętkość mentalna, szybsze osiągnięcie umiejętności myślenia abstrakcyjnego, rozwinięte kompetencje metajęzykowe i interpersonalne. Osoby posługujące się więcej niż jednym językiem potrafią oceniać problemy z kilku perspektyw, sprawnie je analizują nie skupiając się na elementach nieistotnych oraz umiejętnie komunikują się z otoczeniem.

Wspomniany raport prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w krajach członkowskich Unii Europejskiej oraz w Norwegii i Turcji, dotyczących opinii publicznej na temat sformułowanych hipotez. Respondenci oceniali osoby dwujęzyczne z różnych punktów widzenia jako otwarte na inne kultury, chętne do uczenia się języków obcych, oraz rozwiązujące zagadnienia problematyczne w nowatorski sposób. Podobne wnioski wypłynęły z badania par dwujęzycznych w Polsce, w którym pary

deklarowały swoją otwartość na inne kultury oraz czujność w stosunku do funkcjonujących stereotypów kulturowych. Co więcej, pary dwujęzyczne są dobrym przykładem potwierdzającym tezę, że bilingwizm pozytywnie wpływa na wysoką świadomość metajęzykową i umiejętność kreatywnego myślenia (Stępkowska 2021).

Kolejne korzyści wynikające z dwujęzyczności dotyczą jej wpływu na opóźnianie starzenia się mózgu. Osoby dwujęzyczne starzeją się umysłowo nawet do czterech lat wolniej od osób posługujących się jednym językiem, mimo iż demencja wywoływana jest przez szereg czynników nie związanych bezpośrednio z funkcjami metajęzykowymi. Demencję powodują przede wszystkim czynniki genetyczne, neurobiologiczne oraz środowiskowe i te związane ze stylem życia (Bialystok i in. 2007), a dwujęzyczność pełni funkcję ochronną przed jej występowaniem. Równie pozytywnie dwujęzyczność wpływa na mózg w przypadku występowania choroby Alzheimera. Występowanie dwujęzyczności nie gwarantuje uniknięcia choroby, ale poprzez wytwarzanie „kognitywnych rezerw w mózgu” (Bertelle 2011: 244) znacząco, bo nawet o pięć lat, opóźnia wystąpienie pierwszych objawów u ludzi cierpiących na to schorzenie (Craik i in. 2010).

## ROZDZIAŁ CZWARTY

### METODA ODIMIENNA I JEJ ELEMENTY W KONTEKŚCIE NAUKI JĘZYKA OBCEGO

#### 4.1 Sylwetka Ireny Majchrzak

Irena Majchrzak (ur. 26 września 1927, zm. 25 lutego 2011) nigdy nie czuła się pedagogiem. Uzyskała wykształcenie socjologiczne i sama mówiła, że pedagogika, w tym wprowadzanie dzieci w świat liter, pojawiła się w jej życiu zawodowym jako „konsekwencja wielkiej przygody, jaką był (...) wieloletni pobyt w Meksyku” (Majchrzak 1999: 5). Po uzyskaniu doktoratu w Instytucie Socjologii i Filozofii i wyjeździe wraz z mężem na placówkę dyplomatyczną do Meksyku w latach sześćdziesiątych XX wieku, Majchrzak rozpoczęła obserwacje socjologiczne wśród rdzennych mieszkańców. Powrót do kraju przerwał jej działania, ale kolejny wyjazd do Meksyku w czasie stanu wojennego w Polsce zaowocował współpracą z antropologiem Salomonem Nahmadem, dyrektorem generalnym do spraw oświaty. Nahmad, piastujący wysokie stanowisko w meksykańskim Ministerstwie Oświecenia Publicznego i zajmujący się oświatą wśród ludności tubylczej, zachęcił Majchrzak do zaznajomienia się z dwujęzyczną i dwukulturową oświatą wśród rdzennych mieszkańców Meksyku (Rycerz 2011) i włączenia się w pracę nad nowym systemem edukacji w języku hiszpańskim i plemiennym. Swoje obserwacje Majchrzak zawarła w serii reportaży, które ukazały się jako książka pod tytułem *Listy do Salomona*<sup>5</sup>. Uwieńczeniem przemyśleń Majchrzak opisanych w tej publikacji było nawiązanie znajomości z gubernatorem stanu Tabasco oraz jego żoną, wybitną pisarką Julieta Campos. W rezultacie zaproponowano Majchrzak ocenę skuteczności nowatorskiej metody, która polegała na „całkowitym oddaniu nauki indiańskich dzieci w ręce indiańskich nauczycieli” (Majchrzak 1999: 6). Prowadzona w ten sposób edukacja wsparta stoma elementarzami uwzględniającymi różnice lingwistyczne pomiędzy 56 plemiennymi

---

<sup>5</sup> Książka *Cartas a Salomon* została wydana w Meksyku przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego i wznawiana kilkakrotnie ze względu na rosnące zainteresowanie prezentowaną tematyką.

językami miała sprzyjać kształtowaniu tożsamości etnicznej, a osoba socjologa z Polski – bezstronności sądów. Dodatkowym atutem według Majchrzak było jej pochodzenie. Doskonale rozumiała problemy nacji będącej podobnie jak Polska pod wpływem opresyjnych systemów na przestrzeni wieków. Wiedziała na czym polegał problem utraty tożsamości narodowej, ponieważ Polacy w obliczu germanizacji czy rusyfikacji również chcieli zachować swój własny język.

Irena Majchrzak swoją meksykańską przygodę rozpoczęła od przemierzenia kraju w celu uzyskania odpowiedzi na pytania dotyczące życia ludzi i dzieci oraz określenia roli szkoły. Spotkała się z przedstawicielami plemienia Serów, w którym dzieci wychowywane były w duchu niezależności i same decydowały o pójściu do szkoły. Inny przykład to Guarichijowie, którzy nie mogli nauczyć swoich potomków czytania i pisania, ponieważ sami byli analfabetami. Jeszcze inaczej przedstawiała się sytuacja dzieci z plemienia Papagów, które ponoć były dwujęzyczne, choć zasób ich słownictwa pozostawał ubogi. Dorośli świadomi doznanych w przeszłości upokorzeń z jednej strony unikali stosowania mowy plemiennej, ale z drugiej zastępowali ją językiem hiszpańskim używanym na poziomie podstawowym. Z kolei członkowie plemienia Yaqui nie widzieli możliwości używania w szkole ich plemiennego języka uznanego powszechnie za sakralny. Majchrzak zakończyła swój objazd po kraju porównaniem kultur Meksyku do dwóch „skłóconych matek” które walczą ze sobą o „indiańskie dziecko” (Wasil 2010: 83). W kulturze hiszpańskojęzycznej dziecko to było zarazem meksykańskie, choć oddziaływała na nie przede wszystkim kultura plemienna nieuznająca meksykańskich wpływów. W rezultacie, przedstawiciele każdej z tych dwóch grup zalecali alfabetyzowanie w preferowanym przez siebie języku, zapominając o ważnej dla małego człowieka integracji obu światów. Po zapoznaniu się z nowym środowiskiem pracy, Majchrzak objęła patronat nad czternastoma internatami, które przez pięć dni w tygodniu były domem dla dzieci z plemienia Czontali oraz została zobligowana do napisania własnego programu pomocy pedagogicznej dla swoich siedmiuset podopiecznych. Inspiracje ideami Marii Montessori doprowadziły do zakupu niezbędnego wyposażenia, czyli map, globusów, książek beletrystycznych, encyklopedii, zestawów do nauki pojęć matematycznych, które okazywały się pomocne podczas prób ugruntowania i zrozumienia wiedzy zdobytej w szkole.

Przełomowe zdarzenie miało dopiero nastąpić, którym było spotkanie z ośmioletnią Simoną, uczennicą klasy drugiej, mieszkanką internatu we wsi Guaytalpa. Podczas jednej z wizyt Majchrzak w internacie pełniącym również funkcję magazynu pomocy

dydaktycznych napotkana dziewczynka poprosiła ją o pomoc w nauce czytania z wykorzystaniem czytanki. Okazało się, że mimo znajomości wszystkich liter alfabetu, dziecko zupełnie nie radziło sobie z czytaniem. Ośmiolatce towarzyszył smutek, a nauczycielowi zniechęcenie. W rezultacie Majchrzak napisała na kartce imię 'Simona', wyraz który miał dla dziecka prawdziwe znaczenie w przeciwieństwie do czytanki. Majchrzak wspomina ten moment następująco:

Siedziałyśmy przez chwilę spokojnie, świadome przeżycia ważnego i nieoczekiwanego dla nas obu wzruszenia. Dopiero po chwili na oddzielnych karteczkach napisałam wszystkie litery imienia Simona i poprosiłam, by je poskładała i ułożyła w swoje imię. Uczyniła to kilka razy z wyrazami wyraźnego zafascynowania. Później zaczęłyśmy się bawić układaniem „jej” liter w inne słowa. (...) Bawiłyśmy się w ten sposób dłuższą chwilę. Napisałam litery mojego imienia – Irena, aby je porównała ze swoimi. Łatwo dostrzegła, że nasze imiona mają taką samą końcówkę. (...) Nasza zabawa była pełna nowych, nieoczekiwanych znaczeń, poruszających wyobraźnię i wywołujących silne emocje, które towarzyszą narodzinom poczucia własnej tożsamości (Majchrzak 1999: 14).

Kontakt z własnym imieniem Majchrzak nazwała aktem inicjacji wprowadzającym w świat pisma. Odkryła, że kartka z imieniem swobodnie zastępuje elementarz, jest spersonalizowana, inna dla każdego ucznia i wywołuje wiele pozytywnych emocji. Po Simonie przyszła kolej na pozostałe dzieci, jej podopiecznych, pochodzących z rodzin niepiśmiennych, których imiona zostały pierwszy raz w życiu zapisane i rozwieszane na białych kartkach stanowiących swoiste ścienne wizytówki. Moment, w którym dziecko otrzymało alfabetyczną formę własnego imienia było według Majchrzak (1999: 17) „darem pisma”, czyli czymś bardzo intymnym, osobistym. To imię decyduje o tym, co będzie napisane pierwsze, jakie litery zostaną użyte, a jednocześnie wyróżnia każdego z otoczenia.

Doświadczenia zdobyte w Meksyku zaowocowały stworzeniem, cytując Majchrzak (1999: 20) „propozycji dydaktycznej” zwanej „Ścianą pełną liter”, prowadzącej od wizualnego poznania własnego imienia do umiejętności czytania. Dodatkowym wkładem Ireny Majchrzak w jej autorską metodę było opracowanie elementarzy dla dzieci różnych narodowości, które na przestrzeni lat objęte zostały Metodą Odimienną. I tak, dla dzieci meksykańskich powstały *Opowieści królika*, dla dzieci polskich – *Opowieści sowy 1 i 2*<sup>6</sup>; wreszcie dla dzieci pochodzenia romskiego żyjących w Polsce

---

<sup>6</sup> *Opowieści sowy 1 i 2* autorstwa I. Majchrzak są zbiorem opowiadań zintegrowanych z Metodą Odimienną, w których główne role osadzone są postaciami zwierząt. Jest to książka przeznaczona do

*Opowieści babci*. Zainteresowanie Ireny Majchrzak sprawą edukacji mniejszości narodowych zaowocowało spotkaniem, które odbyło się z autorką dnia 5 stycznia 2010 roku w Kancelarii Prezydenta RP i było kontynuacją konferencji poświęconej wielokulturowości z roku 2009. Zaslugi Majchrzak wykraczają poza granice Polski. Grzybowski (2014: 61) podaje metodę Ireny Majchrzak jako przykład „freirowskiej metodyki do pracy z analfabetami w środowiskach defaworyzowanych” przy opisywaniu pedagogii uciśnionych oraz działalności jej głównego przedstawiciela Paulo Freire, walczącego o edukację dla grup społecznie i kulturowo uciemnionych w Ameryce Łacińskiej. Koncepcja Majchrzak oraz upowszechnianie przez nią elementarzy są środkiem aktywizacji grup społecznie i kulturowo zdominowanych, żyjących w poczuciu niemocy, bezradności oraz niższości wobec pozostałych grup społecznych.

W wywiadzie udzielonym czasopismu *Bliżej przedszkola* w roku 2010, Majchrzak podkreśliła, że swoją metodę nazywa semantyczną, gdzie „przekaz kierowany jest nie do uszu czy oczu dziecka, lecz od razu do jego umysłu” (Halik 2010: 91) i jednocześnie ubolewała, że jej metoda nie spotkała się z odpowiednim zainteresowaniem w gronie akademickim. Majchrzak (2004) w Metodzie Odimiennej widzi alternatywę wobec stosowanej powszechnie w Polsce metody analityczno-syntetycznej stosowanej do nauki czytania. W metodzie Majchrzak opartej na założeniach konstruktywistycznych, dziecko poprzez zabawę, aktywność i zindywidualizowaną pracę samodzielnie i ze zrozumieniem rozpracowuje logikę alfabetu i czytania. Zwolenniczką i gorliwą propagatorką Metody Odimiennej w Polsce jest Wanda Kostrzyńska, wieloletnia dyrektor jednego z warszawskich przedszkoli. W roku 2009 jako jedyna w Polsce uzyskała rekomendację autorki i upoważnienie do prowadzenia szkoleń z zakresu Metody Odimiennej, z których skorzystało wiele placówek przedszkolnych w kraju.

#### **4.2 Etapy Metody Odimiennej**

Po powrocie do Polski Irena Majchrzak zauważyła, że metody stosowane do nauki czytania i pisania okazywały się mało skuteczne i powodowały zniechęcenie zarówno wśród dzieci, jak i nauczycieli. Ówczesne obserwacje, jak i wcześniejsze doświadczenia stały się podwaliną do stworzenia adaptacji metody powstałej w Meksyku. W

---

głośnego czytania, zachęcająca dzieci stopniowo do samodzielnego rozpoznawania słów, a wkrótce samodzielnego czytania. Całość uzupełnia seria *Gry czytelnicze* 1 i 2 wydawnictwa MAC Edukacja i autorstwa I. Majchrzak stanowiąca zestaw wyrazów i zdań dopasowywanych do ilustracji z książki *Opowieści sowy*. Publikacją utrwalającą poznane zasady ortograficzne jest z kolei pozycja *Opowieści ortograficzne* (MAC Edukacja).



rezultacie, Majchrzak opracowała poszczególne etapy tej metody, nazywając swój system ćwiczeń wizualnych (opartych początkowo na umiejętności rozpoznawania tylko swojego imienia i prowadzący do czytania innych wyrazów) propozycją dydaktyczną (Majchrzak 1999). Majchrzak proponuje rozpoczynać pracę z dziećmi od „Inicjacji”. Następnie, z wizytówek oraz liter alfabetu przytwierdzonych do ścian tworzy się ekspozycję zwaną „Ścianą pełną liter” i następuje zaznajamianie z poszczególnymi literami i gra w loteryjkę. Kolejne proponowane aktywności to zabawa zwana „Targiem liter” służąca nabywaniu i wymianie brakujących dzieciom liter. „Gra w sylaby” wychodząca poza pojedyncze do tej pory litery i imiona prowadzi do kolejnego etapu zwanego „Nazywaniem świata”, podczas którego następuje globalne czytanie nowych wyrazów. Nazwy te są ściśle związane z następującymi po sobie aktywnościami dziecka i nauczyciela i opisują każdy z jej elementów.

#### *Etap pierwszy: Inicjacja*

Pierwszym etapem jest „Inicjacja” polegająca, podobnie jak w przypadku Simony, na napisaniu przez nauczyciela imienia dziecka. Pisanie odbywa się w intymnej atmosferze, indywidualnie z każdym z wychowanków. Po umieszczeniu imion na kartkach papieru, Majchrzak zaleca na kolejnym etapie przymocowanie ich do ściany na odpowiedniej wysokości, czyli takiej, by każde z dzieci mogło stanąć pod swoją wizytówką. Jednocześnie na wysokości wzroku wychowanków umieszcza się długą taśmę papieru ze wszystkimi literami alfabetu. W swojej książce pt. *Wprowadzenie dziecka w świat pisma* Majchrzak (1999) wyraża jednak wątpliwość, czy wprowadzenie liter drukowanych jest wystarczające i czy w prezentowanym alfabecie nie powinny się znajdować również litery pisane. W rezultacie każda z liter prezentowana jest na ścianie czterokrotnie jako wielka i mała, pisana i drukowana, podobnie jak w klockach LOGO autorstwa Rocławskiego. Każde kolejne spotkanie rozpoczyna się sprawdzeniem obecności poprzez wyszukanie swojej wizytówki, z czasem zmieniającej lokalizację na ścianie, oraz wskazanie imion dzieci nieobecnych.

Etap ten powinien ukierunkować dzieci na dostrzeganie różnic oraz podobieństw w prezentowanych imionach, co według Majchrzak (1999: 23) prowadzi do odkrycia fonetycznej funkcji poszczególnych liter i tym samym odkrycia „alfabetycznego klucza pisma”. Dzieci zauważają, że litery wymawia się w różny sposób w zależności od imienia, a początkowo porównują swoje imię również do imienia nauczyciela. Litery w imionach mogą występować w dwóch formach, przy czym szczególną rolę w imionach

pełnią wielkie litery; długość słowa zaś nie zależy od jego desygnatu – czyli obiektu pasującego do nazwy, ale od jego brzmienia. Majchrzak podkreśla rolę imienia, ponieważ nie tylko odwołuje się ono do emocji dziecka, ale znajduje się w nim również informacja, że „słowo napisane jest nośnikiem tego samego znaczenia, co słowo mówione i że kompozycja liter w tym słowie zależy od jego brzmienia” (Majchrzak 2007: 18). Warto w tym momencie jeszcze raz cofnąć się do samego początku, tzw. „Inicjacji”. Została ona przez Majchrzak szczegółowo opisana jako nieśpieszny etap, w którym nauczyciel poświęca całą swą uwagę jednemu dziecku i jego imieniu lub wariantom imienia. Zapisując warianty imienia dziecka, nauczyciel nazywa każdą z liter używając nazw alfabetycznych, ale jednocześnie zwraca uwagę dziecka na dźwięk tej litery w prezentowanym imieniu. Nauczyciel liczy wspólnie z dzieckiem litery występujące w różnych wariantach imienia, które dziecko podało na początku spotkania, prosi o wskazanie karteczki z usłyszaną wersją imienia, które zostało omówione oraz zapisuje swoje własne imię i razem z dzieckiem wyszukuje wspólne litery. Majchrzak proponuje zapisać litery z imienia dziecka na pojedynczych karteczkach i zachęcić je do złożenia z nich całego wyrazu. Według Majchrzak imiona odgrywają również niebagatelną rolę we wprowadzaniu głosek miękkich oraz dwuznaków, czyli powszechnie uznawanych za najbardziej problemowe znaki występujące podczas nauki czytania, ponieważ nie sposób ich pominąć w imionach dzieci. Metoda Odimienna zbudowana na założeniach pedagogiki konstruktywistycznej od samego początku umożliwia dzieciom samodzielne rozszyfrowywanie pisma.

Opisując ten etap metody Majchrzak, trzeba podkreślić, że „Inicjacja” w kontekście nauki czytania i pisania nie jest „aktem jednorazowym, lecz ciągiem wielu przede wszystkim bezpośrednich interakcji dziecko – dorosły” (Jaszczyszyn 2010: 90). „Inicjacja” zatem obejmuje swoim zasięgiem więcej niż pojedynczy moment wtajemniczenia, wprowadzenia w świat pisma. Jest również początkiem współpracy między nauczycielem i uczniem przebiegającej zarówno intencjonalnie, jak i spontanicznie.

#### *Etap drugi: Ściana pełna liter i prezentacja alfabetu*

Kolejnym etapem wprowadzonym przez Majchrzak jest prezentacja wspomnianego alfabetu, który wcześniej został zawieszony w pobliżu wizytówek. Ważne jest prawidłowe rozmieszczenie liter, czyli małe pod wielkimi, za wyjątkiem wielkich liter „ą”, „ę” i „ń”, ponieważ nie istnieją polskie wyrazy rozpoczynające się tymi znakami.

Miejsce nad tymi małymi literami pozostaje puste. Jako główny cel tego etapu Majchrzak podaje „pomoc w realizacji dyrektyw kształcenia konstruktywistycznego” (Majchrzak 2007: 67), czyli stworzenie warunków, w których dzieci samodzielnie zauważają związek pomiędzy brzmieniem imion a prezentowanymi literami widocznymi i obecnymi na wizytówkach. Kolejną zaletą „Ściany pełnej liter” jest jej synchroniczność, czemu sprzyja stała obecność alfabetu i wizytówek wywieszonych na ścianie.

Na tym etapie Majchrzak zaleca wykorzystanie kolejnego pakietu wizytówek, oprócz tych przymocowanych do ściany w sali i dodatkowo omówienie każdej z liter pod kątem jej kształtu i brzmienia. Każda litera jest wprowadzana oddzielnie, a dzieci zaznaczają odpowiednim znakiem jej obecność na swojej kolejnej wizytówce<sup>7</sup>, np. przyklejając na niej plastelinę. Wizytówka wraz z kopertą i ukrytymi w niej pojedynczymi literami imienia napisanymi na małych karteczkach jest rozdawana i przechowywana przez nauczyciela. Podczas prezentacji danej litery Majchrzak zwraca szczególną uwagę na dwuznaki i ich wybrzmiewanie oraz na litery, które są wariantami innych znaków, np. „l” jako wariant „l”, „ó”, czyli „o kreskowane” jako wariant litery „o”. Majchrzak (2007) podkreśla, że prezentując literę należy używać jej nazwy, ponieważ jest to nazwa konkretnego znaku graficznego. Poza tym, liter nie należy prezentować w izolacji i trzeba uczulić dzieci na fakt, iż brzmią one różnie w zależności od wyrazu i danej kombinacji. Po każdej sesji wprowadzania liter nauczyciel wraz z dziećmi tworzy kolejne wizytówki, które zawisną na ścianie pod poprzednimi. Nowe wizytówki zawierają warianty imion wcześniej nie wykorzystanych, ale istotnych, bo zawierających litery prezentowane wcześniej.

Majchrzak uważa, że nauczyciel na tym etapie powinien powstrzymać się przed odpytywaniem i sprawdzaniem zdobytej przez uczniów wiedzy. Z jednej strony, przekazywane informacje mogą wydawać się skomplikowane, mieszać się, ale z drugiej strony, każdy z uczniów zrobi z nich inny użytek. Każdy skupi się początkowo na innych ważnych dla niego literach, by później odkryć prawidłowość, że wszystkie, nawet te sprawiające najwięcej trudności, znajdują się w wyrazach dobrze znanych. Nauczycielowi trudno jednoznacznie przewidzieć czas trwania tego etapu, który jest uzależniony również od czynników zewnętrznych, takich jak wiek dzieci oraz ich gotowość do podejmowania zadań zaproponowanych przez nauczyciela.

---

<sup>7</sup> Nauczyciel wykorzystuje do zajęć kilka kompletów wizytówek. Potrzebne są one podczas etapu drugiego przy prezentacji liter, prezentowane są stale na ścianie wraz z alfabetem oraz znajdują się na krzesłkach dzieci.

### *Etap trzeci: Targ liter*

Zabawą, którą Majchrzak proponuje podczas kolejnego etapu jest „Targ liter”, czyli zabawa bazująca na kolekcjonerskich potrzebach dzieci (Majchrzak 2004). Każde z dzieci otrzymuje pasek papieru z wypisanymi literami w kolejności alfabetycznej, pod którymi wpisane są znaki graficzne z imienia dziecka w wersji podstawowej oraz jego przekształcenia. Ten etap polega na zgromadzeniu przez każde dziecko na swoim pasku wszystkich liter alfabetu. Posiadane litery, które stanowią kapitał początkowy każdego dziecka, to zestaw liter wykorzystywanych do budowy własnego imienia. W trakcie tej zabawy dzieci mogą zdobyć kolejne litery alfabetu. Każdą z liter, którą posiadają, bo wchodzącą w skład ich imienia, dzieci mogą wykorzystać kilkakrotnie, zapisując ją na karteczce papieru i wykorzystując jako towar wymienny. Dzieci o krótkich imionach mają ograniczony zasób liter do wymiany, ale mogą zdobywać kolejne od nauczyciela wspomagającego wszystkich w razie potrzeby. Co więcej, ta faza ‘nauki pisma’ rozpoczyna się tym samym, systematycznie powtarzanym ćwiczeniem, które polega na złożeniu z liter imienia zapisanego jako wzór na kopercie, w której te litery się znajdują. Początkowo celem zadania jest działanie na bazie odwzorowania, a na końcu samodzielne działanie ‘z pamięci’. Etap ten ma jeszcze jeden o wiele ważniejszy cel. Podczas drugiej fazy dzieci skupiają się na literach ze swoich imion, natomiast „Targ liter” sprawia, że najbardziej pożądane stają się te znaki, których im brakuje. Majchrzak (1999: 36) przekonuje, że nawet jeśli „do tej pory dziecko było skoncentrowane na literach, które posiada, to teraz zacznie przyglądać się ze szczególną uwagą tym, których mu brak, i szukać możliwych kontrahentów”. Zdobyte litery dzieci przyklejają w alfabetycznej kolejności na przygotowanych wcześniej paskach papieru.

### *Etap czwarty: Zabawa z sylabami*<sup>8</sup>

Zdobycie alfabetu i przyklejenie na taśmie papieru wszystkich jego liter było według autorki Metody Odimiennej sygnałem uzyskania gotowości przejścia do kolejnego etapu, którym było wyjście z „zakłętego kręgu (...) imion” (Majchrzak 1999: 36) oraz poszukiwanie innych, nowych wyrazów. Według Majchrzak pomocna w tym momencie jest zabawa sylabami, poczynając od tych najprostszych (czasem będących jednocześnie jednosylabowymi wyrażeniami), a kończąc na bardziej złożonych. Dzieci traktują

---

<sup>8</sup> Etap zdominowany przez „Zabawę sylabami”, będący rodzajem łącznika pomiędzy czytaniem imion, rozpoznawaniem liter a czytaniem pozostałych wprowadzanych wyrazów podczas „Nazywania świata”, nie zawsze jest wspomniany w każdej publikacji Ireny Majchrzak. Próba jak najbardziej szczegółowego opisu metody zobligowała mnie do wyszczególnienia wszystkich zabaw stanowiących kolejne etapy w Metodzie Odimiennej.

zadanie jak grę z elementami współzawodnictwa, ponieważ opowiadając twierdząco na zadawane przez nauczyciela pytanie: „Masz słowo, czy nie masz słowa” (Majchrzak 1999: 36) – dziecko wygrywa. Natomiast wygrana jest losowa, ponieważ nie zawsze z podanych sylab da się ułożyć jakiegokolwiek słowo, a sytuację dla dzieci mających trudności z ułożeniem wyrazów ratują jednosylabowe wyrazy. Jest to, jak twierdzi Majchrzak (1999: 37), gra losowa, „która pobudza ciekawość, co przyniesie następne rozdanie”.

#### *Etap piąty: Nazywanie świata*

Kolejny etap proponowany przez Irenę Majchrzak to „Nazywanie świata”, w którym podkreśla ważną rolę pozytywnego wzmocnienia oraz wyeliminowanie frustracji wynikającej z niepowodzeń. Majchrzak ewidentnie eliminuje pierwiastek współzawodnictwa. Nieważny jest czas i tempo czytania, ale osiągnięcie zadowolenia z rozumienia czytanego tekstu. Na tym etapie podstawę do pracy stanowi zbiór 80-100 wyrazów napisanych na kartkach papieru, zawierających nazwy pospolite – rzeczowniki w formie mianownika określające najbliższe otoczenie. Podobnie jak wcześniej zadaniem dzieci było przyporządkowanie imion, teraz jest to przyporządkowanie nazw przedmiotom. Z czasem baza wyrazów zostaje wzbogacona o ilustracje (ok. 80 sztuk) i kolejne pojęcia – nazwy rzeczy, roślin i zwierząt, które nie występują w najbliższym otoczeniu dziecka. Majchrzak podkreśla, że zadania stawiane przed dziećmi mają różny poziom trudności, a takie samo pojęcie w obrębie innych słów staje się nowym wyzwaniem. Początkowo dzieci otrzymują dwa zapisane wyrazy i dwie ilustracje, aby z czasem zwiększać tę liczbę. Kolejnym stopniem trudności są słowa zaczynające się taką samą literą, a wreszcie wyrazy podobne w brzmieniu. Rolą nauczyciela na tym etapie jest wnikliwa obserwacja dziecka, która prowadzi do dynamicznej reakcji polegającej na stawianiu przed dzieckiem takich zadań, które zakończą się sukcesem oraz tych sprawiających więcej trudności. Dziecko musi osiągnąć zadowolenie ze swojej pracy, ale jednocześnie się natrudzić. Służą temu wszelkie zabawy polegające choćby na kontrastowaniu wyrazów, zestawianiu podobnych czy wydłużaniu słów. Po wprowadzeniu rzeczowników kolejną grupę stanowią przyimki, następnie przymiotniki, a dalej czasowniki wprowadzane poprzez adresowanie do dzieci krótkich liścików, np. „narysuj drzewo” (Majchrzak 2007: 129).

Ciekawe jest podejście Majchrzak do pomyłek na tym etapie. Uważała ona, że nie należy dziecku dać poznać, że się błęd zauważyło, ani poprawiać. Celem jest stworzenie

takiej sytuacji, w której dziecko ma możliwość przeczytania jak największej liczby słów, dzięki czemu z czasem jest w stanie zrozumieć wszystkie proponowane słowa. Majchrzak zwraca też uwagę na fakt, że podczas obserwacji dzieci postępowały zgodnie z jej przewidywaniami, czyli przy rozszyfrowaniu kilku liter próbowały odgadnąć sens wyrazu. Uznała to za naturalny proces polegający na dekodyfikowaniu znaków, który zwłaszcza na początku może prowadzić do popełniania błędów. Co ciekawe, dziecko samo jest w stanie zauważyć błąd, kiedy pod koniec wykonywanego zadania pozostaje ze słowem niepasującym do obrazka. Sytuacja zmusza wówczas do wykonania kolejnej próby i wysiłku odczytania wyrazu, przy którym wpadło się w pułapkę błędu.

### **4.3 Ewaluacja Metody Odimiennej**

Podsumowując etapy Metody Odimiennej, warto zwrócić uwagę na fakt, że tytuł książki Ireny Majchrzak – *Wprowadzenie dzieci w świat pisma* oraz cała jej praca odwołuje się przede wszystkim do sztuki czytania. Majchrzak nie daje gotowych rozwiązań i nie wskazuje idealnego wieku dziecka, w którym osiąga ono gotowość do czytania; wręcz przeciwnie, bazuje na dziecięcej ciekawości starając się jednocześnie rozprawić z metodycznym podejściem. W nauce czytania Majchrzak (2004) widzi źródło frustracji dzieci i nauczycieli oraz twierdzi, że nauczanie pisma zostało „umetodyczone” (Majchrzak 1999: 43) do takiego stopnia, że chciałoby się mówić o zмовie, działaniach metodyków przeciw małemu dziecku. Z drugiej strony, proces nauki czytania ma charakter złożony i zależy od dojrzałości, wrażliwości i gotowości dziecka do korzystania z własnych umiejętności i wskazówek nauczyciela; innymi słowy:

Odimienna metoda nauki czytania jest oparta na założeniach pedagogiki konstruktywistycznej, to znaczy zawiera taki łańcuch zajęć, zabaw i gier, dzięki którym dziecko w drodze samodzielnego rozumowania odkrywa i opanowuje logikę alfabetycznego szyfru. Wszystkie ogniwa tego łańcucha nastawione są na rozwój inteligencji dziecka przez stwarzanie mu warunków do samodzielnej obserwacji, dostrzegania różnic i podobieństw między różnymi elementami pisma i w efekcie do stawiania własnych hipotez i wyciągania właściwych wniosków na temat treści czytanego tekstu (Dziemiątko 2015a: 113-114).

W przypadku Metody Odimiennej pierwszy kontakt z pismem ma miejsce w warunkach przyjaznych, nie kojarzy się z przymusem i działaniami pod presją nauczyciela. Stanowi alternatywę dla stosowanej powszechnie metody analityczno-syntetycznej Przyłubskich

(Adamek 2009, Jaszczyszyn 2010). Metoda Odimienna bazuje na rozumieniu pisma, a nie na odkodowaniu poszczególnych liter.

Pojawiające się problemy Irena Majchrzak próbowała wyjaśniać i rozwiązywać w swojej książce pt. *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*. Pierwszym z nich były rozważania dotyczące odpowiedniego wieku, wskazanego jako idealny moment do rozpoczęcia przygody z pismem, czyli aktu inicjacji z imieniem. I w tym wypadku Majchrzak (1999) trafnie zauważyła, że to nie wiek dziecka jest problemem, ale obawa nauczyciela związana z ryzykiem powodzenia zastosowanej metody. Majchrzak wymaga od dorosłych zmiany w postrzeganiu dzieci jako niezdolnych do rozumienia abstrakcyjnych symboli jakimi są litery. Rodzice i nauczyciele często nieświadomie budują barierę między dziećmi a pismem wyszukując trudności, np. zasady ortograficzne, zmiękczenia, wielkie i małe litery, drukowane i pisane, które w ich mniemaniu nie powinny zbyt szybko stanąć na drodze wychowanków.

Kolejny problem to sposób wprowadzenia głosek, które Majchrzak uważa za zbyt szybkie. Według niej imię zwykle bezbłędnie wymawiane przez dzieci stanowi bazę do wzrokowego poznawania liter i pisma. Takie podejście odrzuca konieczność wybrzmiewania poszczególnych głosek, uznając ten etap za element niepotrzebny w przypadku zjawiska ściśle wizualnego jakim jest pismo. Można zatem dojść do przekonania, że głoskowanie jest produktem ubocznym umiejętności czytania, a nie odwrotnie. Podobnie wygląda sytuacja związana z kolejnością wprowadzania pisania po etapie nauki czytania. Pisanie wymaga wyćwiczenia dodatkowych umiejętności i jest trudniejszą do opanowania umiejętnością niż czytanie. Warunkiem do spełnienia przy rozwijaniu tej kompetencji jest sprawna wyćwiczona ręka oraz dobrze rozwinięta percepcja słuchowa, niezbędna przy pisaniu ze słuchu, prócz wymaganego również przy czytaniu sprawnego wzroku oraz umiejętności rozumienia treści analizowanego tekstu. Trafnie podsumowuje to sama Majchrzak (1999: 51) mówiąc, że „dziecko jest znacznie wcześniej gotowe, by podjąć grę czytania niż trud pisania”.

Opublikowane przez Dziemianko (2015b) badania przeprowadzone w roku szkolnym 2013/2014 na 24-osobowej grupie sześciolletnich dzieci przedszkolnych wskazują, że 83% badanych posiadało umiejętność czytania ze zrozumieniem każdego tekstu, znało podstawowe reguły ortograficzne i wszystkie litery alfabetu. Natomiast 100% badanych radziło sobie z czytaniem prostych wyrazów oraz analizą i syntezą. Ponadto, Dziemianko wskazała zalety zastosowanej metody Majchrzak określając ją

jako łatwą, przyjemną dla dziecka, uniwersalną, bezstresową oraz nastawioną na indywidualny rozwój.

Porównując publikacje Majchrzak poświęcone Metodzie Odimiennej nie sposób nie odnieść wrażenia, że metoda pozwala na dużą swobodę. Autorka nie narzuca wieku dzieci, nie podaje gotowych zestawów słów do wykorzystania na ostatnim etapie. Pozwala na pozostanie przy każdym z etapów tak długo, jak wymaga tego dziecko. Nawet opis kolejnych etapów zalecanych przez Majchrzak cechuje swoboda. W książce *Wprowadzenie dziecka w świat pisma* Majchrzak proponuje „Grę w sylaby” pomiędzy etapem zwanym „Targ liter” i „Nazywanie świata”. W innej publikacji, *W obronie dziecięcego rozumu*, omawiając kolejne etapy Majchrzak tę zabawę pomija i prezentuje cztery podstawowe etapy Metody Odimiennej.

#### **4.4 Rola imienia w życiu człowieka**

W wywiadzie z roku 2010 Irena Majchrzak z satysfakcją podeszła do informacji, która pojawiła się w *Gazecie Wyborczej* z dnia 28 września 2010 roku za sprawą artykułu Sławomira Zagórskiego pt. „Ja kontra Maryla Rodowicz”, w którym zostały opublikowane badania warszawskich neurobiologów, dotyczące reakcji ludzkiego mózgu na imię i nazwisko. W badaniu Anny Nowickiej i Pawła Tacikowskiego z Instytutu Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN w Warszawie udział wzięło trzydziestu praworęcznych uczestników w wieku 22-38 lat. Każdemu prezentowane były 240 plansze, z czego na sześćdziesięciu znajdowało się własne imię i nazwisko, na kolejnych sześćdziesięciu imiona i nazwiska znanych osób, a na pozostałych planszach nieznanne przypadkowe imiona i nazwiska. Kolejny zestaw plansz przygotowany został według tego samego schematu i zawierał zdjęcia zamiast imion i nazwisk (fotografie osoby badanej, osób powszechnie znanych i przypadkowych). Zadaniem uczestników było naciśnięcie przycisku ‘znam’ lub ‘nie znam’. W wyniku badania zaobserwowano, że mózg reaguje szybciej o 200 milisekund w kontakcie z własnymi danymi osobowymi (imieniem i nazwiskiem), a fala w zapisie EEG miała większą amplitudę (Zagórski 2010). Badanie dowiodło, że silniejsza i szybsza reakcja następowała również w przypadku prezentacji zdjęć twarzy. Kolejny etap badań, który odbył się w Instytucie Neurobiologii w Magdeburgu, potwierdził tezę, że własne imię jest kluczowe w wyżej opisanej reakcji mózgu. Za pomocą funkcjonalnego rezonansu magnetycznego uczeni skupili się nie tyle na czasie reakcji, ile na tym, która część mózgu reaguje na własne personalia, kogoś bliskiego, bądź osoby całkowicie nieznannej. Zaobserwowano, że



prawy dolny zakręt czołowy mózgu odpowiedzialny za procesy uwagi jest strukturą szczególnie uaktywnioną podczas rozpoznawania przede wszystkim własnego imienia i nazwiska.

Początki istnienia imienia jako nazwy własnej są związane z powstaniem życia społecznego. Ludzie wierzyli, że imiona nie tylko mogły wpływać na los ich posiadaczy, ale odpowiednie imię miało również odzwierciedlać pożądane dla dziecka cechy zewnętrzne i wewnętrzne. Doroszewicz (2003) powołując się na badania opublikowane w roku 1937 przez Gordona W. Allporta w książce *Personality: A psychological interpretation* dowodzi, że to właśnie imię stanowi podstawę, na której kształtuje się tożsamość dziecka oraz istnieje nierozzerwany (pozytywny lub negatywny) związek pomiędzy akceptacją lub jej brakiem wobec imienia a postrzeganiem własnej osoby.

Co więcej, pozbawienie kogoś imienia jest równe pozbawieniu godności i utracie statusu społecznego (np. oznakowania numerami więźniów obozów koncentracyjnych). Potwierdzają to badania przedstawione przez Hodson i Olson (2005) dotyczące upodobań ludzi do liter występujących w ich własnych imionach i nazwiskach, a szczególnie do inicjałów. O emocjonalnym podejściu do własnego imienia będącego czymś znacznie więcej niż tylko przypadkową grupą liter pisze Adryan (2020). O ważności pierwszego nadanego imienia i nazwiska przekonuje także Małus (2016) sugerując możliwość wystąpienia wewnętrznego konfliktu u dzieci adopcyjnych poznających swoje powiązania z rodziną biologiczną, mających jednocześnie w procesie adopcyjnym zmienione zarówno imię, jak i nazwisko. Majchrzak w udzielonym wywiadzie mówi wprost: „Imię jest symbolem tożsamości. Wyjście od imienia jest najbardziej podmiotowe, najbardziej indywidualne” (Białek 2008: 104).

#### **4.5 Podstawa programowa dla nauczania języka obcego**

Zadania szkoły podstawowej, czyli zestaw treści uwzględnionych w programie nauczania wpływających na rozwój określonych umiejętności, określa podstawa programowa wynikająca z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. z 2017 r. poz. 356). Jednym z zadań kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest rozwijanie umiejętności komunikacji w języku nowożytnym. Sam proces rozwijania tej kompetencji powinien „przyczyniać się do wszechstronnego rozwoju dziecka, a nie stanowić celu samego w sobie” (Dz. U. z 2017 r. poz. 356: 56). Edukacja językowa na pierwszym etapie edukacyjnym ma zaciekawiać oraz wpływać na kształtowanie postaw

obywatelskich opartych na tolerancji, akceptacji innych kultur i narodowości przy jednoczesnym nacisku na rozwój wewnętrzny ucznia oraz budowaniu jego poczucia wartości.

Podstawa programowa jest opracowana zgodnie z poziomami biegłości językowej wynikającymi z Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Połączenie między dwoma dokumentami, z czego jeden odnosi się do edukacji przede wszystkim dzieci, a drugi do dorosłych, nie jest połączeniem ściśle formalnym, ale ma charakter ogólny pozwalający określić poziom biegłości językowej wymagany po ukończeniu danego etapu edukacyjnego przez ucznia. W związku z tym, uczeń kończący pierwszy etap edukacyjny na poziomie szkoły podstawowej dla pierwszego języka obcego nauczanego od początku w klasie pierwszej, powinien w klasie trzeciej osiągnąć poziom biegłości językowej A1 (Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem: Szkoła podstawowa: Język obcy nowożytny 2017: 11).

Proces wprowadzania języka obcego u dzieci powinien być dostosowany do ich naturalnych strategii uczenia się, czyli percepcyjno-odtwórczej, percepcyjno-wyjaśniającej i percepcyjno-innowacyjnej. Pierwsza bazuje na pracy odtwórczej według ustalonego wzoru; druga tylko częściowo odwołuje się do wzoru, ale jednocześnie zachęca do samodzielnego szukania wyjaśnień; natomiast ostatnia strategia polega na innowacji, tworzeniu własnych strategii myślenia i przekształcaniu informacji (Dz. U. z 2017 r. poz. 356: 54). Metody stosowane przez nauczycieli powinny być dostosowane do stylu uczenia się ucznia oraz jego indywidualnych potrzeb. Nauczyciel prowadzący lekcje języka nowożytnego w edukacji wczesnoszkolnej zobowiązany jest dostosować i zintegrować treści z pozostałymi treściami kształcenia ogólnego. Zajęcia z zakresu języka obcego, edukacji polonistycznej, matematycznej, muzycznej, technicznej, społecznej czy informatycznej powinny stanowić spójny układ wzajemnie wspierających i przenikających się treści (Dz. U. z 2017 r. poz. 356: 56). Zajęcia powinny też być multi-sensoryczne, czyli odwoływać się do wszystkich zmysłów i prowadzone zgodnie z potrzebami rozwojowymi dzieci. Jedną z najważniejszych potrzeb w tej grupie wiekowej dzieci jest wrodzona, czyli naturalna potrzeba ruchu oraz ekspresji. Warunkiem niezbędnym do jej zaspokojenia jest odpowiednio przygotowana sala szkolna pozwalająca na wykorzystanie ruchu w lekcji oraz pracę w parach lub grupach z jednoczesnym wykorzystaniem urządzeń wspomagających i urozmaicających pracę, czyli odtwarzaczy płyt CD, łącza internetowego, tablicy multimedialnej, urządzeń mobilnych (Dz. U. z 2017 r. poz. 356: 56-57). Poza tym, istotne jest

stworzenie takich sytuacji edukacyjnych, aby było możliwe stosowanie języka obcego nie tylko podczas lekcji z tego przedmiotu, ale również podczas innych zajęć, tak aby język był narzędziem komunikacji podczas różnych interakcji.

Osiągnięcia ucznia w edukacji językowej obejmują posługiwanie się zasobem środków językowych w zakresie tematów dotyczących najbliższego otoczenia, czyli rodziny, przyjaciół, miejsca zamieszkania, szkoły, jedzenia, czasu wolnego czy świąt. Pozostała tematyka dotyczy dobrze znanych zawodów, dokonywania zakupów, sportu, przyrody, świata wyobraźni i baśni. W zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych uczeń powinien reagować zarówno werbalnie i niewerbalnie i tworzyć „bardzo proste i krótkie wypowiedzi według wzoru” (Dz. U. z 2017 r. poz. 356: 48). Według wzoru uczeń powinien również zadawać pytania i formułować odpowiedzi w przeciwieństwonych sytuacjach społecznych. Pomóc w tym mogą różnego rodzaju wyuczone na pamięć rymowanki, wierszyki, piosenki oraz zwroty grzecznościowe. W zakresie kreowania wypowiedzi pisemnych uczniów (Dz. U. z 2017 r. poz. 356: 48):

- 1) przepisuje wyrazy i proste zdania;
- 2) pisze pojedyncze wyrazy i zwroty;
- 3) pisze bardzo proste i krótkie zdania według wzoru i samodzielnie.

Celem kształcenia w szkole podstawowej, a tym samym wprowadzenia do pierwszego etapu edukacyjnego nauczania języka nowożytnego, jest przede wszystkim rozbudzenie ciekawości u dzieci, stymulowanie zintegrowanego rozwoju psychofizycznego, wspieranie naturalnych potrzeb oraz budowanie otwartej postawy wobec innych kultur. Jest to proces zależny zarówno od czynników wewnętrznych, takich jak np. nierównomierny rozwój dziecka w zakresie poszczególnych umiejętności ćwiczonych w trakcie kształcenia oraz od czynników zewnętrznych, czyli warunków, w jakich ma miejsce. Rolą nauczyciela jest realizacja treści zawartych w podstawie programowej przy jednoczesnym uwzględnieniu indywidualnych różnic między wychowankami poprzez stosowanie szerokiego wachlarza metod i technik.

#### *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)*

Nauczanie języków obcych oraz dydaktyka językowa w Polsce ma długą tradycję. Już w okresie dwudziestolecia międzywojennego pojawiły się dzieła wybitnych pedagogów i filologów, takich jak Stanisław Kwiatkowski, Juliusz Ippoldt, Stefania Ciesielska-

Borkowska i Zygmunt Czerny. Komorowska (2017) za symboliczną datę początku polskiej glottodydaktyki przyjmuje odwilż gomułkowską i rok 1956, kiedy nie tylko wystąpiła możliwość szerszej prezentacji poglądów, ale powstało także pierwsze czasopismo poświęcone metodyce nauczania języków obcych. Późniejsze lata to czas rozwoju nowoczesnych metod i technik ulegających zmianie w zależności od zamierzonych celów.

Reforma systemu oświaty z 2017 roku przyniosła zmiany w podstawie programowej w zakresie nauczania języka obcego. Obecnie nadrzędnym celem jest skuteczne porozumiewanie się zarówno w mowie, jak i piśmie, a sama nauka przebiega w sposób kontynuacyjny i uczeń zobowiązany jest do pogłębiania wiedzy z zakresu danego języka obcego na każdym etapie edukacyjnym. Dodatkową zmianą wartą zauważenia i związaną z edukacją wczesnoszkolną jest fakt, iż reforma przyniosła połączenie pierwszego etapu edukacyjnego z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego, czyli dokumentem przeznaczonym dla osób dorosłych. W rezultacie po ukończeniu nauki w klasach 1-3, poziom biegłości językowej ucznia powinien orientacyjnie plasować się na poziomie A1.

Geneza powstania ESOKJ wiąże się z sympozjum międzynarodowym pt. *Przejrzystość i spójność w kształceniu językowym w Europie: cele nauczania, ocena umiejętności, certyfikacja*, które odbyło się z inicjatywy szwajcarskiego Rządu Federalnego w roku 1991. Powstały dokument stanowi w Europie bazę do opracowywania programów, podręczników, egzaminów czy planów nauczania, a także zawiera szczegółowy opis poziomów biegłości językowej oraz umiejętności i wiedzy potrzebnych do ich osiągnięcia (Coste i in. 2001). Wspólne cele i metody kształcenia pozwalają znosić bariery komunikacyjne między ludźmi zajmującymi się zawodowo kształceniem językowym oraz zapewniają przejrzystość w szacowaniu wartości wszelkich programów nauczania, jak i dyplomów czy certyfikatów. Z drugiej strony, taki dokument nie może opierać się na sztywnych regułach, w związku z tym ESOKJ jest uniwersalny, dynamiczny, przyjazny i niedogmatyczny. Stosowanie dokumentu, który jest przede wszystkim „elastyczny, czyli możliwy do stosowania w różnych okolicznościach” (Coste i in. 2001: 19) wydaje się zasadne nawet z najmłodszymi uczniami edukacji wczesnoszkolnej.

### *Kompetencje użytkownika języka obcego*

Nauczanie i uczenie się języków obcych jest zdeterminowane czynnikami takimi jak strategia, zadania i kontekst, w którym podejmowane są zadania językowe lub sfera życia, w obrębie której działają uczestnicy procesu edukacyjnego. W związku z tym, poniżej zostaną omówione kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne.

W skład kompetencji ogólnych wchodzi przede wszystkim wiedza deklaratywna i proceduralna. Pierwsza zabudowana jest na dwóch filarach: wiedzy empirycznej pochodzącej z doświadczenia życiowego oraz wiedzy akademickiej, teoretycznej nabywanej na drodze edukacji. Warto dodać, że w aspekcie kształcenia językowego wiedza jest uniwersalna, a nie zdeterminowana językowo i kulturowo (Coste i in. 2001). Zasób posiadanej wiedzy ma zdecydowany wpływ na ilość przyswajanej nowej wiedzy przez ucznia, a cały proces przebiega na dwóch płaszczyznach wzbogacając jednocześnie wiedzę językową i ogólną. Zasób wiedzy uczącego się wzrasta w różnych dziedzinach i nie jest ograniczony tylko do kształcenia językowego. Proporcjonalnie rosną też inne kompetencje, w tym językowa kompetencja komunikacyjna. Z kolei wiedza proceduralna to umiejętności praktyczne i niezbędne do zastosowania wiedzy deklaratywnej w praktyce. Kompetencje ogólne uczącego się to również uwarunkowania osobowościowe, do których zalicza się cechy rozwijające się poprzez udział w życiu społecznym oraz czynniki kognitywne, takie jak inteligencja. Osobowość będąca zespołem czynników indywidualnych odgrywa kluczową rolę w radzeniu sobie z porażką lub sukcesem podczas procesu uczenia się języka nierodzimego (Dąbrowska 2011).

W procesie kształcenia postawy lub cechy osobowości uczącego się, jak np. introwersja lub ekstrawersja, powinny być szczególnie brane pod uwagę i wpływają na efektywność w nauce języków obcych. Od uwarunkowań osobowościowych, wiedzy deklaratywnej i proceduralnej zależy umiejętność uczenia się. Szczególnie ważną rolę odgrywa skłonność do podejmowania ryzyka i ściśle związana z nią motywacja (Skehan 1989). Powołując się na teorię motywacji osiągnięć McCellanda, Dąbrowska (2011) wskazuje, że istotne w rozwijaniu umiejętności uczenia się są cele i osiągnięcie ich za pomocą skutecznych strategii. Należy pamiętać o ustanawianiu celów bliskich i osiągalnych, które regularnie realizowane same w sobie stanowią sukces i prowadzą stopniowo do dalszych celów związanych z zadaniami o wyższym stopniu ryzyka i trudniejszych do realizacji.

Pojawienie się pojęcia ‘kompetencja’ kojarzone jest z postacią ojca współczesnej lingwistyki, Noamem Chomsky’em. Zaproponował on odejście od obowiązującej dychotomii określanej jako *langue* i *parole* (gdzie *langue* oznacza język, uniwersalną strukturę, a *parole* mowę, wypowiedź, w tym również w piśmie) na rzecz dychotomii, którą określił: kompetencja i performancja (Chomsky 2006). Kompetencja oznacza intuicyjną i wrodzoną umiejętność zarówno tworzenia, jak i rozumienia wypowiedzi przez rodzimego użytkownika danego języka; natomiast performancja odnosi się do operowania mową w konkretnych warunkach i okolicznościach, stanowiąc swoistą aktualizację wspomnianej kompetencji językowej. Performancja stanowiła dla Chomsky’ego umiejętność drugorzędną, ponieważ językoznawstwo postrzegał jako „teorię kompetencji językowych, opisującą język w kategoriach wiedzy” (Janowska 2015: 42). Z kolei termin kompetencji komunikacyjnej, uznanej za uzupełnienie tej językowej został wprowadzony przez socjolingwistę Della Hymesa (1972), który uważał, że do sprawnej komunikacji niezbędna i tak samo istotna jest nie tylko znajomość danego języka, ale również umiejętność prowadzenia rozmowy, np. w danym kontekście sytuacyjnym i społecznym.

Kompetencja komunikacyjna zajmuje ważne miejsce w glottodydaktyce będąc przedmiotem rozważań prowadzących do licznych podziałów i modeli. Jak przekonuje Janowska (2015), powołując się na pracę Wilczyńskiej (2002), mimo pewnych rozbieżności w proponowanych podziałach jej fundamentalnymi częściami składowymi są wiedza o języku oraz umiejętności pozwalające na zastosowanie tej wiedzy w praktyce, czyli kompetencje językowe, społeczne i interkulturowe. Dostosowanie wymogów rzeczywistości i systemów nauczania charakterystycznych dla języków obcych na gruncie metodologii komunikacyjnej zaowocowało nowym podejściem do uczenia się i nauczania języków obcych oraz powstaniem ESOKJ. Dokument ten proponuje uproszczony schemat podstawy językowej kompetencji komunikacyjnej złożonej ze składników: lingwistycznego, socjolingwistycznego i pragmatycznego. Z drugiej strony, ESOKJ nie tylko wpływa na uporządkowanie i usystematyzowanie pojęć glottodydaktycznych, ale ukierunkowuje na działanie podkreślając, że powinno ono wykraczać poza nabywanie kompetencji w obrębie jednego lub wielu języków w kierunku kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Filozofia podejścia działaniowego wpisuje się w model procesu kształcenia wpisany w działania ESOKJ. Polega ona na uznaniu człowieka jako członka społeczeństwa mającego do wykonania określone zadania, możliwe do realizacji poprzez połączenie dwóch czynników

„komunikacji z działaniem społecznym” (Gębał 2020: 140). Ten sam proces zachodzi w czasie nauki języka. Wówczas proces uczenia się jest połączony z działaniem wymagającym od ucznia nawiązania kontaktu, a co za tym idzie – komunikacji z innymi. Choć Gębał (2020) nie dostrzega bezpośredniego odwołania w ESOKJ do konstruktywistycznych teorii poznania, to uznaje, że wszystkie doświadczenia językowe człowieka wchodzące w skład różnorodności stanowią elementy kompetencji komunikacyjnej jednostki i wzajemnie przenikają, co stanowi odwołanie właśnie do teorii konstruktywizmu.

Kompetencje językowe opierają się na wiedzy z zakresu danego języka obcego oraz umiejętności jej praktycznego zastosowania, czyli uaktywniania i przywoływania znajomości leksyki, fonologii, semantyki, morfologii i składni dzięki „sieci połączeń skojarzeniowych” (Coste i in. 2001: 23). To znaczy, że nie tylko wiedza sama w sobie, czyli jej zasób i jakość są ważne, ale również jej organizacja pozwalająca na szybkie odwoływanie i zastosowanie w praktyce. Psychologowie odwołując się do tej umiejętności podkreślają fakt, że sama zdolność dokonywania skojarzeń jest procesem uniwersalnym, natomiast jej zakres jest już sprawą indywidualną, podobnie jak ściśle związane z nimi kompetencje lingwistyczne jednostek. U ludzi dominują dwa typy dokonywania skojarzeń oparte na hierarchii skojarzeniowej, która może być płaska lub stroma. W przypadku tej pierwszej możliwość wystąpienia skojarzenia jest równomierna dla większości pojawiających się bodźców, natomiast przeciwne zjawiska zachodzą u jednostek, u których dominuje stroma hierarchia skojarzeń (Osowiecka 2013). Seretny i Lipińska (2012: 166) wymieniają cztery elementy kompetencji lingwistycznej, tj. gramatyczny, leksykalny, fonologiczny i ortograficzny. Komponent gramatyczny obejmuje umiejętność dostrzegania i posługiwania się w praktyce zasadami gramatyki danego języka. Kompetencja leksykalna polega na sprawnym posługiwaniu się zasobem leksykalnym w akcie komunikacji. Kompetencje fonologiczna i ortograficzna to kolejno umiejętność postrzegania i artykułowania dźwięków w ciągach i izolacji oraz umiejętność poprawnego stosowania symboli w języku pisanym.

Umiejętności niezbędne podczas komunikacji społecznej stanowią podstawę kompetencji socjolingwistycznej. Są one ściśle związane z obyciem w różnych sytuacjach społecznych oraz właściwym reagowaniem podczas interakcji z innymi użytkownikami danego języka bądź podczas interakcji międzykulturowej. Według ESOKJ komunikacja zależy od wielu czynników, np. stosowania zwrotów językowych,

dialektu, sposobu wymowy, ale również od płci, wieku rozmówców i ich statusu w społeczeństwie, czy wykształcenia. Osoba kompetentna komunikacyjnie rozumie kontekst sytuacyjny oraz skutki własnej wypowiedzi (Hammerlińska 2017). Komunikacja to nie tylko umiejętność mówienia, ale przede wszystkim sposób budowania świadomej i sensownej wypowiedzi wyrażającej intencję osoby (Kurcz 2005). Kompetencja komunikacyjna jest złożonym zjawiskiem psychospołecznym związanym z potencjałem leksykalno-gramatycznym mówiącego oraz umiejętnością interakcji „pod kierunkiem mowy partnerskiej” (Klus-Stańska 2005: 92).

Kompetencje pragmatyczne związane z umiejętnościami organizowania wiadomości ustnej, bądź pisemnej odnoszą się do umiejętności prowadzenia rozmowy w sposób spójny i logiczny, budowania napięcia, odczytywania ironii (Coste i in. 2001). Proces nabywania kompetencji pragmatycznej zachodzi stopniowo i stale, ale stopień opanowania umiejętności (w przypadku języka obcego) jest różny u jego użytkowników, a czasami wręcz niemożliwy do opanowania w zadowalającym stopniu (Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej 2017). Wpływ na rozwój tej kompetencji mają afektywne predyspozycje, czyli motywacja integracyjna, talent językowy charakterystyczny dla jednostki, osobowość, dystans społeczny i psychologiczny, ale również wiek i płeć. Rozwój kompetencji pragmatycznej języka obcego jest utrudniony w warunkach szkolnych ze względu na niską autentyczność wypowiedzi i ograniczoną liczbę używanych fraz.

Niewątpliwie cechy afektywne i kognitywne ucznia kształtują proces uczenia się oraz stopień zaangażowania podczas zajęć (Surdyk 2005). Uczenie się zależy od zbioru przekonań, nastawień czy zachowania wobec danego przedmiotu. Wilczyńska (2002) wskazuje na dwie wzajemnie na siebie wpływające postawy, które określa jako podmiotową i autonomiczną. Postawa podmiotowa charakteryzuje się osiągnięciem odpowiedniego poziomu samoświadomości ucznia oraz odpowiedzialności w dążeniach. Z kolei autonomia oznacza zdolność do samodzielnego kierowania kształceniem na poziomie językowym. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u dziecka wymaga zaangażowania dorosłych oraz zaspokajania wszystkich podstawowych potrzeb dziecka oraz stymulowania sfery behawioralnej, poznawczej i emocjonalnej.



### *Określanie poziomów biegłości językowej*

Systemem stosowanym do określenia poziomu biegłości językowej, czyli stopnia znajomości języka w pisaniu, mówieniu, słuchaniu i czytaniu, jest skala zaproponowana przez Radę Europy. Wprowadziła ona sześć poziomów odpowiadających podziałowi na podstawowy, średnio zaawansowany i zaawansowany. Zaproponowane przez Radę Europy poziomy, to A – poziom podstawowy, B – poziom samodzielności i C – poziom biegłości. Biorąc pod uwagę szeroki zakres każdej kategorii można je podzielić na poszczególne podgrupy (ESOKJ):

A obejmuje poziomy A1 (*Breakthrough*) oraz A2 (*Waystage*),

B można podzielić na B1 (*Threshold*) i B2 (*Vantage*),

C wyróżnia C1 (*Effective Operational Proficiency*) przechodząc w C2 (*Mastery*).

Poziom A1 znajomości języka charakteryzuje słuchaczy rozpoczynających naukę, potrafiących posługiwać się prostymi wyrażeniami stosowanymi w życiu codziennym. Poziom A2 dotyczy osób średnio zaawansowanych na poziomie niższym, komunikujących się w prostych sytuacjach na tematy związane z rutyną życia codziennego. Opanowanie języka na poziomie średnio zaawansowanym B1 oznacza zdolność tworzenia logicznych wypowiedzi zarówno pisemnych jak i ustnych dotyczących znanych tematów. Poziom B2 to poziom wyższy średniozaawansowany, kiedy słuchacz wypowiada się w sposób złożony, w piśmie i mowie również na tematy abstrakcyjne i mniej znane. Poziom zaawansowany C1 osiągają słuchacze formułujący skomplikowane i spontaniczne wypowiedzi w sytuacjach społecznych towarzyskich i zawodowych. Ostatni poziom C2 dotyczy osób posługujących się językiem na poziomie zbliżonym do poziomu rodzimych użytkowników danego języka.

### *Charakterystyka poziomu A1*

Szkoła podstawowa podzielona jest na dwa etapy edukacyjne. Pierwszy obejmuje naukę w klasach I-III, kolejny klasy IV-VIII. Uczeń kończący pierwszy etap edukacyjny powinien charakteryzować się znajomością języka obcego na poziomie A1 (Rapacka i Wójcik 2017). W praktyce oznacza to posługiwanie się prostym językiem w nieskomplikowanych sytuacjach, w których rozmówca wykazuje się chęcią pomocy oraz artykułuje wypowiedzi w sposób wolny, odpowiednio pauzując i akcentując swoją wypowiedź. Sytuacje komunikacyjne są z reguły przećwiczone i dotyczą dobrze

znanych tematów, np. przedstawiania się, opisywania miejsca zamieszkania czy swoich typowych zajęć. Uczący się osiąga przedstawione wyniki nie tylko w zakresie recepcji – rozumienia ze słuchu, produkcji wypowiedzi ustnej czy interakcji ustnej, ale również w zakresie recepcji – czytania ze zrozumieniem. Dziecko kończąc klasę trzecią:

- a) rozumie bardzo krótkie, proste teksty, czasem pojedyncze wyrażenia, wychwytyjąc znane nazwy, słowa oraz podstawowe wyrażenia, a jeśli potrzeba czytając ponownie niektóre fragmenty;
- b) rozumie ogólną treść prostszych materiałów informacyjnych i krótkich, prostych opisów, zwłaszcza jeżeli towarzyszą im pomocne materiały wizualne;
- c) umie wypełniać krótkie i proste polecenia pisemne.

Kolejnym istotnym elementem dotyczącym pracy z tekstem jest produkcja, czyli tworzenie wypowiedzi pisemnej zawierającej pojedyncze zdania lub tylko wyrażenia oraz interakcja pisemna na podobnym poziomie trudności. Uczący się języka obcego powinien przetwarzać przedstawiony tekst (mediacja), co na poziomie A1 oznacza między innymi przepisywanie wydrukowanych krótkich tekstów, bądź pojedynczych zdań i słów przy poprawności ortograficznej. Można zatem stwierdzić, że dziecko:

- a) potrafi zapisać znane słowa i krótkie wyrażenia, np. krótkie napisy lub instrukcje, nazwy przedmiotów codziennego użytku, nazwy sklepów oraz pewne regularnie stosowane zwroty;
- b) potrafi przeliterować swoje nazwisko, adres i inne dane adresowe.

Język, którym posługuje się uczeń jest ograniczony pod względem leksykalnym i opiera się na kilku wyuczonych konstrukcjach gramatycznych pozostając jednocześnie fonologicznie zrozumiałym dla rodzimego użytkownika.

#### **4.6 Fonetyka i fonologia w języku angielskim**

Fonetyka to dział językoznawstwa badający dźwięki mowy, który szczególne znaczenie przypisuje artykulacji głosek za pomocą narządów mowy w zakresie danego języka. Pozostałe zakresy badań obejmują fonetykę akustyczną, czyli cechy fizyczne dźwięków mowy oraz ich odbiór, czyli fonetykę audytywną, a także fonetykę artykulacyjną związaną z procesem wytwarzania dźwięków przy udziale narządów mowy (Lyons

1975). Dyscyplina badawcza oparta na fonetyce to fonologia zajmująca się opisem i analizą oraz funkcjonalnością systemu dźwięków mowy, w tym przypadku abstrakcyjnych jednostek, czyli fonemów (Yule 2006).

Do cech głosowych zaliczają się cechy fonologiczne i niefonologiczne (niedystynktywne). Pisząc o cechach fonologicznych Lapis (2008: 108) określa je jako „właściwości fonetyczne sygnałów mowy pełniące funkcję semiotyczną”. Dzieli je na trzy typy, wśród których wymienia fonologiczne cechy dystynktywne, cechy konfiguracyjne i ekspresywne. Cechy dystynktywne pełnią funkcję diakrytyczną – odróżniającą, dzięki której możliwe jest różnicowanie właśnie fonemów; cechy konfiguracyjne dzielą tekst na „zdania, wyrazy tekstowe, morfemy” (Lapis 2008: 113); cechy ekspresywne poprzez wydłużanie samogłosek i wzmacnianie spółgłosek wspierają wyrażanie emocji. Cechy niedystynktywne Lapis (2008) nazywa niefonologicznymi cechami głosowymi. Dzieli je na dwie podgrupy, gdzie w skład pierwszej wchodzi te będące „wynikiem wpływu sąsiedztwa dźwiękowego”, a w skład drugiej, cechy niedystynktywne „charakteryzujące warianty fakultatywne, czyli alofony” (Lapis 2008: 110).

W podstawowej terminologii dotyczącej fonetyki, głoska jest najmniejszym realnym elementem akustycznym i „stanowi nie tyle obiekt fizyczny (dźwięk, okaz), ile klasę dźwięków, wyróżnianych na podstawie cech obiektywnych (najczęściej artykulacyjnych)” (Awramiuk 2021: 17). Lyons (1975: 125) odnosząc się do głoski określa ten termin jako wieloznaczny i podaje, że w uproszczeniu „liczba głosek, które można wyróżnić w ciągłym paśmie mowy, zależy od liczby kolejnych stanów narządów mowy; zmianę w stanie tych narządów można zdefiniować jako dostrzegalną modyfikację przynajmniej jednej z przyjętych zmiennych artykulacyjnych”. Dźwięki mowy dzielą się na samogłoski i spółgłoski. Samogłoski są głoskami dźwięcznymi, przy powstawaniu których powietrze bez przeszkód wydobywa się przez gardło i wargi na zewnątrz. Samogłoski klasyfikowane są ze względu na stopień rozwarcia ust, kiedy to mogą być uznane za otwarte lub ściśnione. Zależą od ułożenia języka dzieląc się na samogłoski przednie i tylne. W stosunku do ułożenia ust określane są jako zaokrąglone lub płaskie. Z kolei spółgłoski klasyfikuje się zwykle na dźwięczne i bezdźwięczne, ustne lub nosowe, zwarte lub szczelinowe oraz ze względu na miejsce artykulacji, którym mogą być wargi, zęby, dziąsła, podniebienie twarde, podniebienie miękkie, języczek, gardło i głośnia. Definiując fonem jako abstrakcyjny element systemu dźwiękowego danego języka, Lyons (1975) za punkt wyjścia przyjmuje parę głosek

różniących się od siebie fonetycznie i występujących w tym samym otoczeniu, wpływających na rozróżnienie dwóch wyrazów (np. *right – light*). Podobną definicję podaje Awramiuk (2021), dla której fonemy to klasy dźwięków tożsamych brzmieniowo. Idąc dalej, fonem może być realizowany przez kilka wariantów pozycyjnych, czyli alofonów w przypadku np. dwóch głosek, które można od siebie „odróżnić pod względem fonetycznym” (Lyons 1975: 119). Podsumowując rozważania dotyczące fonetyki i fonologii, można stwierdzić, że głoski są jednostkami opisu fonetycznego (zapisywanymi w nawiasie kwadratowym, np. [j]), a fonemy jednostkami opisu fonologicznego (zapisywanymi w nawiasie ukośnym, np. /j/).

### *Międzynarodowy alfabet fonetyczny*

Międzynarodowy alfabet fonetyczny (*International Phonetic Alphabet, IPA*) został ustanowiony w 1888 roku przez członków Międzynarodowego Towarzystwa Fonetycznego w celu reprezentacji podstawowych dźwięków występujących we wszystkich językach świata. Alfabet wykorzystuje zarówno litery istniejące, jak i znaki wymyślone w celu demonstracji poszczególnych dźwięków. Fromkin i in. (2011) proponują podział na podstawowe dźwięki reprezentujące spółgłoski i samogłoski (Tabela 4.1).

Tabela 4.1 Spółgłoski i samogłoski w języku angielskim (za Fromkin i in. 2011)

Spółgłoski		Samogłoski
[p] <b>pill</b>	[z] <b>zeal</b>	[ə] <b>sofa</b>
[b] <b>bill</b>	[tʃ] <b>chill</b>	[aʊ] <b>bout</b>
[m] <b>mill</b>	[dʒ] <b>gin</b>	[i] <b>beet</b>
[f] <b>feel</b>	[w] <b>which</b>	[e] <b>balt</b>
[v] <b>veal</b>	[k] <b>kill</b>	[u] <b>boot</b>
[θ] <b>thigh</b>	[g] <b>gill</b>	[o] <b>boat</b>
[ð] <b>thy</b>	[ŋ] <b>ring</b>	[æ] <b>bat</b>
[ʃ] <b>shill</b>	[h] <b>heal</b>	[ʌ] <b>butt</b>
[ʒ] <b>measure</b>	[l] <b>leaf</b>	[aɪ] <b>bite</b>
[t] <b>till</b>	[r] <b>reef</b>	[ɔɪ] <b>boy</b>
[d] <b>dill</b>		[ɪ] <b>bit</b>
[n] <b>Nil</b>		[ɛ] <b>bet</b>
[s] <b>seal</b>		[ʊ] <b>foot</b>
[j] <b>you</b>		[ɔ] <b>bore</b>
[w] <b>witch</b>		[a] <b>pot / bar</b>

Symbole w alfabecie fonetycznym mają być uniwersalne i reprezentować fundamentalne dźwięki występujące we wszystkich językach. Jednocześnie prezentowane symbole nie mówią wszystkiego o dźwiękach, które mogą różnić się w zależności od miejsca występowania w wyrazie oraz od sposobu artykulacji. W jednym kraju może występować kilka sposobów wymowy tego samego wyrazu, np. *bought* i *pot* mogą mieć użytą tę samą samogłoskę przez część użytkowników, podczas gdy inni zastosują taką jak w wyrazach *bore* lub *bar*. Choć powyższa lista nie zawiera wszystkich symboli fonetycznych języka angielskiego, to stanowi ich bazę. Szczegółowe zestawienie fonemów funkcjonujących w języku angielskim oraz ich analizę zawarł Bizzocchi (2017) w artykule pt. *How many phonemes does the English language have?* Tabela 4.2 zawiera uproszczoną listę fonemów samogłoskowych (sześciu krótkich i pięciu długich) wraz z przykładami.

Tabela 4.2 Fonemy samogłoskowe w języku angielskim (za Bizzocchi 2017)

Fonemy samogłoskowe – krótkie samogłoski	Alofony
/a/	[æ] <b>cat</b> [ɑ] <b>by*</b> [a] <b>out, by*</b>
/e/	[ɛ] <b>red</b> [e] <b>play*</b>
/i/	[ɪ] <b>pit</b> [i] <b>geology</b> (przed samogłoskami i w wygłosie)
/o/	[ɒ, ɔ] <b>pot</b> [ɔ] <b>voice*</b>
/u/	[ʊ] <b>pull</b> [u, ʊ] <b>influence</b> (przed samogłoskami)
/ʌ/	[ʌ, ɐ] <b>hut</b> [ə, ɪ] <b>animal</b> (w nieakcentowanych sylabach) [ə] <b>go*</b>
Fonemy samogłoskowe – długie samogłoski	Alofony
/a:/	[ɑ:] <b>father</b>
/i:/	[i:] <b>fee</b> [ɪə] <b>fear</b> (przed /r/)
/o:/	[ɔ:, ɒ:] <b>sport</b>

/u:/	[u:, u:] food [ʊə] pure (przed /r/)
/ʌ:/	[ɜ:] hurt (najczęściej przed /r/)

Bizzicchi (2017) dokonuje szczegółowej analizy samogłosek długich oraz krótkich i samogłosek półotwartych (tych ostatnich występujących m.in. w wyrazach, takich jak *yes, plain, fairy, queen* i *out*). W sześciu krótkich samogłoskach Tabela 4.2 przedstawia kontekst występowania dźwięków samodzielnie i w dyftongach, po których występuje [w] lub [j]. Dźwięki występujące w takim kontekście zaznaczone zostały w tabeli gwiazdką (\*). Wymienione dyftongi fonetyczne, czyli [aɪ], [eɪ], [ɔɪ], [aʊ], [əʊ], [ɛə], [ɪə] oraz [ʊə], Bizzicchi (2017) nie uznaje za fonemy, ale za zbitki fonemów samogłoskowych i półotwartych.

#### *Rozwijanie świadomości fonetycznej w kontekście szkolnym*

Alfabet fonetyczny mimo swej użyteczności nie jest znany wszystkim użytkownikom lub uczącym się danego języka obcego. Jest on zbędny w przypadku ucznia najmłodszego, natomiast jego znajomość jest kluczowa dla nauczyciela języka obcego ze względu na nacisk położony na odpowiednią wymowę głosek oraz wyrazów przez osoby uczące. Sam podręcznik może być niewystarczający i rolą nauczyciela jest rozwijanie kompetencji fonologicznej przez systematyczną pracę (Gajewska 2017). Praca ta może być oparta na dodatkowych działaniach niezależnych od treści podręcznika z uwzględnieniem głosek niewystępujących w języku ojczystym lub występujących, ale o odmiennych zasadach zapisu oraz zjawisk prozodycznych. Wprowadzając nową głoskę nauczyciel powinien poświęcić uwagę następującym zagadnieniom fonetycznym:

- a) rozwijaniu umiejętności rozpoznawania głoski przez rozwój słuchu fonematycznego,
- b) poprawnej produkcji danego dźwięku,
- c) obserwacji zapisu z uwzględnieniem zasad ortografii,
- d) ćwiczeniom zapisu.

Słuch fonematyczny rozwijany jest na bazie języka ojczystego, a poszerzanie jego granic następuje podczas nauki języka obcego przy udziale sprawnej percepcji słuchowej wpływającej na „prawidłowe przetwarzanie informacji zawartych w

przekazie językowym” (Prizel-Kania 2017: 5). Wynika z tego, że poprawna wymowa nowych dźwięków przez dziecko jest możliwa dopiero wtedy, kiedy zidentyfikuje ono słuchowo dany dźwięk. Jednocześnie trzeba pamiętać, że każde zdrowe dziecko w wieku szkolnym traci po pierwszym roku życia<sup>9</sup> możliwość rozróżniania dźwięków występujących we wszystkich językach i tym samym system fonologiczny języka nierodzimego i jego przyswajanie wiąże się z pokonywaniem nawyków i przyzwyczajzeń powstałych w obrębie narządów mowy i aparatu słuchowego. Wrażliwość na dźwięki języka, w którym dzieci są zanurzone wynika ze zjawiska określanego jako ‘efekt magnesu percepcyjnego’. Każda kategoria słów, np. ‘pies’, posiada prototypy, czyli egzemplarze łatwiejsze do zapamiętania i szybkiej identyfikacji, np. ‘owczarek szkocki’. Charakterystyczne dla danego języka prototypy pełnią rolę „percepcyjnych magnesów dla innych dźwięków z danej kategorii” (Khul 2007: 40). Badania przeprowadzone na 6-miesięcznych niemowlętach ze Stanów Zjednoczonych i Szwecji wykazały, że efekt magnesu percepcyjnego wyprzedza umiejętność produkowania mowy. Zanurzenie w danym języku wpływa na mózg budując ‘system percepcyjny’ wspomagający uczenie się słów, którego rolą jest uwrażliwianie na występujące w danej mowie kontrasty i obojętnienie na występowanie fonemów nieobecnych w danym języku.

Omawiając efekt magnesu percepcyjnego w kontekście przyswajania i klasyfikowania nowych dźwięków występujących w języku obcym do kategorii stosowanych w języku rodzimym, warto odwołać się jednocześnie do terminu ‘sita fonologicznego’ stosowanego na gruncie lingwistyki (Prizel-Kania 2017). Twórca terminu sita fonologicznego, autor pracy *Grundzüge der Phonologie* wydanej w roku 1939, a następnie przetłumaczonej i opublikowanej w 1970 roku pt. *Podstawy fonologii*, Nikołaj Trubiecki, dowodzi, że człowiek mimowolnie stosując sito fonologiczne własnego języka rodzimego podczas analizy tego, co słyszy i poprzez przyzwyczajenie do mowy ojczystej, ulega licznym błędom i kreuje nieporozumienia. Dzieje się tak z powodu błędnej identyfikacji dźwięków, które „otrzymują niewłaściwą interpretację fonologiczną, ponieważ są przepuszczane przez sito fonologiczne własnego języka” (Trubiecki 1970: 50).

Rolą nauczyciela jest dbałość o edukację fonetyczną w szkole polegającą na rozwijaniu świadomości fonetycznej uczących się. Praktycznym rozwiązaniem jest odwoływanie się do języka ojczystego szukając paraleli i odniesień do

---

<sup>9</sup> Kuszak (2014: 49) zwraca uwagę, że zdolności percepcyjne zostają znacznie ograniczone już u 6-miesięcznych niemowląt stających się „ograniczonymi kulturowo słuchaczami”.

problematycznych kwestii, np. przyswojenia kłopotliwego dźwięku [ŋ] będącego głoską tylną-językową i miękko-podniebienną może pomóc porównanie do fonemu występującego w wyrazach *ręka* lub *mąka* (Brzoza 2017). Innym sposobem wpływającym na stworzenie śladu pamięciowego mogą być proste zadania polegające na powtarzaniu zasłyszanych wyrazów tzw. ćwiczenia typu: *Listen and repeat*. Jednocześnie nauczyciel nie może zapominać o błędach w wymowie angielskiej charakterystycznych dla użytkowników języka polskiego jako ojczystego (Sobkowiak 2001).

#### **4.7 Metoda Odimienna w nauczaniu języka obcego na poziomie podstawowym**

Proces czytania oraz definicje i innowacje pedagogiczne zostały szerzej omówione w rozdziale trzecim. Warto jednak przypomnieć, że czytanie jest procesem poznawczym angażującym funkcje psychofizyczne, rozpatrywanym zarówno na gruncie lingwistyki, jak i psychologii. Dziemianko (2015a) analizując definicje związane z procesem czytania wyodrębnia definicje odwołujące się do aspektów poznawczego, fizjologicznego i znaczeniowego, nazywanych również intelektualnymi, sensoryczno-motorycznymi czy emocjonalnymi, oraz definicje rozpatrujące czytanie jako proces wychowawczy. Wynik tej analizy uwidacznia dodatkowy potencjał i wpływ czytania na osobowość, wkład w kulturę i kształtowanie postawy czytelniczej.

Wybór prawidłowej metody nauki czytania to dylemat rodziców i nauczycieli mających dostęp do publikacji naukowych oraz tych o charakterze popularnym. W Polsce najbardziej popularnymi metodami są syntetyczne, analityczne, analityczno-syntetyczne i globalne. Spośród nich związaną z podejściem fonetycznym jest metoda syntetyczna, która polega na przechodzeniu „od elementu dźwięku lub litery do całości wyrazu lub zdania” (Dziemianko 2015a: 111). Podstawą metody syntetycznej jest metoda alfabetyczna (głoskowa) polegająca na poznawaniu liter, składaniu z nich sylab i wyrazów przy uwzględnieniu szczególnej roli samogłosek oraz metoda sylabowa polegająca na poznawaniu sylab (początkowo tych samogłoskowych), a dopiero później wyodrębnianiu z nich liter. Z kolei metodę analityczną można podzielić na wyrazową i zdaniową w zależności od tego, który z tych dwóch elementów tworzy logiczną całość i jest jednostką językową. Jeżeli jest nią np. wyraz, wówczas dziecko zaznajamiane jest z nim „poprzez słuchanie jego brzmienia w połączeniu z ilustracją” (Dziemianko 2015a: 111), aby w następnej fazie dokonać analizy słuchowo-wzrokowej. Wśród metod o charakterze analityczno-syntetycznym, w których podstawą analizy jest przejście na



linii wyraz – sylaba – głoska/litera lub zdanie – wyraz wyróżnia się metody zarówno wzrokowe, funkcjonalne, jak i fonetyczne. W zależności od metody punktem wyjścia jest postrzegany wzrokowo wyraz (metoda analityczno-syntetyczna o charakterze wzrokowym) lub jego budowa dźwiękowa (metoda analityczno-syntetyczna o charakterze fonetycznym) i wyodrębnianie poszczególnych głosek przed poznaniem odpowiadających im symboli graficznych. Charakter funkcjonalny metody analityczno-syntetycznej wydobywa się przez połączenie aspektu wzrokowego z fonetycznym i dokonanie analizy na drodze ‘wyraz – sylaba – litera lub głoska’, a syntezy na linii ‘litera lub głoska – sylaba – wyraz’ (Dziemianko 2015a). Do ostatniej grupy metod, w których podstawę czytania stanowią obrazy graficzne przedstawiające wyrazy, całe zdania lub ich części bez wnikania w ich strukturę i znajomości liter zalicza się metody globalne. Porównywanie przez zestawianie wyrazów prowadzi do ich analizy, wskazania podobieństw i różnic, a tym samym do stopniowego poznawania liter. Za przykład może tu służyć metoda Glenna Domana, a na gruncie rodzimym Metoda Odimienna Ireny Majchrzak.

Wybór odpowiedniej metody nauczania czytania w języku ojczystym powinien współgrać z cechami charakterystycznymi tego języka. Wybrane elementy danej metody powinny być modyfikowane, zwłaszcza jeżeli metoda znajduje wtórne zastosowanie w innym języku (Zbróg 2009b). W języku angielskim brakuje transparentnej relacji ‘grafem – fonem’ typowej dla języka polskiego. Metody globalne, takie jak np. metoda Glenna Domana, cieszą się dużą popularnością w krajach anglojęzycznych, ponieważ pozwalają na czytanie całowyrzowe bez analizowania wszystkich liter występujących w wyrazach. Z kolei metody te nie mogą być bezkrytycznie stosowane do nauki czytania w języku polskim charakteryzującym się bogatą fleksją. Metoda Odimienna autorstwa Majchrzak posiada zatem potencjał porównywalny z metodą Domana i już przez wzgląd bycia metodą rozwijającą umiejętność globalnego czytania może sprawdzić się przy urozmaicaniu lekcji języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej. Podobnie jak inne metody globalne stosowane w krajach anglojęzycznych, pozwala ona przejść przez fazę logograficzną polegającą na odgadywaniu wyrazu po jego wyglądzie już na początkowym etapie nauki czytania.

Wybierając Metodę Odimienną do usprawniania czytania podczas zajęć z języka obcego, nauczyciel ma możliwość zastosować metodę, która służy równocześnie do uczenia czytania w języku ojczystym. O pozytywnych aspektach wykorzystania tych

samych metod mówi np. Andrzejewska (2010) powołując się na badania opublikowane przez Wieszczezyńską (2007). Mając na uwadze metody stosowane do nauki czytania na gruncie polskiej szkoły, warto również odnieść się do publikacji Klus-Stańskiej (2005), która docenia metodę Majchrzak jako wskazującą na uchybienia podejścia lingwistycznego obecnego w większości podręczników, doceniając odejście od głoskowania jako sztucznej sytuacji postrzegania głoski w izolacji. Z drugiej strony, Pamuła (2009) opierając się na badaniach Brisk i Harrington (2007) twierdzi, że czytanie to również cykl rozpoznawania i jednocześnie odkodowania liter polegający między innymi na poznawaniu alfabetu i rozwoju świadomości fonologicznej. To wszystko możemy odnaleźć w etapach Metody Odimiennej, która nie tylko skupia się na czytaniu globalnym oraz dostrzeganiu różnic i podobieństw między wyrazami, ale również zaznajamia na etapie „Ściana pełna liter” właśnie z alfabetem. Kolejne fazy metody Majchrzak wpływają od samego początku na rozwój świadomości fonologicznej, która jak wskazuje Raźniak (2016: 67) zarówno u dzieci polskich jak i anglojęzycznych „kształtuje się od największych struktur, czyli słów (...), poprzez sylaby, rymy i aliteracje, a następnie fonemy”.

Ostatecznym argumentem przemawiającym za użyciem Metody Odimiennej podczas lekcji języka angielskiego jest ładunek emocjonalny, który ze sobą niesie. Imię, mimo że nie własne, ale będące najbardziej zbliżonym fonetycznym odpowiednikiem przyjętym na poczet zajęć, ma dla dzieci większe znaczenie niż wyrazy znajdujące się w podręczniku, pozbawione właśnie tego ładunku emocjonalnego. Natomiast kartka z imieniem, czyli wizytówka, staje się pierwszą spersonalizowaną kartką z podręcznika.

## ROZDZIAŁ PIĄTY

### STUDIUM PRZYPADKU W NIEPUBLICZNEJ DWUJĘZYCZNEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ: PREZENTACJA WYNIKÓW BADANIA

#### 5.1 Metodologia badania

Niniejsza praca poświęcona jest wykorzystaniu Metody Odimiennej na gruncie nauczania języka obcego w klasach I-III. Cele badawcze skupiają się na opisie wybranego zjawiska pedagogicznego, analizie i interpretacji wyników badania, sformułowaniu założeń dydaktycznych i sporządzeniu praktycznych wskazówek do dalszej pracy. U podłoża opracowania i analizy wyników leży również ambicja wzbogacenia metodyki nauczania języka obcego nowożytnego na I etapie edukacyjnym. Głównym celem niniejszego badania jest odpowiedź na pytanie o to, czy zastosowanie i modyfikacja elementów Metody Odimiennej do nauki czytania skutkuje efektywnym i wczesnym rozwojem kompetencji czytelniczych w języku obcym na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

W ostatnich latach znacząco został obniżony wiek, w którym dzieci rozpoczynają naukę języka obcego. Oferowany od najmłodszych lat wczesny kontakt z kolejnym językiem pozytywnie wpływa na rozwój językowy, zwłaszcza jeżeli zapewni się dzieciom odpowiednio sprzyjające nauce warunki. Podstawa programowa obowiązująca w przedszkolach przedstawia umiejętności nabywane przez dziecko w toku przygotowania do nauki w szkole podstawowej. W zakresie języka nowożytnego jest to rozumienie i reagowanie na polecenia między innymi za pośrednictwem piosenek, rymowanek czy zabaw ruchowych wspieranych rekwizytami. Natomiast w klasach I-III dzieci powinny dodatkowo rozumieć i reagować na wypowiedzi pisemne oraz tworzyć własne krótkie prace według wzoru, a następnie samodzielnie. Wśród tej grupy wiekowej dominuje ciekawość w odbieraniu świata, ponieważ dzieci są wrażliwymi

obserwatorami tego, co się wokół nich dzieje, mimo że ich możliwości percepcyjne są ograniczone jeśli porównać je z dorosłymi (Kic-Drgas 2014).

Niniejsze badanie zostało przeprowadzone w niepublicznej dwujęzycznej szkole podstawowej w klasie pierwszej w ciągu czterech miesięcy drugiego półrocza. Wnioski zostały sformułowane na podstawie analizy zebranego materiału badawczego, w zakresie którego zastosowałam przede wszystkim metodę jakościową, do której należy studium przypadku. Wnioski zostały skonkretyzowane również na podstawie analizy aktualnych wytworów dzieci, takich jak wypełnione alfabetem paski papieru oraz uzupełnione karty pracy.

### *Cele badania*

Wanda Kostrzyńska<sup>10</sup>, asystentka Ireny Majchrzak i propagatorka jej metody, szkoleniowiec i jednocześnie pierwsza dyrektorka w Polsce, która wprowadziła do zarządzanej przez siebie placówki Metodę Odimienną, wielokrotnie podkreślała, że celem tej innowacji pedagogicznej jest kształcenie kompetencji czytelniczych w przyjaznej atmosferze i z pełnym rozumieniem tekstu. Dla Ireny Majchrzak najważniejszy jest nie wiek rozpoczęcia nauki czytania, ale metoda oparta na percepcji wzrokowej. W tej metodzie pismo staje się „fenomenem graficznym”, na którym dziecko jako samodzielny podmiot skupia swoją uwagę (Podgórska 2010).

Głównym celem badania jest określenie skuteczności zastosowania wybranych elementów Metody Odimiennej do nauki języka angielskiego wśród dzieci klasy pierwszej szkoły podstawowej. Cele szczegółowe obejmują:

- a) opis kontekstu językowego na podstawie danych o doborze materiału;
- b) zakres niezbędnych modyfikacji związanych ze specyfiką nauki języka obcego;
- c) opis roli imienia zastępczego (angielskiego) jako substytutu imienia własnego;
- d) określenie roli i wkładu nauczyciela w systematyczną realizację metody;
- e) wskazanie zalet wynikających z dwukierunkowego wykształcenia nauczyciela (pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna oraz filologia angielska);
- f) sformułowanie korzyści wynikających ze wzbogacania codziennych zajęć Metodą Odimienną w języku obcym;

---

<sup>10</sup> Wanda Kostrzyńska to prekursorka Metody Odimiennej organizująca (w ramach firmy szkoleniowej „Nazywanie Świata”) jedyne w Polsce warsztaty szkoleniowe autoryzowane i rekomendowane przez dr Irenę Majchrzak.

- g) wyodrębnienie ograniczeń przy wprowadzaniu Metody Odimiennej w zastanych warunkach szkolnych i w zróżnicowanej pod względem poznawczym grupie dzieci.

### *Kontekst badania i próba*

Zajęcia polegające na wprowadzeniu elementów Metody Odimiennej nauki czytania Ireny Majchrzak w języku obcym na poziomie klas I-III przeprowadziłam w dwujęzycznej niepublicznej szkole podstawowej. Szkoła położona na obrzeżach dużego miasta wojewódzkiego była placówką nową i działającą od dwóch lat. Przedstawiona na stronie internetowej misja szkoły zakładała stworzenie kameralnych warunków oraz otwartość na nowoczesne sposoby nauczania opartą na filarach określanych jako kreatywność, odpowiedzialność, dwujęzyczność oraz szacunek.

W klasie pierwszej, w której zostałam zatrudniona jako nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, realizowana siatka godzin obejmowała pięć lekcji języka angielskiego tygodniowo z nauczycielem przedmiotu. Dzieci realizowały kurs wydawnictwa Macmillan *Tiger 1* autorstwa Carol Read, Michaela Ormeroda i Magdaleny Kondr, obejmujący podręcznik, zeszyt ćwiczeń oraz materiały dodatkowe, takie jak karty pracy. Poza obowiązkowymi lekcjami dzieci mogły skorzystać z koła czytelniczego w języku angielskim, które prowadziłam poświęcając na nie dodatkową godzinę. Moje wykształcenie obejmujące studia z zakresu pedagogiki oraz studia filologiczne pozwoliło mi połączyć i wykorzystać w praktyce elementy obu tych dyscyplin w obrębie klasy. Po rozmowie z dyrektorem placówki otrzymałam pozwolenie na wprowadzanie i urozmaicanie zajęć innowacjami pedagogicznymi, zwłaszcza tymi wpływającymi na rozwój i realizację misji szkoły. Pierwsze półrocze poświęciłam na zbudowanie pozytywnych relacji z dwudziestoosobową grupą dzieci, dodatkowo realizując sprawnie podstawę programową. Niewątpliwy wpływ na tempo pracy miał poziom intelektualny uczniów, którzy zostali wyselekcjonowani podczas badań psychologiczno-pedagogicznych w czasie rekrutacji do klasy pierwszej. Rozpoczynając pracę we wrześniu zaobserwowałam, że prawie wszystkie dzieci czytały ze zrozumieniem krótsze lub dłuższe teksty. Dla większości uczniów litery prezentowane jako element edukacji polonistycznej były znane i utrwalone. Moim zadaniem było między innymi wyrównanie różnic pomiędzy niektórymi uczniami sześcioletnimi oraz praca wyrównawcza z uczniem przejawiającym potencjalne specyficzne trudności w uczeniu się (słaba pamięć i uwaga, pismo lustrzane, problemy z syntezą i analizą

wyrazów). Obserwacje poczynione w pierwszym półroczu pokrywały się z diagnozami psychologiczno-pedagogicznymi uczniów postawionymi przez psychologa szkolnego i logopedę podczas rekrutacji do szkoły.

Istotną zaletą mojej sytuacji była duża elastyczność czasowa. Spędzając z dziećmi kilka godzin dziennie miałam możliwość zaplanowania różnego typu aktywności, w tym również tych związanych z językiem angielskim. Dzieci były przyzwyczajone do używania języka angielskiego również przeze mnie, a nie tylko nauczyciela przedmiotu, ponieważ wykorzystywaliśmy filmy, piosenki i proste polecenia z życia codziennego. Dbając o systematyczność naszych zajęć, wygospodarowałam 15 minut dziennie na dodatkową aktywność jaką było wprowadzenie elementów Metody Odimiennej. Dzieci traktowały ten czas głównie jako zabawę i odpoczynek od rutynowych zajęć w klasie pierwszej. Pomieszczenie, w którym pracowałam, było duże i sprzyjało aktywnościom polegającym również na integracji i ruchu.

Irena Majchrzak podkreślała wielokrotnie, że to nie wiek jest istotny, a metoda. I rzeczywiście, Metoda Odimienna stworzona podczas pracy z ośmioletnią Meksykanką, Simoną, została z powodzeniem zastosowana w polskich przedszkolach z dziećmi zdecydowanie młodszymi. Jako nauczycielka wychowania przedszkolnego, podczas realizowania podstawy programowej z zakresu edukacji polonistycznej, metodę tę wykorzystywałam już wcześniej przez kilkanaście lat. Podczas mojej pracy w przedszkolu publicznym była ona dominującym sposobem uczenia czytania dzieci, począwszy od grupy trzylatków. Adaptacja Metody Odimiennej na gruncie języka obcego i jej realizacja stanowi dla dzieci sześć- i siedmioletnich, umiejących już czytać w języku ojczystym, podobne wyzwanie, a także rozwija nowe umiejętności z zakresu języka nirodzimego. Wszystko to świadczy o dużym potencjale, elastyczności i możliwościach jej zastosowania w różnorodnych sytuacjach edukacyjnych bez względu na język i wiek dzieci.

### *Studium przypadku*

W celu rozwiązania podjętego problemu badawczego posłużyłam się metodą określaną jako studium przypadku. Interdyscyplinarny charakter tej metody w badaniach glottodydaktycznych umożliwia uzyskanie efektu „komplementarności badań”, który pozwala na wzajemne uzupełnianie się badań humanistycznych i przyrodniczych (Domańska 2010: 47). Pełen obraz badanego podmiotu, czy interesującego nas zjawiska jest możliwy poprzez ocenę zbioru „pojedynczych epizodów badawczych”

(Jaroszewska 2020: 251) z perspektywy interesujących nas zmiennych. Każdy badany przypadek ma wyjątkowy charakter, którym jest swoistość przypadku w danych warunkach kulturowych albo społecznych, a nie tylko połączenie z innymi przypadkami (Mizerek 2017).

W kontekście badań glottodydaktycznych celem studium przypadku jest analiza i jak najszerszy opis badanego zjawiska oraz interpretacja prowadząca do zrozumienia i stworzenia nowej lub uzupełnienia istniejącej teorii przy założeniu liniowego toku myślenia. 'Przypadkiem' może być nie tylko pojedyncza osoba, ale stanowi go również grupa, instytucja, albo wydarzenie lub działalność społeczna (Jupp 2006). Jego zaletą jest elastyczność, ponieważ może obejmować prosty opis o charakterze narracyjnym lub rygorystyczne badanie osiągnięte przez obecność lub brak kluczowych czynników. Przy zastosowaniu tej metody ważny jest dobór badanych przypadków, ich pogłębiona analiza, która może stanowić wstęp do kolejnych badań z wykorzystaniem innego podejścia, co związane jest z eksploracyjnym, poszukiwawczym charakterem studium przypadku. Metoda ta może mieć również charakter badania opisowego przedstawiającego pełny, szczegółowy obraz badanego przypadku lub charakter wyjaśniający przyczyny zaobserwowanego zjawiska. Zastosowanie studium przypadku pozwala zweryfikować cele badawcze na poziomie praktycznym, naukowym i dydaktycznym (Gajdzica 2016). Wprowadzenie rozwiązań praktycznych polegających na zapewnieniu odpowiedniej pomocy i szczegółowej analizy badanych mechanizmów prowadzi do nowych wniosków i rozwiązań w przyszłości.

Zgodnie z procedurą przeprowadzania studium przypadku praca badawcza powinna być podzielona na trzy typy zadań (Lisiecka i Kostka-Bochenek 2009). Faza pierwsza obejmuje postawienie pytań badawczych, sformułowanie hipotez(y) oraz zaprojektowanie działań. Na drugim etapie następuje przygotowanie, zbieranie i systematyczna analiza danych. Faza trzecia to analiza i opracowanie wniosków. Mając na uwadze powyższe zalecenia opracowałam cele i sformułowałam pytania badawcze oraz przebieg procedury badawczej. Po zapoznaniu się z wewnętrzną dokumentacją szkolną dotyczącą uczniów (stanowiącą dodatkowe źródło danych)<sup>11</sup> przekazaną przez psychologa i logopedę szkolnego rozpoczęłam pracę wychowawcy oraz nauczyciela edukacji zintegrowanej. W pierwszym i w drugim półroczu prowadziłam systematyczną

---

<sup>11</sup> Dokumentacja wytworzona w innym celu niż badanie studium przypadku, dla innego odbiorcy również dostarcza informacji do badania nawet jeżeli cele odbiorców i badającego różnią się.

obserwację dzieci<sup>12</sup>. Zaplanowana praca polegała na obserwacji uczestniczącej<sup>13</sup> badanej grupy, którą stanowiły dzieci uczęszczające do klasy pierwszej podczas cyklicznych zajęć w niepublicznej dwujęzycznej szkole podstawowej. Zajęcia rozwijające kompetencje czytelnicze w języku angielskim prowadzone Metodą Odimienną odbywały się w czasie codziennych piętnastominutowych sesji urozmaicających rutynowe zajęcia z zakresu edukacji wczesnoszkolnej w drugim półroczu.

Proces zbierania danych został podzielony zgodnie z założeniami Metody Odimiennej. Praca Metodą Odimienną wymagała dostosowania poszczególnych elementów do panujących warunków, predyspozycji badanej grupy oraz problematyki badawczej. Tabela 5.1 prezentuje kolejność etapów Metody Odimiennej oraz wprowadzone modyfikacje.

Tabela 5.1 Modyfikacja etapów Metody Odimiennej czytania według Ireny Majchrzak (opracowanie własne)

Etapy	Elementy Metody Odimiennej – zastosowanie w nauce czytania w języku polskim	Zmodyfikowane elementy Metody Odimiennej – zastosowanie w nauce czytania w języku obcym
Inicjacja	<p><u>Zapisanie imienia dziecka</u> podczas indywidualnej sesji z nauczycielem.</p> <p><u>Zapisanie zdrobnień imienia</u> używanych przez dziecko.</p> <p><u>Porównanie imienia dziecka i imienia nauczyciela.</u></p>	<p><u>Zapisanie imienia dziecka w wersji angielskiej</u> podczas indywidualnej sesji z nauczycielem.</p> <p><u>Rezygnacja ze zdrobnień imion angielskich.</u></p> <p><u>Porównanie imienia dziecka z imionami rówieśników.</u></p>
Ściana pełna liter	<p><u>Prezentacja i omówienie</u> przez nauczyciela znanych i nieznanymi <u>liter polskiego alfabetu</u>, wyszukiwanie przez dzieci występowania tych liter we własnych imionach.</p> <p><u>Zaznaczanie poznawanych liter we własnym zapisanym imieniu – tak zwana „Gra w loteryjkę”.</u></p> <p><u>Prezentacja wizytówek z imionami dzieci</u> w pobliżu alfabetu.</p>	<p><u>Prezentacja i omówienie</u> przez nauczyciela znanych i nieznanymi <u>liter angielskiego alfabetu</u> połączona z wyszukiwaniem przez dzieci występowania konkretnych liter w przybranych imionach.</p> <p><u>Zaznaczanie poznawanych liter w zastępczych imionach angielskich.</u> <u>Wykorzystanie piosenki.</u></p> <p><u>Prezentacja wizytówek z imionami angielskimi</u> dzieci w pobliżu alfabetu. (Wcześniejsza <u>znajomość liter polskiego alfabetu</u>).</p>

<sup>12</sup> Była to obserwacja bezpośrednia o charakterze nieformalnym i formalnym (podczas swobodnego zachowania dzieci w czasie przerw i zabawy lub podczas lekcji).

<sup>13</sup> Obserwacja uczestnicząca oznacza pełnienie kluczowej roli w organizacji zdarzeń będących przedmiotem badań.



Targ liter	Kolekcjonowanie pozostałych liter (niewystępujących w <u>imieniu dziecka</u> ).  <u>Wymiana liter z rówieśnikami.</u>	Kolekcjonowanie pozostałych liter (niewystępujących w <u>imieniu dziecka w wersji angielskiej</u> ).  <u>Wymiana liter z nauczycielem.</u>
Gra w sylaby <sup>14</sup>	<u>Zabawa sylabami</u> ; gra o charakterze losowym; układanie wyrazów w słowa.	<u>Rezygnacja z zabawy – gra w sylaby.</u>
Nazywanie świata	Sesje czytania pojedynczych wyrazów zaczynając od <u>nazw rzeczowników z najbliższego otoczenia poprzez pojęcia abstrakcyjne i pozostałe części mowy (przymiotniki, przysłówki i czasowniki)</u> .  <u>Czytanie krótkich tekstów.</u>  <u>Brak nauki pisania jednocześnie z nauką czytania.</u>	Sesje czytania pojedynczych wyrazów, zaczynając od <u>nazw rzeczowników z najbliższego otoczenia poprzez pojęcia abstrakcyjne (rzeczowniki i czasowniki)</u> .  <u>Rezygnacja z czytania krótkich tekstów</u> (brak dostępnych pozycji książkowych na rynku skorelowanych z metodą).  <u>Pisanie wyrazów poznanych na sesjach czytania.</u>

Dwa pierwsze etapy polegały nie tylko na zbieraniu materiału do analizy na podstawie prowadzonych obserwacji, ale pozwalały też na wchodzenie w bliską interakcję z badaną grupą a nawet na kontakt indywidualny. „Inicjację” poprzedzał proces wyboru imienia (Załącznik 1), co wiązało się z przeżywaniem różnych emocji ze strony dzieci. Niektóre z przyjemnością wybierały imiona angielskie, chętnie używając ich poza zajęciami w kontakcie z rówieśnikami. Imiona te stawały się pewnego rodzaju przydomkami. Z drugiej strony, jedno z dzieci nie widziało sensu zmiany imienia na obce i niechętnie się na nią godziło. Zmiana najłatwiej przychodziła tym dzieciom, które wybierały imiona zbliżone fonetycznie do swoich prawdziwych imion lub tym przekonanym, że wybierane imię stanowi wariant angielski, a nie swobodny przypadkowy wariant imienia polskiego.

Kilka lat wcześniej, podczas pracy w publicznym przedszkolu z dziećmi sześciolletnimi na etapie wprowadzania liter występujących w alfabecie polskim, wprowadziłam papierowe korony z wypisanymi na nich pojedynczymi literami. Każde z dzieci dysponowało taką samą liczbą koron co liter w wybranej przez siebie wersji imienia. Korona była noszona przez dziecko, które czuło się dzięki temu wyróżnione, przypominając pozostałym kształt poznanej w danym dniu litery. Z kolei, podczas przeprowadzania badania w niepublicznej dwujęzycznej szkole podstawowej, gdzie

<sup>14</sup> Zabawa opcjonalna – nie występuje we wszystkich publikacjach Majchrzak poświęconych Metodzie Odmiennie (patrz: Rozdział 4).

elementy metody były wprowadzane jako pewnego rodzaju urozmaicenie codziennych zajęć, a nie metoda wiodąca, zaniechałam tej praktyki. Rekwizyt, jakim była korona wydał mi się zbędny, ponieważ dzieci doskonale znały już litery polskiego alfabetu. W związku z tym, kształt liter taki sam w języku angielskim, jak i w polskim, nie był dzieciom obcy. Do utrwalania liter i ich kolejności służyła dobrze znana dzieciom piosenka pt. *Alphabet* (Załącznik 2) i to piosenka w pewien sposób stała się nowym ‘rekwizytem’ zastosowanym na tym etapie pracy. Dzięki piosence skupiłam się zamiast na kształcie liter, który był ważny w momencie używania koron, raczej na brzmieniu nazwy litery i brzmieniu głosek w izolacji lub z innymi głoskami mając na uwadze występującą w systemie języka angielskiego mniejszą niż w języku polskim „odpowiedniość pomiędzy znakiem graficznym a fonicznym” (Awramiuk 2006: 36).

Najmniej zmodyfikowany element Metody Odimiennej to etap trzeci polegający na analizie wytworów dzieci, czyli wypełnionych literami alfabetu pasków papieru. Zmiana w tej fazie zajęć polegała na braku możliwości zdobycia zaraz na wstępie dodatkowych liter. W wersji pierwotnej tej metody zdobywało się je poprzez wykorzystanie zdrobienia własnego polskiego imienia. Początkowy zestaw liter potrzebnych do utworzenia podstawowej wersji imienia powinien być poszerzony dodatkowo o litery używane w zdrobieniu tego imienia. Imiona angielskie, mimo że używane tylko podczas zajęć ze mną, nabierały indywidualnego charakteru, podobnie do imion wykorzystywanych w życiu prywatnych przez rodzimych użytkowników tego języka; co sprawiło, że imię stało się w pewnym sensie tzw. materiałem autentycznym. Z drugiej strony, imiona angielskie ograniczały dzieci, ponieważ występowały tylko w jednej podstawowej formie wprowadzonej na zajęciach. Dzieci dostawały każdą dodatkową i poznaną wcześniej literę jedynie od nauczyciela prowadzącego ‘stoisko’ z literami, przy którym można było zdobyć brakujące na pasku papieru litery. Dzieci nie wymieniały się między sobą literami. ‘Walutą’ pozwalającą na zdobycie pożądanej litery była wiedza na temat liter, czyli znajomość jej nazwy angielskiej, a nie jak w pierwotnej wersji Metody Odimiennej, samo posiadanie litery obecnej w imieniu lub jego zdrobieniu.

Zrezygnowałam z czwartego etapu, którym było wykorzystanie sylab ze względu na wprowadzanie nauki czytania w języku obcym, a nie ojczystym. Etap ten wydał mi się zbyt skomplikowany. Czwartym etapem stało się zatem „Nazywanie świata”, które wzbogaciłam o wprowadzanie na początku lekcji nowych wyrazów, najpierw rzeczowników pospolitych, a następnie pojęć abstrakcyjnych wyrażanych

rzeczownikami i czasownikami. W czwartym etapie seria kart pracy uzupełnianych przez dzieci dostarczyła dodatkowego materiału do szczegółowej analizy. Mimo, iż ta faza pozwalała na zebranie obszernego materiału badawczego, to w wyniku ograniczeń czasowych zostały wykorzystane tylko początkowe elementy, czyli wprowadziłam wyłącznie nazwy rzeczowników. Najpierw pojawiły się nazwy rzeczowników obrazujących przedmioty z najbliższego otoczenia, słowa znane wcześniej dzieciom z lekcji języka angielskiego, następnie pojęcia znane z otoczenia, rzadziej używane rzeczowniki pospolite, ale nieznanne w języku angielskim i na końcu pojęcia abstrakcyjne, również nieznanne w języku angielskim. Modyfikacja tego etapu polegała również na skupieniu się na percepcji wzrokowej i słuchowej. Mimo że autorka metody podkreśla, że metoda słuchowa odwraca uwagę dziecka od istotnego w czytaniu aspektu wzrokowego, to pierwszym zbadanym elementem był właśnie aspekt słuchowy, który pozwalał na weryfikację wiedzy dzieci, czyli znajomość słówek w języku angielskim. Zadanie było dla uczniów dodatkowo utrudnione, gdyż dzieci musiały nie tylko znać słowa w obcym języku, ale i nauczyć się czytać dane wyrazy. Element kończący całą procedurę, polegający na czytaniu krótkich tekstów i wreszcie książeczek, nie został zorganizowany ze względów technicznych, tj. braku odpowiednich pozycji książkowych. „Nazywanie świata” jest najbardziej pracochłonnym i czasochłonnym odcinkiem, którego długość trudno wcześniej zaplanować, ponieważ zależy on od indywidualnego rozwoju dzieci. Mając do dyspozycji jedno półrocze, musiałam tak zorganizować pracę, aby wszystkie etapy wprowadzające do czytania przeprowadzić w taki sposób, żeby nie odbywało się to kosztem realizacji podstawy programowej.

Zebrany materiał, czyli notatki z zajęć, wytwory dzieci oraz uzupełnione karty pracy porównałam i przeanalizowałam, co pozwoliło wysnuć wnioski oraz zweryfikować poziom osiągnięcia założonych celów. W kolejnych częściach niniejszego rozdziału następuje szczegółowe omówienie działań w zakresie każdego etapu. Analiza przeprowadzona w ramach niedużej próby badawczej składającej się z nieprzypadkowo dobranych dzieci zweryfikowanych w procesie rekrutacji, pozwala na wyciągnięcie wniosków i zebranie danych, które mogłyby w przypadku poszerzonego badania, stanowić punkt wyjścia do formułowania uogólnionych konkluzji. Zaletą studium przypadku jest również możliwość stworzenia podstawy do uczenia się i do rozwinięcia danej kompetencji przez ucznia (Flyvbjerg 2005). Dzięki zastosowaniu tej metody badawczej, uczeń nie jest pozostawiony w początkowej fazie nabywania badanej umiejętności, ale może ją w pełni osiągnąć. Badanie przeprowadzone przeze

mnie było długotrwałym działaniem nastawionym przede wszystkim na rozwijanie umiejętności czytania w języku angielskim przez dzieci. Możliwość obserwowania ich w czasie nabywania tej umiejętności było dodatkowym atutem zastosowanej metody i prowadzi do wniosków, które mogą wykorzystać w pracy nauczyciela w przyszłości. Studium przypadku nie generuje wiedzy kontekstowo niezależnej, tj. wiedzy ogólnej teoretycznej. Jednak pozyskiwanie wiedzy właśnie w taki sposób jest jej wartością. Osadzenie w kontekście leży u podstaw wiedzy z zakresu różnych dziedzin i niezależnie od dziedziny, dzięki doświadczeniu, analizie i gromadzeniu pojedynczych konkretnych przypadków, możliwe jest budowanie wiedzy eksperckiej.

## **5.2 Badanie: Wybrane elementy Metody Odimiennej Ireny Majchrzak**

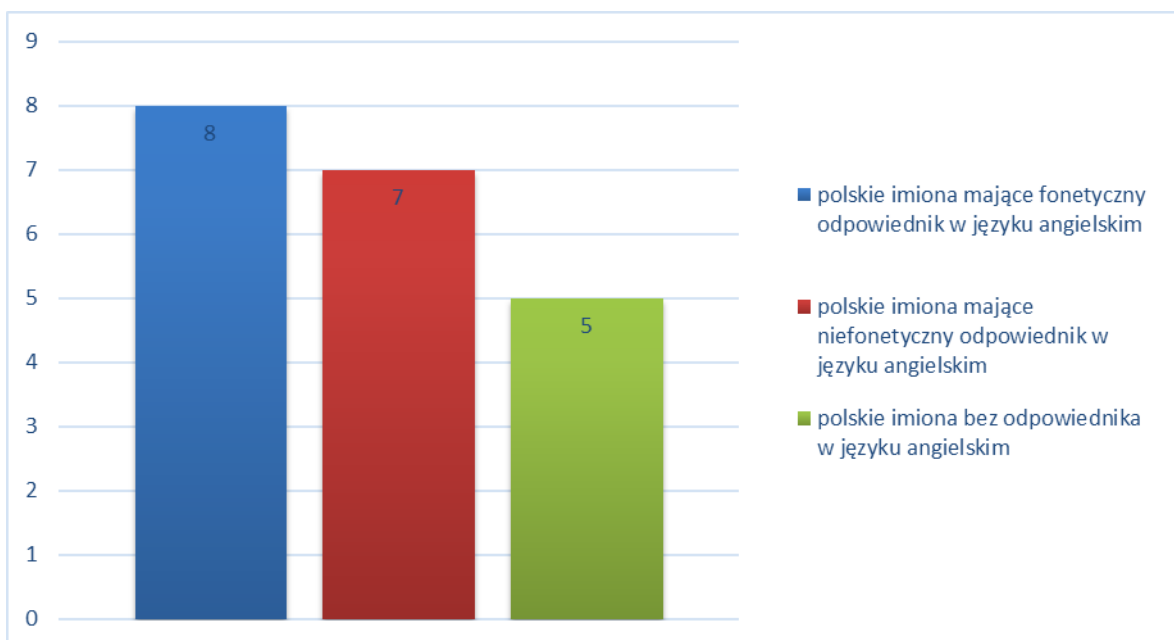
### **5.2.1 Inicjacja**

„Inicjacja” została podzielona na dwa etapy. Na pierwszych zajęciach dzieci zapoznały się z imionami, które przybrały na czas badania, natomiast drugie zajęcia służyły utrwaleniu tych imion. W swojej metodzie Majchrzak bazowała na prawdziwych imionach dzieci, czyli takich które znały od urodzenia. Przybranie imion wymagało czasu, aby dzieci oswoiły się z nimi i uznały je za swoje.

#### *Inicjacja – zajęcia nr 1*

Na pierwszych zajęciach uczestniczyło dziewiętnastu uczniów (jeden uczeń był nieobecny, a swoje nowe imię otrzymał na kolejnej lekcji). Na paskach papieru zapisałam podczas indywidualnej rozmowy imiona dzieci w wersji angielskiej. Część imion polskich nie miała odpowiedników angielskich, stąd pozostałe imiona angielskie zostały dobrane na bazie fonetycznego podobieństwa do oryginału polskiego (Wykres 5.1). W indywidualnym kontakcie ze mną dzieci mogły zapoznać się z zapisem i wymową swoich imion w wersji angielskiej. Osiemnastu uczniów znało wszystkie polskie znaki. Dwóch uczniów było w trakcie nauki, choć poznało już wszystkie litery oprócz dwuznaków (za wyjątkiem „ch”) oraz litery „w”. Nową literą dla dwóch uczniów było „x”, które pojawiło się w dwóch przypadkach imienia Alexander oraz „V”, „v” w imionach Victor i Olivia. Zapisanie każdego nowego imienia poprzedzała informacja, że imię to może się trochę różnić od własnego polskiego imienia (Załącznik 1). Kolejnym zadaniem było napisanie imienia na kopercie przez nauczyciela oraz jej ozdobienie przez dziecko. Ozdobienie kopert, czyli ich personalizacja i nadanie im

indywidualnego charakteru było dla dzieci równie ważne jak sam proces nadawania imion. Zrezygnowałam ze zdrobnień imion, ponieważ sytuacja wymagała przyzwyczajenia się do imienia angielskiego, a wprowadzanie jego wariantów uznałam za zbyt duże utrudnienie. Nie przybrałam imienia angielskiego. Dzieci porównywały swoje imiona do wizytówek kolegów i koleżanek.



Wykres 5.1 Rozkład liczbowy imion użytych w badaniu

### *Inicjacja – zajęcia nr 2*

Podczas drugich zajęć dzieci otrzymały dodatkowe wizytówki ze swoimi imionami w wersji drukowanej (wizytówki z pismem pisanym otrzymały na poprzednich zajęciach). Następnie w formie zabawy zostały przeprowadzone następujące zadania:

#### Zadanie 1: „Deszcz wizytówek”

Dzieci miały wyszukać w jak najkrótszym czasie wizytówki ze swoim imieniem wśród innych, które spadały na dywan podrzucone wcześniej przez nauczyciela.

#### Zadanie 2: „Wręczanie wizytówek”

Dzieci otrzymywały wylosowaną wizytówkę. Zadanie polegało na odnalezieniu właściciela wizytówki. Jeżeli na wizytówkach były ich własne (angielskie) imiona, wówczas pozostawały w kręgu na dywanie.

Pierwsze zajęcia nie sprawiły dzieciom większego problemu, ponieważ polegały na indywidualnym kontakcie z nauczycielem oraz oswojeniu się z zapisem imienia. Część dzieci była podekscytowana, że może wybrać inne imię niż posiadane i zgłaszała własne propozycje, które według nich były wariantami imienia polskiego wypowiedzanego z akcentem angielskim. Dziewczynka o polskim imieniu Julia odrzuciła imię o takim samym zapisie literowym, ale innym brzmieniu fonetycznym, natomiast poprosiła o zmianę na Juliet. Imię to kojarzyło jej się z postacią z bajki. Jedno dziecko nie widziało potrzeby zmiany imienia mając już własne i wyrażało głośno swój sprzeciw. Pojawiły się pojedyncze głosy, że imię w wersji angielskiej (jeżeli istniał fonetyczny odpowiednik) jest używane w domu przez rodzica. Podczas etapu wybierania imion angielskich dzieci wydawały się być zrelaksowane i bardzo skupione. Najprawdopodobniej ich samopoczucie wynikało z możliwości indywidualnej pracy z nauczycielem oraz poświęcenia im uwagi podczas wyboru i zapisywania imienia.

Podczas drugich zajęć w trakcie realizacji pierwszego zadania („Deszcz wizytówek”) wśród dziewiętnastorga dzieci najszybsza w wyszukaniu swojej wizytówki okazała się uczennica, której polskie imię nie ma angielskiego odpowiednika (Corinne). Natomiast najwolniejszy był uczeń, którego imię ma angielski odpowiednik. Warto zauważyć, że dziewczynka przyszła do szkoły w danym roku szkolnym jako sześciolatka i nie miała trudności z nauką; natomiast chłopiec, który rozpoczął edukację szkolną jako dziecko siedmioletnie przejawiał problemy w nauce (słaba pamięć, brak koncentracji, nieumiejętność rozpoznawania wcześniej poznanych cyfr i liczb). Ostatecznie wszystkie dzieci odnalazły swoje wizytówki. Zadanie drugie („Wręczanie wizytówek”) również nie było trudne dla dzieci. Osiemnaścioro odnalazło właściciela wizytówki, a tylko jedno dziecko błędnie wręczyło wizytówkę i był to ten sam uczeń, który błędnie wykonał pierwsze zadanie, kiedy nie wyszukał wizytówki ze swoim imieniem. Tym razem nie odnalazł właściciela wizytówki, choć szukał osoby, której imię miało fonetyczny odpowiednik w języku angielskim. W zabawach uczestniczyło dziewiętnastoro dzieci (dziecko o przybranym imieniu Victor było nieobecne).

Dzieci były zmotywowane i chętnie uczestniczyły w zajęciach. Początkowy opór, który pojawił się podczas nadawania nowych imion szybko zniknął. Po wykonanych ćwiczeniach dziewiętnastoro dzieci należących do dwudziestoosobowej klasy pamiętało przybrane imiona pozostałych. Kilka dni później jeden z chłopców stwierdził, że bez problemu wyszukuje nowe imię wśród pozostałych, a kolejny przyznał, że mimo wszystko ze swoim prawdziwym imieniem czuł się lepiej. Niektóre dzieci zwracały

uwagę na pisownię wskazując inne litery w tych samych miejscach. Pojawiła się też wypowiedź, że konkretne imię angielskie jest zapisywane tak samo jak pierwowzór polski, natomiast brzmi nieco inaczej, np. Amelia.

Mimo iż stosunek dzieci wobec nowych imion okazał się w rezultacie pozytywny, to jednak początkowa niechęć potwierdza tezę, że imię jest ściśle połączone z tożsamością jednostki. Imię jest jednym z pierwszych wyrazów, które dziecko poznaje, uczy się wymawiać i wreszcie pisać. Z badań Haimesa i Timmsa (1985) przeprowadzonych wśród adoptowanych dzieci mających zmieniane przez adopcyjnych rodziców imiona i nazwiska lub tylko nazwisko, wynikało, że dzieci, którym zmieniono także imię częściej odczuwały wewnętrzny konflikt będący początkiem kryzysu tożsamości. Imiona zostały potraktowane jako stały element występujący od początku życia danego człowieka.

### **5.2.2 Ściana pełna liter i prezentacja alfabetu**

Zajęcia odbywały się codziennie przez około 15 minut. Zawsze rozpoczynały się odsłuchaniem i odśpiewaniem piosenki *Alphabet* (Załącznik 2) w języku angielskim, którą dzieci, jak się okazało, znały z zajęć przedszkolnych. Element rutyny był dla nich bardzo ważny, bo wprowadzał codzienny rytm do zajęć szkolnych. Następnie dzieci otrzymywały swoje koperty z wizytówkami. Kolejnym krokiem podczas tej części lekcji była prezentacja jednej lub dwóch różnych liter. Litery były drukowane, a litera mała (minuskuła) zawsze znajdowała się pod literą wielką (majuskułą). Zrezygnowałam z prezentacji liter pisanych, ponieważ uczniowie zapoznali się z ich kształtem oraz kierunkiem kreślenia podczas poznawania polskiego alfabetu w pierwszym półroczu. Poza tym, zadaniem dzieci nie była nauka pisania, a raczej wyszukanie prezentowanych znaków we własnych imionach. Imiona, które zawierały prezentowaną literę zapisywane były dodatkowo na tablicy, a poznawany znak zostawał wyróżniany kolorem. Wszystkie wizytówki dzieci wywieszane były w pobliżu alfabetu angielskiego. Podczas tego ćwiczenia dzieci były uczulane nie tylko na występowanie danego znaku, jego kształt, ale również na wybrzmiewanie głosek w miejscu występowania danej litery w różnych kombinacjach. Aby nie pominąć imion dzieci nieobecnych, ich koperty z zapisanymi imionami wywieszałam na tablicy, żeby były widoczne dla całej klasy, która mogła śledzić występujące w nich litery. Ponieważ na lekcjach edukacji wczesnoszkolnej obejmujących edukację polonistyczną większość

liter (poza „Q”, „q”, „V”, „v” i „X”, „x”) została już wprowadzona, etap ten przebiegł bezproblemowo i sprawnie.

#### *Litera „A”, „a”*

Podczas wcześniejszych lekcji w tym samym roku szkolnym we wrześniu, na lekcjach edukacji polonistycznej, pierwszym wprowadzonym znakiem była litera o najwyższej częstości występowania. Również zajęcia w języku angielskim związane z drugim etapem Metody Odimiennej rozpoczęły się od zaprezentowania początkowej litery alfabetu „A”/„a”. Czworo dzieci miało w imieniu wielką literę, co skutkuje czterema samogłoskami w nagłosie wyrazu. Troje dzieci zauważyło wielką i małą literę, ośmioro tylko małą literę „a”. W rezultacie, samogłoska ta pojawiła się w śródgłosie wyrazów pięć razy, a w wygłosie trzy razy. Dzieci zwróciły uwagę, że wymowa jest różna i zaskakująca w stosunku do pozostałych imion zwłaszcza w imieniu Walter, w którym występował alofon [ɒ]. Natomiast nie zarejestrowały różnic w imionach takich jak Anthony [æ], Amelia [ə], Alexander [æ], gdzie krótka samogłoska reprezentująca literę „a” występuje w nagłosie wyrazu i realizowana jest jako alofon [æ] lub [ə]. Dzieci nie zwróciły też uwagi na różnice w wymowie litery „a” w śródgłosie kolejnych imion takich jak Martha [ɑ:], Martin [ɑ:], Jackob [eɪ], Alexander [ɑ:] oraz w wygłosie następujących wyrazów Olivia [ə], Martha [ə] i Amelia [ə]. Litera „a” reprezentowana była najczęściej jako samogłoska długa realizowana jako alofon [ɑ:], pojawiając się trzy razy. Cztery razy wystąpiła samogłoska krótka realizowana przez alofon [ə], a dwa razy jako alofon [æ]. Pozostałe samogłoski, zarówno krótka realizowana jako alofon [æ], jak i dyftong [eɪ] pojawiły się w pojedynczych imionach. W zajęciach uczestniczyło dziewiętnaścioro dzieci. Jeden z chłopców o imieniu Simon był nieobecny, a dwa imiona: Martha i Alexander były zdublowane.

#### *Litera „B”, „b” oraz „C”, „c”*

Podczas drugich zajęć, w których wzięły udział wszystkie dzieci, zostały wprowadzone jednocześnie dwie litery „B”/„b” oraz „C”/„c”. Fonem /b/ pojawił się jeden raz i został natychmiast wychwycony przez posiadacza imienia jako alofon [b], głoska w wygłosie imienia Jacob. Chłopiec, który podczas zajęć przyjął imię bardzo zbliżone fonetycznie do swojego oryginalnego imienia, wykazywał wzmożony entuzjizm w grupie, podkreślając podobieństwa pomiędzy głoskami i literami występującymi w obu wyrazach, tj., w imieniu polskim i angielskim.



Więcej kontrowersji wywołała rzadko występująca wśród przybranych imion litera „C”/„c”, która pojawiła się tylko w dwóch przypadkach. Najpierw dzieci dostrzegły literę „C” w imieniu Corinne (głoska [k] reprezentująca literę występuje w nagłosie imienia), a następnie „c” w imieniu Jacob (gdzie głoska [k] występuje w śródgłosie). W obu przypadkach dzieci odnotowały alofon [k]. Dzieci wytłumaczyły, że bardzo często w języku angielskim litera „C”/„c” występująca w piosence o alfabecie jako [si:] – wymiawiana jest jako alofon [k]. Jako kolejny przykład potwierdzający tę regułę podały dobrze im znany z lekcji języka angielskiego wyraz cat [kæt]. Wskazując na tę korelację, dzieci wykazały się naturalną umiejętnością wprowadzenia reguły, według której dźwięk powstaje do obrazu graficznego.

#### *Litera „D”, „d”*

Wśród imion nie wystąpiło ani jedno z literą „D”/„d”. Ta litera oraz sposób jej wymawiania jej nazwy, w piosence zaprezentowany jako [di:], został wprowadzony jedynie na podstawie wspomnianej piosenki *Alphabet* oraz planszy przedstawiającej znak graficzny. Brak występowania litery w imionach skutkowało brakiem reakcji ze strony dzieci, skupionych wyłącznie na tzw. swoich literach. Podczas zajęć wykorzystałam przyniesioną lalkę, której nazwę angielską doll dzieci doskonale znały z lekcji języka obcego. Dzieci wskazały, że dźwięk, który słyszą na początku to – jak określiły – mocne i krótkie [d].

#### *Litera „E”, „e”*

Ze względu na częste występowanie, litera „E”/„e” była wprowadzana na lekcji osobno. Dzieci wyróżniły kilka imion, w których literę „e” zauważyły. W imionach pojawiły się alofony [ə] oraz [i:]. W imieniu zawierającym literę „e”, takim jak Juliet wystąpił alofon [ə], w imieniu Amelia alofon [i:], Walter miał alofon [ə], Peter [i:] oraz [ə], Alexander [ə]. Dzieci odkryły również, że w imieniu Corinne litera „e” (w tym przypadku tzw. litera niewymawiana *silent letter*) sprawia wrażenie ukrytej na końcu wyrazu a dokładniej, cytując ich słowa, „schowała się”. W pozostałych imionach wyszukiwana głoska występowała w śródgłosie wyrazów. Dzieci nie skupiały się na sposobie jej wymawiania. Brak podobieństwa do polskiej głoski [e] nie miał dla nich znaczenia, ale brak głoski w wygłosie, mimo występowania znaku graficznego w zapisanym imieniu (Corinne) wzbudził ciekawość. Zainteresowanie wywołało również imię Peter, ponieważ zawierało aż dwie litery „e”, z czego każdą odczytuje się inaczej (według

kolejności występowania są to alofony [i:] oraz [ə]). Było to imię, które prócz najczęściej występującego w klasie wśród imion dźwięku [ə] – schwa, miało również długą głoskę [i:], występującą tylko w dwóch imionach z literą „e”.

#### *Litera „F”, „f” oraz „G”, „g”*

Litera „F”/„f” została wprowadzona tylko na podstawie gazetki ściennej prezentującej litery „Ściany pełnej liter”, a sposób wymówienia nazwy litery [ɛf] został wprowadzony dzięki piosence *Alphabet*, ponieważ żadne z imion tej litery nie zawierało. Nie chciałam wprowadzać dzieci w błąd, że głoska ta jest zawsze i wyłącznie wymawiana tylko tak jak nazwa litery w piosence. Wy tłumaczyłam, że w języku angielskim i w języku polskim występuje wyraz, który jest tak samo zapisywany w obu językach (co zaprezentowałam na tablicy), ale inaczej wymawiany i jest to słowo *film* [film], gdzie głoska [f] brzmi tak samo jak w polskim słowie „film”, a różnica wymowy dotyczy kolejnej a nie pierwszej głoski. Dzieci nie były literą, ani głoską zainteresowane, ponieważ nie widziały jej w swoich imionach.

Podobnie litera „G”/„g” oraz nazwa tej angielskiej litery została wprowadzona tylko dzięki piosence *Alphabet* jako [dʒi:] i „Ściany pełnej liter”. Dzieci zwróciły uwagę, że mimo, iż na żadnej z wizytówek nie widnieje litera wielka lub mała litera „G”/„g”, to w imieniu Juliet, w nagłosie słyszą [dʒ] – dźwięk zbliżony do dźwięku [dʒi:], który znają z piosenki *Alphabet* reprezentujący właśnie literę „G”/„g”. Po napisaniu przeze mnie wskazanego imienia na tablicy, aby było widoczne dla wszystkich, a nie tylko dla właścicielki koperty z tym imieniem, dzieci przekonały się, że pierwsza litera tego słowa to „J”. Wy tłumaczyłam, że litera „G”/„g” często wymawiana jest również jak polska głoska [g] np. w poleceniu *Let's go*, które to polecenie zapisałam dzieciom na tablicy i które, jak się okazało, niektóre znały z poleceń na lekcjach języka angielskiego.

#### *Litera „H”, „h”*

Litera „H”/„h” wprowadzona została podczas zajęć z grupą dziewiętnastoletnich dzieci (jeden uczeń Walter był nieobecny) dzięki trzem imionom i występującym w nich alofonie [θ] w dwóch imionach. Wykorzystane imiona to Martha [θ], Timothy [θ] oraz Anthony (imię zawierające tak zwaną *silent letter*). W żadnym z imion dzieci nie słyszały samodzielnej głoski [h]. Grafem „th” jest reprezentantem alofonu [θ]. Poza tym, jak dzieci słusznie zauważyły, sposób odczytania tej litery w imionach (brzmienie

głoski) i nazwa litery w piosence były zupełnie inne. Dzieci zwróciły uwagę, że głoska, która powinna brzmieć podobnie jak nazwa litery w piosence, czyli [eɪtʃ] nie występuje w tej formie w wykorzystanych imionach. W każdym przypadku potraktowały ją raczej jako kolejną niewymawianą literę, choć była taką tylko w jednym z imion (Anthony). Nie dostrzegły jej roli oraz nie wymawiały alofonu [θ]. Nie zwróciły również uwagi na zapis graficzny, czyli w tym wypadku na digraf (grafem składający się dwóch liter „th”). Głoska [h] występowała wyłącznie w jednej fazie artykulacyjnej, tzn. w śródgłosie wyrazów. W żadnym z imion nie została przez dzieci dostrzeżona wielka litera „H”.

#### *Litera „I” „i” oraz „J”, „j”*

Zajęcia szóste z udziałem dziewiętnaściorga dzieci (nieobecny Walter) w początkowej fazie były poświęcone wprowadzeniu litery „I”/„i”, która została zauważona przez dzieci w następujących imionach takich jak Juliet, Martin, Victor, Amelia, Simon i Olivia. Fonem /i/ realizowany był najczęściej jako alofon [ɪ], dwa razy jako alofon [i] (przed samogłoską) oraz raz jako dyftong [ai]. Rozkład liter i głosek realizowanych przez wspomniane alofony przedstawiał się następująco: Juliet [ɪ], Martin [ɪ], Victor [ɪ], Amelia [i], Simon [ai], Olivia [i] oraz [i]. Różnice w wymowie dzieci zauważyły jedynie pomiędzy wszystkimi podanymi powyżej imionami a imieniem Simon zawierającym dyftong. Przy czym, wymowa w tym ostatnim imieniu wydała się im bardziej uzasadniona. Jako przykład natychmiast wskazały zapożyczone z języka angielskiego i funkcjonujące w języku polskim wyrazy, takie jak *iPhone*, *iPad*. W pozostałych imionach dzieci nie rozróżniały najczęściej występującego alofonu [ɪ] od dobrze znanego, choć występującego tylko dwukrotnie [i]. We wszystkich imionach występujących w klasie samogłoska reprezentująca literę „i” pojawiła się tylko w śródgłosie wyrazów. Głoska ta nie wystąpiła ani w wygłosie wyrazów, ani w nagłosie. W związku z tym wielka litera „I” również nie wystąpiła w żadnym z używanych imion i nie została przez dzieci uznana za wartą uwagi.

Kolejna litera zaprezentowana podczas zajęć to „J”/„j” wprowadzona została z wykorzystaniem alofonu [dʒ] na przykładzie imion Juliet [dʒ] i Jacob [dʒ]. W obu przypadkach dźwięk [dʒ] wystąpił tylko w nagłosie wyrazów, więc analogicznie do wcześniejszej sytuacji dzieci poświęciły uwagę przede wszystkim wielkiej literze „J”. Problematiczne okazało się imię J-acob [dʒ-eɪkəb], ponieważ występując w nagłosie

głoska – a dokładniej alofon [dʒ] był przez dzieci postrzegany jako dźwięk [dʒeɪ] – poprzez syntezę dźwięków reprezentujących litery „j” [dʒ] i „a” [eɪ].

#### *Litera „K”, „k” oraz „L”, „l”*

Z powodu braku litery „K”/„k” w przybranych angielskich imionach, znak ten został tylko zaprezentowany na „Ścianie pełnej liter”, a dźwięk [keɪ] służący do wymówienia nazwy litery „k” wprowadzony został za pomocą piosenki *Alphabet*. Dzieci natychmiast słusznie wskazały imię z głoską [k] – Corinne, w którym nie występowała prezentowana litera „K”/„k”. Dzieci przypomniały jeszcze raz sposób odczytywania litery „C”/„c” np., w angielskim wyrazie *cat*, w którym występuje [k] w nagłosie. Ich wypowiedź uzupełniłam wyjaśnieniem, że również wyrazy angielskie zawierające literę „K”/„k”, a nie tylko te z literą „C”/„c” możemy wymawiać używając tej samej głoski [k], tak jak w imieniu ich koleżanki Corinne. Jako przykład podałam na tablicy oraz słownie wyraz „klucz” – key [ki:], w którym wyraźnie słychać ten sam dźwięk co w imieniu Corinne, czyli [k].

Następnym w kolejności znakiem alfabetycznym była litera „L”/„l” występująca w kilku imionach. W imieniu Molly [l], Polly [l], Ame<sup>l</sup>ia [l], Alexander [l], Juliet [l] głoska [l] zawsze była realizowana przez alofon [l]. Z kolei w imieniu Walter fonem /l/ realizowany był jako alofon [ɫ] na skutek welaryzacji. Litera „l” nie wzbudziła większych emocji wśród dzieci, bo w każdym przypadku była odczytywana przez nie w prezentowanych imionach w ten sam sposób jako dźwięk [l]. Z wcześniejszych zajęć dzieci wiedziały już, że nazwa litery występująca w alfabecie, czyli sposób wymawiania kolejnych jednostek ze zbioru liter oraz sposób wymawiania liter w odczytywanych imionach, tj. głoski w imionach, mogą różnić się w wymowie. Dodatkowo, spółgłoska [l] występowała we wszystkich imionach w tym samym miejscu, czyli śródgłosie wyrazów. Natomiast dzieci zatrzymały się na dłużej przy imieniu Polly i Molly, ponieważ zauważyły, że zdublowane „l” wymawiane jest jak pojedynczy alofon [l]. Walter i Molly, których imiona zawierały omawianą literę byli w tym dniu nieobecni.

#### *Litera „M”, „m” oraz „N”, „n”*

Imiona Martha [m], Martin [m], Timothy [m], Ame<sup>l</sup>ia [m], Simon [m], Molly [m] z wymienionymi występującymi w nich alofonami, służyły do zaprezentowania litery „M”/ „m” podczas zajęć, w których uczestniczyła cała grupa dzieci. Jako że dźwięk [m] jest wymawiany w użytych imionach w sposób zbliżony do wymowy w języku polskim,

to głoska ta nie sprawiała dzieciom większych trudności. Ponadto występowała w równych proporcjach w nagłosie i śródgłosie wyrazu (czworo dzieci, w tym jedno ze zdublowanym imieniem, miało w swoim imieniu wielką literę „M” i tym samym głoskę w nagłosie; z kolei, czworo pozostałych dzieci również z jednym zdublowanym imieniem miało małą literę i głoskę w śródgłosie). Natomiast ani razu głoska nie pojawiła się w wygłosie wyrazu, w sylabie zamkniętej.

Litera „N”/„n” została zauważona tylko w jednej formie jako minuskuła w kilku imionach dzieci obecnych podczas zajęć: Simon [n], Alexander [n], Martin [n], Anthony [n] i Corinne [n]. We wszystkich zaprezentowanych imionach dźwięk realizowany był jako alofon [n]. Litera „n” została dostrzeżona przez dzieci w pięciu imionach, a ze względu na zdublowane imiona – u siedmiorga dzieci. Głoska [n] nie budziła większych kontrowersji ze względu na podobieństwo do polskiego odpowiednika, choć w piosence o alfabecie nazwa litery brzmiała inaczej niż głoska w odczytywanych imionach. Głoska wystąpiła w śródgłosie wyrazów w imionach Alexander i Anthony. W wygłosie głoskę tę dzieci usłyszały w imionach Simon, Martin i Corinne. Natomiast zdublowaną literę „n” zobaczyły i wskazały w imieniu Corinne. Wymagało to objaśnienia i zaprezentowania wymowy przeze mnie, ponieważ dzieci uznały za niespotykany w porównaniu z pozostałymi imionami fakt, że dwie takie same litery obok siebie wymawiane są jak pojedynczy dźwięk.

#### *Litera „O”, „o”, „P”, „p” oraz „Q”, „q”*

Na dziewiątych zajęciach, kiedy nieobecny był jeden z chłopców o przybranym imieniu Alexander zaprezentowałam kolejne litery, takie jak: „O”/„o”, „P”/„p” i „Q”/„q”. W tym celu podczas omawiania pierwszej litery wykorzystałam imiona Corinne [ɔ:], Molly [ɒ], Jacob [ə], Simon [ə], Victor [ə], Timothy [ə], Polly [ɒ], Anthony [ə] i Olivia [ɒ]. Dzięki występowaniu w nich zróżnicowanych alofonów można zauważyć bogactwo wymowy głosek reprezentujących literę „o”. Trzeba było dzieciom przypomnieć pisownię i brzmienie imienia Walter, mimo omówienia tego zagadnienia podczas wprowadzania litery „a”. Pomocne okazało się porównanie wymowy i pisowni imienia Walter [wɒltə] do imienia Molly [mɒli]. Dzieci ponownie zauważyły, że mimo różnych liter słychać ten sam dźwięk [ɒ]. Wymowa wszystkich imion użytych podczas zajęć była zróżnicowana, bo wystąpiły zarówno długie, jak i krótkie samogłoski. W związku z tym, jeden raz pojawiła się samogłoska długa [ɔ:], trzy razy litera „o” wybrzmiewała jako samogłoska krótka [ɒ], którą dzieci uznawały za najbardziej zbliżoną do polskiej

wymowy głoski [o]. Najwięcej, bo aż pięć razy głoska brzmiała jako krótka samogłoska i była alofonem [ə] (*schwa*), charakterystycznym dla nieakcentowanych sylab. Ani razu nie wystąpił dyftong [əʊ] z piosenki *Alphabet*. Dzieci nie potrafiły rozróżnić wymowy w poszczególnych imionach. Zapytane o to, oznajmiły, że nie słyszały różnicy. Natomiast nakierowane przeze mnie zgodziły się, że w zaprezentowanych imionach nie wystąpił dyftong [əʊ], który poznały wcześniej podczas nauki alfabetu. Alofon [ɒ] będąc realizacją fonemu /o/ wystąpił raz w nagłosie. W pozostałych przypadkach dźwięki takie jak [ɔ:], [ɒ], [ə] pojawiły się w śródgłosie wyrazów.

Litera „P”/„p” wystąpiła jedynie dwa razy w imionach Peter i Polly, tj. dwukrotnie jako majuskuła. Głoska [p] w obu imionach była słyszana przez dzieci w nagłosie wyrazów. Ich wymowa nie budziła wątpliwości, ale raczej radość i podekscytowanie ze względu na podobieństwo do języka ojczystego. Dzieci nie podkreślały różnicy między nazwą litery „p” występującą w piosence, czyli [pi:], a alofonem [p] słyszalnym w imionach. Uznały to za coś naturalnego ze względu na występowanie podobnych różnic w wymowie również we wcześniej wprowadzanych literach i słowach.

Kolejna litera wprowadzona podczas zajęć, która występuje w języku polskim tylko w zapożyczeniach, to „Q”/„q”. Mimo, że litera oraz jej nazwa użyta w piosence [kju:] były dla dzieci całkowicie nowe, bo zarówno znakiem oraz brzmieniem i nie pojawiły się w ani jednym imieniu, to dzięki piosence zostały dość dobrze zapamiętane przez dzieci. Kształt dużej litery został przyrównany przez nie do wielkiej litery „O”, natomiast kształt małej litery „q” dzieci odniosły do małego „g”. Litera „Q”/„q” nie wystąpiła w żadnym z imion i dzieci nie umiały sobie przypomnieć, czy wcześniej tę literę widziały.

#### *Litera „R”, „r” oraz „S”, „s”*

Kolejny etap zajęć polegał na zaznajomieniu dzieci z literami „R”/„r” oraz „S”/„s”. Znak „R”/„r” został wprowadzony dzięki imionom Martin [ɹ], Walter [ə], Alexander [ə], Victor [ə], Peter [ə], Corinne [ɹ], Martha [a:]. Analiza wykorzystanych alofonów wskazuje, że był to głównie alofon [ə], a tylko raz alofon [ɹ] będący realizacją fonemu /r/. W zadaniu czynnie uczestniczyła prawie połowa dwudziestoosobowej grupy, ponieważ dziewięcioro dzieci wiedziało (między innymi dzięki „Inicjacji” i zabawom z wizytówkami na pierwszym etapie wprowadzania metody) o występowaniu tej litery w swoich przybranych imionach. W imieniu Corinne występuje głoska dźwiękowa – alofon [ɹ] – [kɔ:'i:n] w śródgłosie wyrazu. Natomiast zapis fonetyczny w imieniu Martha, to

[ˈmɑɪθə] z alofonem [ɪ] lub wprowadzone podczas zajęć [ˈmɑ:θə] z występującym alofonem [a:]. Podobnie, jak w powyższym imieniu, również w przypadku imienia Martin na zajęciach została wprowadzona wymowa [ˈmɑ:tn] z alofonem [a:], choć możliwa była również realizacja fonemu /r/ poprzez alofon [ɪ], z wymową [ˈmɑɪtn]. W wygłosie wyrazów Victor, Peter, Alexander, Walter pojawił się alofon [ə]. W żadnym imieniu dzieci nie odnotowały wielkiej litery „R” ani głoski [r] w nagłosie wyrazów. Natomiast akcentowały w sposób nienaturalny występowanie głoski [r] w swoich imionach, która u czworga dzieci (noszących trzy imiona, w tym zdublowane imię Martha) pojawiła się w śródgłosie, a u pięciorga (noszących cztery imiona, w tym zdublowane imię Alexander) w wygłosie wyrazów.

Podczas tych samych zajęć wprowadzona została kolejna litera „S”/„s” brzmiąca w piosence jako nazwa litery reprezentowana przez dźwięk [es]. Głoska [s] pojawiła się tylko w nagłosie wyrazów. Za model posłużyło imię Simon, które przybrało dwóch chłopców. Podobne angielskie i polskie brzmienie ułatwiło jednoczesne wyróżnienie głoski i litery w tym imieniu. Dzieci wskazały na dźwięk [s] w imieniu Alexander nawiązując jednocześnie do rodzimej wymowy i zapisu słowa. Po zapisaniu na tablicy zauważyły, że litery „s” w tym imieniu nie ma, a po przypomnieniu dzieciom wymowy imienia w formie [ˌæliɡˈzɑ:ndə] uznały, że dźwięk, który słyszą to głoska [z].

#### *Litera „T”, „t” oraz „U”, „u”*

Litera „T”/„t” została zaprezentowana za pomocą imion Walter [t], Martin [t], Victor [t], Martha [t], Peter [t], Anthony[t], Juliet [t] i Timothy [t]. Połowa grupy, bo aż dziesięcioro dzieci odnalazło tę literę w swoich imionach. Dwa imiona (Martha i Juliet) były zdublowane, czyli mała litera „t” w sumie wystąpiła w ośmiu niepowtarzających się imionach. Dla dzieci nie miało znaczenia, że to samo imię nosi jeszcze jedna osoba w klasie. Poszukując wprowadzanych liter zawsze skupiały się na swoim imieniu, nie konkurowały ze sobą oraz nie porównywały tych samych imion, ani czasu potrzebnego na wyszukanie tej samej litery w tym samym imieniu. W piosence nazwa litery „t” wymawiana była jako [ti:], czyli inaczej niż w imionach. Ten szczegół, po tylu zajęciach ze „Ściana pełną liter”, nie budził u dzieci wątpliwości i pytań. W zajęciach uczestniczyło siedemnaścioro dzieci. Nieobecni byli Alexander, Amelia oraz jedna z dziewczynek nosząca zdublowane w klasie imię – Juliet, które służyło za przykład dla wprowadzanej litery i głoski. Podobnie jak w przypadku wcześniejszych spółgłosek angielskich wykazujących podobne brzmienie do polskich, kontrowersje wzbudziło

jedynie imię Timothy ['tɪməθi], ponieważ dzieci połączyły w jeden dźwięk dwie pierwsze głoski i uznały, że w tym przypadku zamiast alofonu [t] został odtworzony dźwięk [ti:]. Można zatem zaobserwować jednolitą wymowę z jednoczesnym różnicowaniem ze względu na fazy artykulacyjne. Wszystkie imiona miały głoskę w śródgłosie, z wyjątkiem imienia Timothy z głoską [t] w nagłosie wyrazu.

Podczas tych samych zajęć zdecydowanie trudniejsze okazało się wprowadzenie litery „U”/„u”, która w języku polskim występuje zawsze jako samogłoska, natomiast w piosence alfabecie angielskim ma zupełnie inne brzmienie i staje się dźwiękiem [ju:]. Dodatkowym utrudnieniem była mała liczba imion, w których litera ta występowała, co nie dawało możliwości omówienia jej w szerszym kontekście. Litera i jednocześnie głoska w śródgłosie wyrazu występowała tylko w jednym zdublowanym imieniu w przypadku dwóch dziewczynek, z których jedna była nieobecna. Dzieci bazowały na zapisie graficznym litery „u” i znalazły ją w zapisie graficznym imienia Juliet ['dʒu:liet], w którym alofon [u:] można usłyszeć w śródgłosie wyrazu. Jednocześnie zauważyły, że brzmienie głoski [u] w tym konkretnym słowie jest zbliżone do brzmienia znanej z języka polskiego samogłoski.

#### *Litery „V”/„v” oraz „W”/„w”*

Obie litery celowo wprowadziłam podczas tych samych zajęć. Obecnych wówczas było siedemnaścioro dzieci. Nieobecne dzieci miały imiona niezawierające wprowadzane litery i omawiane głoski i były to dzieci, takie jak Amelia, Molly i Simon. Imiona wykorzystane jako przykłady w przypadku litery „V”/„v” to Olivia i Victor, gdzie litera ta pojawiła się w środku i na początku wyrazu. W obu imionach usłyszeć było można alofon [v]. Omawiana głoska pojawiła się dwukrotnie, w dwóch różnych fazach artykulacyjnych, zarówno nagłosie w imieniu Victor, jak i śródgłosie w imieniu Olivia. Litera „V”/„v” okazała się całkowicie nowym znakiem dla dzieci, ponieważ nie występuje w polskim alfabecie. Została natychmiast przyrównana brzmieniem do polskiej głoski [w]. Automatycznie pozwoliło na wprowadzenie wymowy i sposobu odczytywania litery „W”/„w” języku angielskim. Najpierw w piosence gdzie nazwa litery „w” wymawiana jest jako ['dʌb(ə)l ju:], a w imieniu Walter występuje jako alofon [w] w nagłosie i przypomina wymowę polskiej litery „Ł”/„ł”. Brak dodatkowych imion z tą literą i głoską uniemożliwił dłuższe omówienie i posiłkowanie się większą liczbą przykładów.



### Litery „X”, „x”, „Y”, „y” oraz „Z”, „z”

Ostatnie zajęcia z etapu „Ściana pełna liter” zostały poświęcone wprowadzeniu trzech końcowych liter alfabetu: litera „X”/„x” wymawiana jest w piosence jako [eks], litera „Y”/„y” jako [wai] oraz litera „Z”/„z” wymawiana jako [zi:]. Znak graficzny „x” pojawił się tylko w imieniu Alexander [æliq'za:ndə]. Były to równocześnie kolejne zajęcia, podczas których została omówiona wymowa tego imienia, które podczas „Inicjacji” wydawało się być jednym z mniej problemowych, będąc przecież zbliżonym zarówno graficznie, jak i fonetycznie do polskiego odpowiednika. Mimo podobieństwa do polskiego odpowiednika imię to budziło pewne poruszenie wśród dzieci zauważających, że słychać w nim dźwięk przypominający kombinację głosek [g] oraz [z]. Podobnie jak w przypadku liter „Q”/„q” czy „V”/„v”, również „X”/ „x” było kolejnym znakiem graficznym niewprowadzonym podczas zajęć z zakresu edukacji polonistycznej, czyli znakiem nieużywanym w języku rodzimym, ale jednocześnie jak się okazało podczas rozmowy, było literą znaną większości uczniów.

Następnie została omówiona litera reprezentowana tym razem przez większą liczbę imion. Znakiem tym było „Y”/ „y” zaśpiewane w piosence *Alphabet* jako nazwa litery [wai]. Literę „y” dzieci zauważyły w trzech imionach: Timothy, Polly i Molly, w których litera „y” konsekwentnie pojawiała się w tym samym miejscu, a badaną głoskę można było usłyszeć w ich wygłosie. Wszystkie powyższe imiona zawierały głoskę wymawianą tylko jako alofon [i]. Położenie głoski na końcu wyrazów we wszystkich imionach wpływało na ten sam sposób jej artykulacji. Identyfikacja alofonu w trzech imionach uniemożliwiła zaprezentowanie pozostałych sposobów wybrzmiewania litery „y” w zależności od faz artykulacyjnych w połączeniu z innymi głoskami.

Ostatnim znakiem omówionym na zajęciach była litera „Z”/„z”, której brzmienie w piosence *Alphabet* zmienia się w zależności od wersji językowej: brytyjskiej lub amerykańskiej. Piosenka *Alphabet* wykorzystywana na lekcjach wprowadziła na potrzeby zajęć wymowę nazwy litery jako dźwięk [zi:]. Niestety, na tym etapie poza omówieniem kształtu litery nie udało się zastosować jej w praktyce, ponieważ nie występowała w żadnym z imion.

### 5.2.3 Targ liter

Targ liter okazał się najbardziej skomplikowanym i żmudnym etapem wprowadzania zmodyfikowanej Metody Odimiennej na gruncie nauki języka angielskiego. Zajęcia odbywały się systematycznie przez okres około miesiąca w codziennych

piętnastominutowych cyklach. Dzieci zostały zaopatrzone w paski papieru, na których mogły przyklejać litery pilnując ustalonego porządku, tj. minuskuła pod majuskułą. W pierwotnej wersji Metody Odimiennej dzieci początkowo otrzymują litery występujące w ich własnych imionach, bądź we wszelkich przekształceniach tych imion, np. w zdrobnieniach – co stanowi swoisty kapitał, służący do wymiany i zdobywania brakujących znaków. Bazując na dziecięcej ciekawości i chęci kolekcjonowania, Metoda Odimienna zmusza do wyszukiwania wśród zasobów rówieśników pożądaných liter, dotąd mniej znanych, które dzieci otrzymują ‘płacąc’ własnymi znakami powielanymi na karteczkach dowolną liczbę razy.

Podczas zajęć okazało się, że ta faza już na początkowym etapie wymaga modyfikacji. Dzieci nie były w stanie podać innych wariantów swojego angielskiego imienia i tym samym zyskać kapitał do wymiany z innymi dziećmi. W związku z tym, jak na nazwę „Targ liter” przystało, stworzyłam rodzaj stoiska, na którym dzieci mogły zdobywać litery poprzez nazwanie ich oraz jednoczesne wskazanie dłonią pożądanęj litery znajdującej się w odpowiednim pojemniku. Litery wielkie i małe danego znaku były umieszczone razem.

Na uwagę zasługuje sposób zdobywania liter przez dzieci. Większa część grupy, tj. siedemnaścioro dzieci, bazowała na kolejności alfabetycznej posługując się piosenką poznaną na zajęciach, bądź „Ścianą pełną liter”. Dzieci wówczas zwykle szeptały sobie nazwy litery alfabetu i wskazywały na te litery, które jeszcze nie zostały zdobyte. Czasami potrzebowały więcej czasu i stojąc pod wywieszonym alfabetem ustalały kolejny dźwięk i znak, a następnie przychodziły po niego do nauczyciela. Chłopców było w sumie jedenaścioro. Trzech chłopców wybierało litery według kolejności niealfabetycznej, a dwóch z nich wyróżniało się większą pewnością siebie. Chłopcy potrafili nazwać pojedyncze litery, a podczas interakcji z nauczycielem wybierali jeden lub dwa znaki, przy czym najwięcej czasu zajmowało im ustalanie brakujących liter. Trzeci z chłopców, który zdobył mniej niż połowę liter, nie pamiętał kolejności alfabetycznej i raczej przypominał sobie brzmienie liter z pomocą innych dzieci. Wybierał przypadkowe litery i prosił o pomoc w ich nazwaniu. Dziewięć dziewczynek wykazywało się większą powściągliwością i nie decydowały się na losowe wybieranie liter. Wszystkie dziewczynki zawsze kolekcjonowały je w kolejności alfabetycznej.

Wydawało się, że okres miesiąca, czyli około 20 piętnastominutowych zajęć, wystarczy dzieciom by zdobyć wszystkie znaki z 26 proponowanych liter. Jednak jedynie jedenaścioro z dwudziestu wykonało zadanie w całości. Wykazały się one nie

tylko wiedzą, ale również dobrą organizacją własnej pracy i zgromadziły wszystkie litery. Wykonanie zadania można uznać za poprawne u jedenaściorga dzieci. Analiza wyników zadania ze względu na płeć wskazuje, że sześcioro chłopców oraz pięcioro dziewczynek wykonało zadanie bezbłędnie. Tabela 5.2 przedstawia dane dotyczące sposobu wybierania liter oraz liczby zgromadzonych liter w ciągu zajęć z uwzględnieniem wieku dzieci w czasie trwania badania. Zaprezentowane poniżej wyniki wskazują na brak zależności między wiekiem i umiejętnością nazywania poszczególnych liter alfabetu. Maksymalną liczbę 26 zgromadzonych liter widać w każdej grupie wiekowej, zarówno u dzieci młodszych w 84 czy 87 miesiącu życia, jak i wśród uczniów w 97 miesiącu życia.

Tabela 5.2 Dane dotyczące sposobu wybierania liter oraz liczby liter zgromadzonych podczas zajęć

Lp.	Płeć	Wiek (miesiące)	Rok urodzenia	Liczba zgromadzonych liter	Alfabetyczny dobór liter
1	K	82	2012	7	tak
2	K	84	2012	26	tak
3	K	84	2012	17	tak
4	K	87	2012	26	tak
5	M	87	2012	26	tak
6	K	89	2011	26	tak
7	M	89	2011	23	nie
8	M	89	2011	26	tak
9	M	89	2011	21	tak
10	M	90	2011	5	tak
11	K	92	2011	11	tak
12	K	92	2011	7	tak
13	M	93	2011	26	nie
14	M	95	2011	26	tak
15	K	95	2011	26	tak
16	M	96	2011	26	tak
17	M	96	2011	26	tak
18	M	96	2011	11	nie
19	K	97	2011	26	tak
20	M	99	2011	18	tak

#### 5.2.4 Nazywanie świata

Zajęcia zaplanowałam na okres około sześciu tygodni w sesjach piętnastominutowych. Na początku wprowadziłam dziewięć rzeczowników w liczbie pojedynczej charakteryzujących przedmioty z najbliższego otoczenia. Były to przedmioty, których nazwy były dzieciom znajome ze względu na używanie ich np. podczas lekcji języka angielskiego, ale których zapis graficzny był im obcy – *desk*, *chair*, *wall*, *carpet*, *door*,

*window, bookcase, computer, notebook*. Kolejna grupa wyrazów to dziewięć rzeczowników w liczbie pojedynczej, również określających przedmioty z bliskiego otoczenia, ale niestosowanych przez dzieci w codziennym użyciu: *bag, pot, bin, flower, pouf, drawer, floor, curtain, windowsill*. Wreszcie ostatnia grupa to rzeczowniki oraz czasowniki łatwe do zilustrowania ruchem, takie jak: *love, fun, hate, friend, feel, hear, taste, smell, see*, czyli pojęcia abstrakcyjne.

Wyrazy z grupy pierwszej wprowadzałam poprzez codzienne wprowadzanie trzech słów umieszczanych przy przedmiocie, który reprezentowały. Jednak brak możliwości ciągłego ruchu podczas lekcji i przemieszczania się dzieci sprawiał, że napisy były widoczne tylko przez niewielką ilość czasu, jedynie podczas przerw. W rezultacie, realne obiekty zostały zamienione na ilustracje umieszczone w miejscu widocznym dla całej klasy (na tablicy), a proces wprowadzania pierwszych dziewięciu nazw angielskich wydłużył się. Każde słowo było szczegółowo omawiane ze względu na kombinację pojawiających się w nim liter i głosek oraz występujących trudności.

Prezentowanie wyrazów oraz ich utrwalanie nie ograniczało się do połączenia realnego obiektu ze słowem, ale towarzyszył temu szereg zabaw i aktywności. Dzieci wyszukiwały obiekt w sali i dopasowywały do niego odpowiednią nazwę działając najpierw grupowo, a potem indywidualnie. Dzieci musiały globalnie odczytywać każde ze słów i odszyfrować jego treść. Pierwsze z wyrazów były krótkie jednosylabowe, aby w fazie końcowej przejść do bardziej złożonych. Procedura była powtarzana za każdym kolejnym razem w podobny sposób. Różnica polegała jedynie na utrwalaniu podczas drugiej i trzeciej sesji słów poznanych wcześniej, czyli np. na powrocie do wyrażen z sesji nr 1 podczas zabaw stosowanych przy wprowadzaniu słownictwa w czasie sesji nr 2. Dzięki temu, tworzone były całe kolekcje słów, czyli wyrazów zgromadzonych wokół danego tematu, w tym przypadku sali szkolnej.

Po okresie wprowadzania (trzy sesje) i utrwalania słów poprzez zabawę (kolejne dwie sesje) następował pięciodniowy okres weryfikacji, podczas którego dzieci realizowały zadania wymagające odczytania poznanych wyrazów, pisanie ich według wzoru i wreszcie pisanie z pamięci. Kolejne polecenia na kartach pracy brzmiały:

Karta pracy nr 1, 6, 11: „Wytnij wyrazy i dopasuj do ilustracji danego przedmiotu”

Karta pracy nr 2, 7, 12: „Połącz linią wyrazy z obrazkami”

Karta pracy nr 3, 8, 13: „W każdej parze podobnych wyrazów zakresł właściwą nazwę przedmiotu”

Karta pracy nr 4, 9, 14: „Przepisz wyrazy, podkreśl litery występujące w twoim imieniu (zadanie dodatkowe)”

Karta pracy nr 5, 10, 15: „Podpisz przedmioty, użyj nazw angielskich”

#### **5.2.4.1 Zestaw nr 1 – rzeczowniki konkretne (sesje nr 1-10)**

Etap „Nazywania świata” rozpoczął się od zaprezentowania trzech z dziewięciu wyrazów w języku angielskim określających rzeczowniki w liczbie pojedynczej. Pierwsze z poznanych wyrazów to wyrażenia jednosylabowe *desk*, *chair*, *wall* (sesja nr 1). Kolejnego dnia wprowadziłam trzy kolejne wyrażenia *carpet*, *door*, *window* (sesja nr 2), a podczas sesji nr 3 *bookcase*, *computer*, *notebook*, powtarzając za każdym razem te wcześniej poznane w ramach zabaw orientacyjno-porządkowych, podczas których dzieci musiały np. szukać w sali obiektu/ przedmiotu oznaczającego wypowiedziany przeze mnie wyraz. Z rozmów przeprowadzonych z dziećmi okazało się, że znały one wszystkie wyrazy z lekcji języka angielskiego z poleceń takich jak *Close the door* czy *Open your notebooks*, natomiast nie znały pisemnych reprezentacji tych wyrażeń, które również zapisałam na planszach i zawiesiłam na tablicy. Co ciekawe, dzięki inicjatywie i ciekawości chłopca, który chciał poznać liczbę mnogą wyrazu *notebook*, w sposób naturalny została wprowadzona jedna z reguł angielskiej gramatyki polegająca na dodaniu końcówki *-s* oraz jednocześnie, również z inicjatywy tego samego ucznia, zostały omówione przykładowe odstępstwa od tej reguły np. wyrazy *child – children*. Od tego momentu dzieci przyjęły rzeczownik w liczbie mnogiej *notebooks* jako bardziej naturalny i bardziej pasujący do warunków szkolnych.

#### *Aspekt nr 1 – słuchanie*

Kolejny etap miał na celu sprawdzenie utrwalenia brzmienia oraz pisowni poznanych dziewięciu wyrazów. Po okresie kilkunastominutowych grupowych zabaw orientacyjno-porządkowych polegających na wyszukiwaniu zapisanych wyrazów bądź przedmiotów w sali szkolnej będących realnymi obiektami i reprezentacjami zapisanych wyrazów, dzieci rozpoczęły zabawy o charakterze indywidualnym – sesje nr 4 i 5. Dla każdego z uczniów losowane były dwa wyrazy reprezentujące obiekty znajdujące się w sali. Po uzyskaniu polecenia „Wyszukaj w sali” dzieci wysłuchiwały odczytywany przez nauczyciela wyraz i wskazywały w sali szkolnej wyżej wymienione przedmioty.

Tabela 5.3 przedstawia dane dotyczące właściwego wyboru przedmiotu. Dane pozwalają określić, w jaki sposób polecenie zostało wykonane przez chłopców (M), a w jaki przez dziewczynki (K) oraz jaki był wiek dzieci w miesiącach w trakcie wykonywania zadania. Wartości w Tabeli 5.3 wyrażone są w liczbach od 0 do 2, gdzie 0 oznacza brak poprawnie znalezionej przedmiotu w sali, 1 to poprawnie odczytany i odnaleziony przedmiot, a 2 to prawidłowo odnalezione dwa przedmioty. W sesji nr 4 brało udział dwudziestu uczniów.

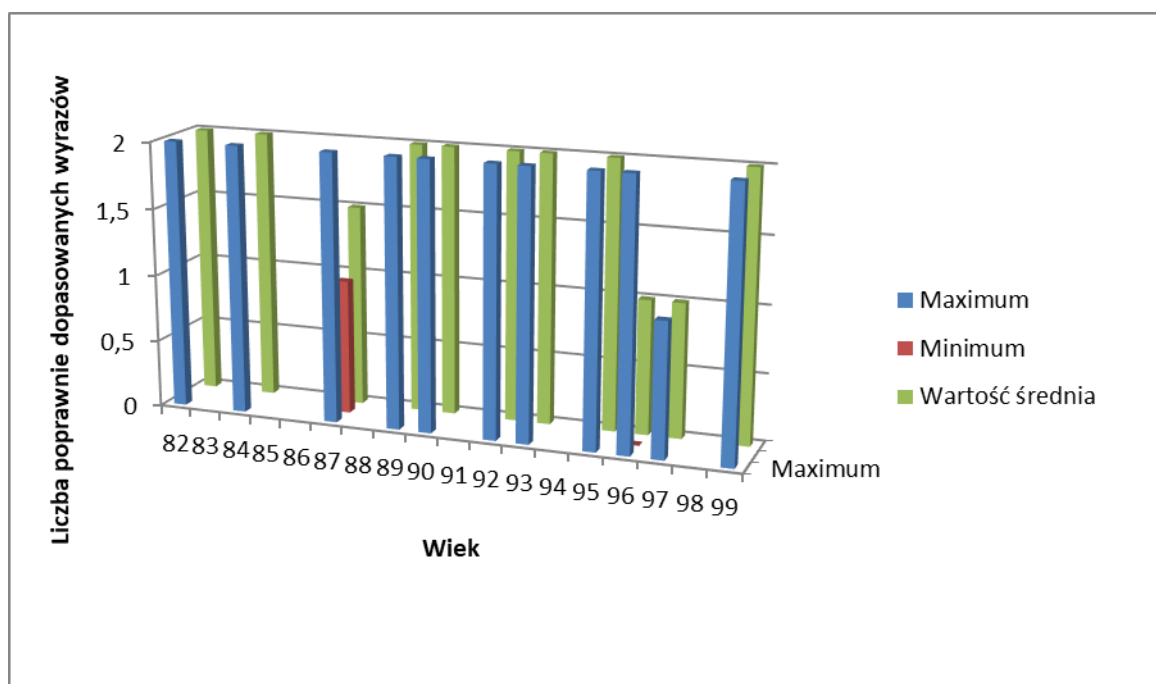
Tabela 5.3 Rozkład danych z sesji nr 4 i 5 – „Wyszukaj w sali” pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo dopasowanym wyrazem do realnego obiektu

Lp.	Płeć	Wiek (miesiące)	Rok urodzenia	Poprawnie dobrane napisy Sesja nr 4	Poprawnie dobrane napisy Sesja nr 5
1	K	82	2012	2	2
2	K	84	2012	2	2
3	K	84	2012	2	2
4	K	87	2012	1	1
5	M	87	2012	2	1
6	K	89	2011	2	nieobecna
7	M	89	2011	2	2
8	M	89	2011	2	2
9	M	89	2011	2	nieobecny
10	M	90	2011	2	2
11	K	92	2011	2	2
12	K	92	2011	2	1
13	M	93	2011	2	2
14	M	95	2011	2	2
15	K	95	2011	2	2
16	M	96	2011	2	2
17	M	96	2011	2	2
18	M	96	2011	0	0
19	K	97	2011	1	2
20	M	99	2011	2	2

W sesji 4 uczestniczyło dwadzieścioro dzieci, dziewięć dziewczynek i jedenastu chłopców. Zadanie zostało prawidłowo wykonane przez siedemnaścioro dzieci obojga płci. Dwie dziewczynki wykonały zadanie połowicznie dopasowując jeden z dwóch wyrazów. Jeden chłopiec nie wykonał zadania prawidłowo, tzn. nie odnalazł żadnego obiektu/ przedmiotu pasującego do prezentowanych wyrazów. Analiza grupy dziewczynek pokazuje, że siedem z nich poprawnie dopasowało wyrazy do przedmiotów znajdujących się w sali, a dwie dziewczynki wykonały połowę zadania

dopasowując jeden z dwóch wyrazów. Wśród chłopców, dziesięciu na jedenastu wykonało poprawnie całość zadania.

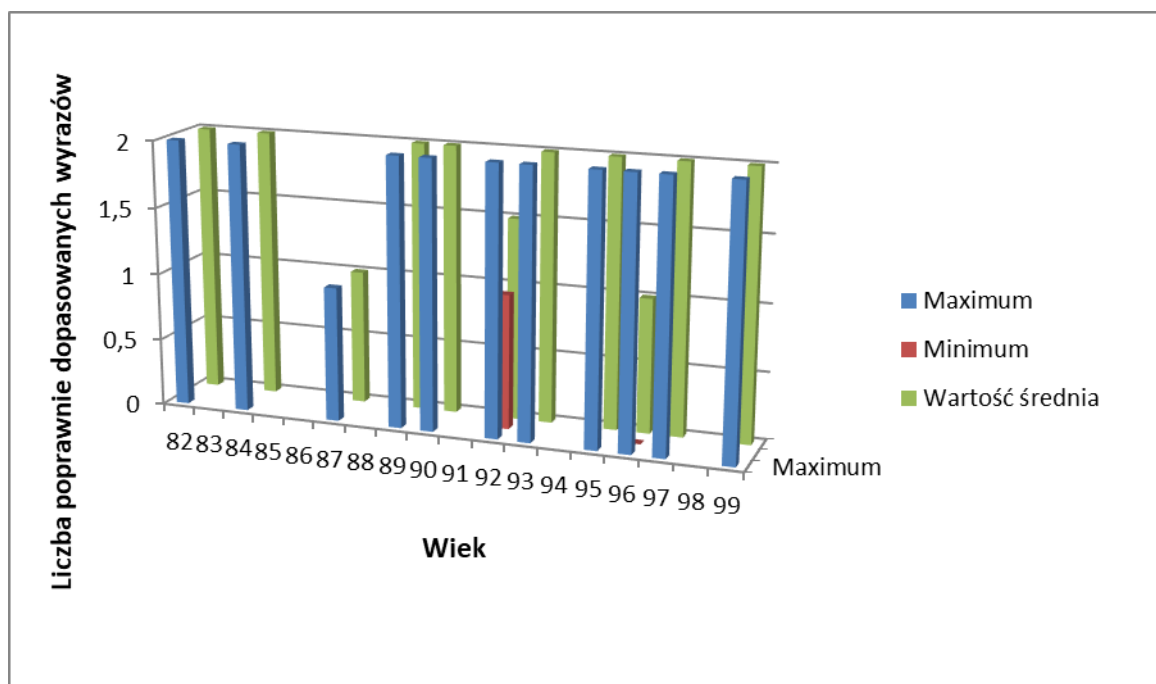
Na wykresie 5.2 na niebiesko zostały zaznaczone wartości maksymalne (najlepszy wynik w danym wieku), na czerwono wartości minimalne (najsłabszy wynik w danym wieku) i na zielono wartości średnie. Dodatkowo, wyszczególnione punkty oznaczają dziecko w danym wieku podanym w miesiącach. Brak wartości minimalnej dla dzieci w wieku 82, 84, 89, 90, 92, 93, 95 i 99 miesięcy oznacza, że w tych grupach wiekowych wykonanie zadania zakończyło się sukcesem dla wszystkich uczestników i wartość średnia nakłada się na wartość maksymalną, oznaczającą bezbłędne wykonanie zadania. Z kolei wynik, który znacznie odbiega od pozostałych to wynik dzieci w 96 miesiącu życia, gdzie znalazło się dziecko zarówno ze stuprocentowym wykonaniem zadania oraz takie, które nie zdobyło ani jednego z dwóch punktów.



Wykres 5.2 Zależność między poprawnie dopasowanym wyrazem do realnego obiektu a wiekiem dzieci – sesja nr 4

Wyniki z sesji nr 5 rozkładały się bardzo podobnie, choć uczestniczyła w nich mniejsza liczba dzieci (osiem dziewczynek i dziesięciu chłopców). Dziewczynki stanowiły grupę mniej liczną podczas kolejnych sesji. Drobnym zmianom uległa liczba poprawnie dobranych wyrazów do przedmiotów/ obiektów w sali szkolnej. W rezultacie czternaścioro dzieci wykonało zadanie prawidłowo, troje dzieci zrealizowało zadania w połowie, a jedno dziecko uzyskało wynik zero.

Kolejny raz dwie dziewczynki błędnie dopasowały po jednym z wyrazów do obiektów, mimo iż w sesji nr 4 przeprowadzonej dzień wcześniej wszystkie zadania jedna z nich wykonała prawidłowo. Druga z dziewczynek powieliła błędy. W grupie chłopców, to samo dziecko nie potrafiło wykonać zadania zarówno podczas sesji nr 4, jak i sesji nr 5.



Wykres 5.3 Zależność między poprawnie dopasowanym wyrazem do realnego obiektu a wiekiem dzieci – sesja nr 5

Na wykresie 5.3 kolor niebieski oznacza maksymalne wartości (najlepszy wynik w danym wieku), kolor czerwony wartości minimalne (najśłabszy wynik w danym wieku). Podobnie jak na wykresie 5.2 większość dzieci uzyskała maksymalną liczbę punktów i tym samym wartość minimalna i średnia pokrywają się. Na baczniejsze przyjrzenie się zasługuje grupa dzieci w wieku 87 miesięcy, w której tym razem najlepszy wynik uplasował się na granicy jednego punktu oraz grupa dzieci w wieku 96 miesięcy, w której po raz kolejny dzieci wykazały się zarówno najwyższym, jak i najniższym wynikiem.

Reasumując, chłopcy, których w obu sesjach 4 i 5 było więcej, lepiej poradzili sobie z zadaniem. Dziesięciu na jedenastu chłopców wykonało zadanie prawidłowo w całości w sesji 4, podczas gdy podczas sesji 5 zadanie wykonane w pełni prawidłowo dotyczyło już ośmiu na dziesięciu chłopców. Ostatni badany aspekt dotyczący wieku wskazuje, że nie ma zależności między poprawnością dopasowania wyrazów do



realnych obiektów znajdujących się w sali szkolnej a wiekiem dzieci, gdyż te młodsze radziły sobie tak samo dobrze jak te starsze.

#### *Aspekt nr 2 – czytanie*

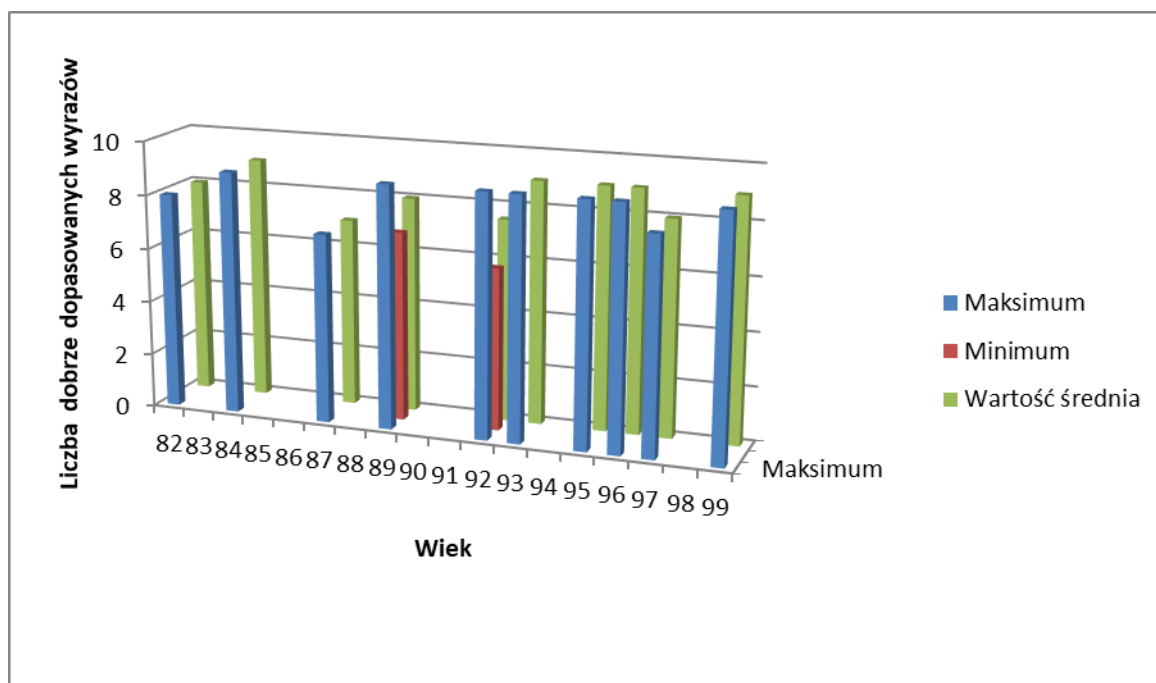
Sesje nr 6, 7 i 8 polegały na uzupełnianiu zadań z kart pracy zróżnicowanych pod względem trudności. Początkowo dzieci otrzymywały zadania zapisane większą czcionką, a wyrazy którymi operowały, przedstawione były w izolacji od innych z danego zestawu, aby w fazie końcowej przejść do kolejnego etapu, czyli czytania i wyszukiwania różnic w wyrazach o podobnym zapisie graficznym.

Tabela 5.4 prezentuje stopień poprawności wykonanych zadań dzięki danym pozwalającym określić prawidłowość wykonania zadania przez chłopców (M) oraz dziewczynki (K). Wartości liczbowe od 1 do 9 oznaczają liczbę poprawnie przeczytanych napisów, gdzie 0 (minimalna liczba) określa brak prawidłowo wykonanego zadania, a liczba maksymalna 9 – poprawnie dopasowane wszystkie wyrazy (1 wyraz = 1 punkt).

Tabela 5.4 Rozkład danych z sesji nr 6, 7 i 8 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo przeczytanym i dopasowanym wyrazem do ilustracji

Lp.	Płeć	Wiek (miesiące)	Rok urodzenia	Sesja nr 6	Sesja nr 7	Sesja nr 8
1	K	82	2012	8	5	9
2	K	84	2012	9	8	9
3	K	84	2012	9	9	9
4	K	87	2012	7	4	7
5	M	87	2012	7	4	5
6	K	89	2011	9	7	9
7	M	89	2011	9	9	9
8	M	89	2011	7	9	9
9	M	89	2011	7	9	9
10	M	90	2011	nieobecny	9	9
11	K	92	2011	6	7	9
12	K	92	2011	9	7	9
13	M	93	2011	9	9	9
14	M	95	2011	9	8	9
15	K	95	2011	9	9	9
16	M	96	2011	9	8	9
17	M	96	2011	nieobecny	nieobecny	nieobecny
18	M	96	2011	9	0	5
19	K	97	2011	8	9	9
20	M	99	2011	9	6	6

Polecenie z karty pracy nr 1 (sesja nr 6) brzmiało „Wytnij wyrazy i dopasuj do ilustracji danego przedmiotu”. Zadaniem dzieci było wycięcie, przeczytanie i dopasowanie dziewięciu nazw przedmiotów (rzeczowników) do dziewięciu ilustracji. W zadaniu uczestniczyło osiemnastu uczniów, po równo chłopców i dziewczynek. W zakresie poprawnie dobranych napisów do ilustracji najliczniejsza grupa dzieci, tj. jednaścioro uczniów, przyporządkowała wszystkie wyrazy prawidłowo. Następnie czworo dzieci dobrało poprawnie siedem wyrazów, dwoje dzieci poradziło sobie dobrze z ośmioma wyrazami, wreszcie jedno dziecko dopasowało sześć wyrazów, co stanowi najniższy wynik. Pięć z dziewięciu dziewczynek wykonało zadanie bezbłędnie dopasowując dziewięć wyrazów. Kolejne dwie dziewczynki dobrały poprawnie osiem wyrazów, jedna badanych uczennic dopasowała siedem wyrazów oraz jedna dobrała sześć wyrazów do ilustracji. Większa grupa chłopców niż dziewczynek, bo sześciu z dziewięciu chłopców wykonało całe zadanie prawidłowo. Kolejny wynik to trzech chłopców, którzy przyporządkowali siedem wyrazów do ilustracji. Porównując sposób wykonania zadania z tym wykonanym przez dziewczynki, można zauważyć, że wyniki w obu grupach rozkładały się nieco inaczej i były w tym przypadku mniej zróżnicowane.



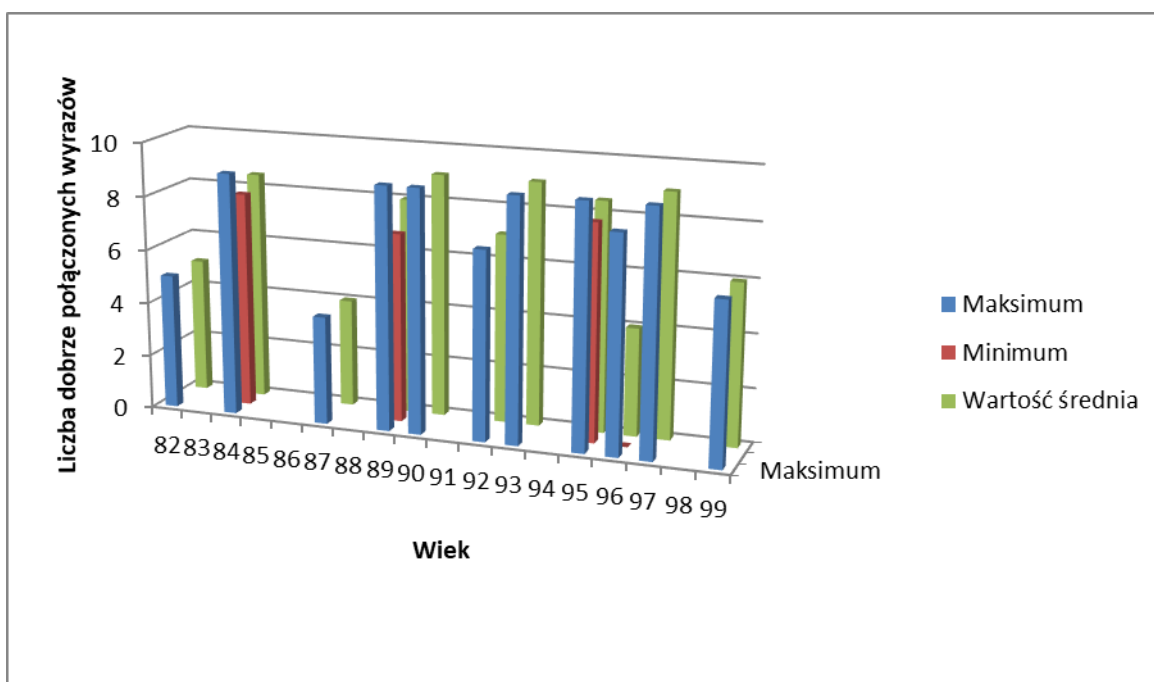
Wykres 5.4 Zależność między poprawnie dopasowanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 6

Na wykresie 5.4 kolor czerwony to wartości minimalne (najniższy wynik w danym wieku), natomiast kolor niebieski oznacza maksymalne wartości (najlepszy wynik w

danym wieku). Większość dzieci uzyskała maksymalną liczbę punktów dobierając po dziewięć napisów do ilustracji i tym samym wartości maksymalna i średnia (jeżeli było więcej niż jedno dziecko) pokrywają się u dzieci w 84, 93, 95, 96 i 99 miesiącu życia. Najlepszy wynik w grupie wiekowej 87 miesięcy jest jednocześnie najniższym wynikiem dzieci w wieku 89 miesięcy.

Sesja nr 7 polegała na wypełnieniu karty pracy nr 2, na której polecenie brzmiało „Połącz linią wyrazy z obrazkami”. Grupa dzieci biorąca udział w tym zadaniu była mniejsza niż liczba całej klasy, bo jeden chłopiec był nieobecny. Tym razem mniej niż połowa dzieci, bo ośmioro z dziewiętnastoosobowej grupy, prawidłowo połączyło wyrazy z ilustracjami. Drugie miejsce *ex aequo* zajęły trzyosobowe grupy dzieci, które połączyły zarówno osiem, jak i siedem wyrazów z ilustracjami. Dwoje dzieci połączyło cztery wyrazy. Pojedyncze dzieci prawidłowo połączyły po pięć i sześć wyrazów lub nie wykonały zadania wcale.

Trzy dziewczynki połączyły siedem wyrazów z ilustracjami. Jedna dziewczynka poprawnie połączyła osiem wyrazów, trzy dziewczynki połączyły dziewięć wyrazów oraz pojedyncze dziewczynki odczytały prawidłowo i połączyły cztery i pięć wyrazów. To zadanie zostało wykonane poprawnie przez pięciu chłopców. Pojedyncze dzieci prawidłowo połączyły po sześć lub cztery wyrazy z ilustracjami, albo wcale nie wykonały zadania. Dwóch chłopców poprawnie połączyło osiem wyrazów.



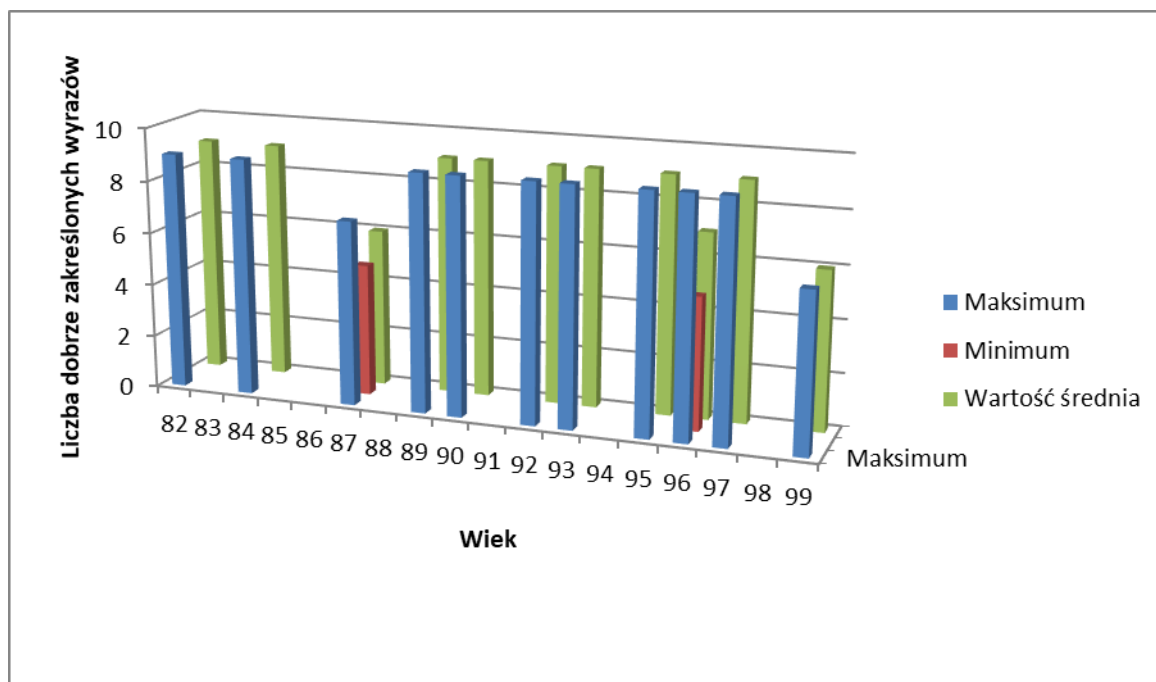
Wykres 5.5 Zależność między poprawnie połączonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 7

Wykres 5.5 pokazuje zależność pomiędzy prawidłowo połączonymi wyrazami i ilustracjami a wiekiem dzieci. Na niebiesko zostały zaznaczone wartości maksymalne, na czerwono minimalne, natomiast wartość średnia to kolor zielony. Dzieci w wieku 90, 93 i 97 miesięcy uzyskały najlepsze – maksymalne wyniki. Najniższy wynik można zauważyć u dzieci w wieku 87 i 96 miesięcy. U tych ostatnich wystąpiła duża rozbieżność w sposobie wykonania zadania (jedno z dzieci nie wykonało prawidłowo ani jednego połączenia, a inne wykonało osiem połączeń).

Ostatnia sesja związana z czytaniem, to sesja nr 8, podczas której dzieci wypełniły kartę pracy nr 3 z poleceniem: „W każdej parze podobnych wyrazów zakresł właściwą nazwę przedmiotu”. Pod dziewięcioma znanymi z poprzednich zajęć ilustracjami dzieci miały podane pary wyrazów. Jeden z podanych wyrazów był wprowadzony podczas wcześniejszych sesji, natomiast kolejne słowo pozostawało nieznanne, ale o podobnym zapisie graficznym: *window – willow, doom – door, bookcase – bookshop, wall – will, chain – chair, computer – comrade, desk – deck, notebooks – notes, carpet – carp*. Aby zadanie zostało prawidłowo wykonane, dzieci musiały zapamiętać z poprzednich zajęć prawidłową kolejność liter w wyrazach. Podział dzieci w grupie ze względu na płeć był identyczny jak podczas wcześniejszej sesji. To samo dziecko było nieobecne, przez co liczba dziewczynek i chłopców była bardziej wyrównana, tj. dziewięć dziewczynek i dziesięciu chłopców. Znacząca część grupy wykonała zadanie prawidłowo, bo aż piętnastoro dzieci z całej grupy. Dwoje dzieci rozpoznało pięć wyrazów, natomiast sześć i siedem wyrazów zostało prawidłowo rozpoznanych przez pojedyncze dzieci. Porównując wyniki chłopców i dziewczynek, okazało się, że osiem dziewczynek poprawnie zakresliło wszystkie dziewięć wyrazów, natomiast siedem wyrazów zostało prawidłowo zakreslonych przez jedną dziewczynkę. W grupie chłopców, siedmiu z dziesięciu, wykonało zadanie prawidłowo. Pięć wyrazów poprawnie zakresliło dwóch chłopców; jeden z chłopców zakreslił sześć wyrazów.

Na wykresie 5.6 wartości maksymalne zostały zaznaczone kolorem niebieskim, a wartości minimalne czerwonym; kolor zielony oznacza wartość średnią, która niekiedy pokrywa się z wartością maksymalną (jeżeli dla danej grupy występował jeden wynik). Można zauważyć, że większość grupy poprawnie zakresliła wszystkie wyrazy. Jedyne u dzieci w wieku 87 miesięcy wartość maksymalna to siedem wyrazów, a minimalna pięć. Podobna rozbieżność występuje u dzieci wieku 96 miesięcy, gdzie średnia liczba poprawnie zakreslonych wyrazów wynosi siedem, ponieważ wynik maksymalny to

dziewięć wyrazów, a minimalny pięć. Wreszcie najlepszy wynik w grupie wiekowej 99 miesięcy i jednocześnie wartość średnia to sześć prawidłowo zakreślonych wyrazów.



Wykres 5.6 Zależność między poprawnie zakreślonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 8

### Aspekt nr 3 – pisanie

Podczas sesji nr 9 i 10 sprawdzałam umiejętność poprawnego zapisywania przez dzieci angielskiej nazwy poznanego wyrazu. Służyły temu kolejne karty pracy nr 4 i 5 różniące się stopniem trudności zadań. Tabela 5.5 przedstawia zakres poprawności wykonanych zadań przez chłopców (M) i dziewczynki (K) z uwzględnieniem wieku dzieci. Wartości w tabeli wyrażone są w liczbach od 0 do 9 w zależności od liczby prawidłowo zapisanych wyrazów.

Tabela 5.5 Rozkład danych z sesji nr 9 i 10 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo napisanym wyrazem w języku angielskim

Lp.	Płeć	Wiek (miesiące)	Rok urodzenia	Sesja nr 9	Sesja nr 10
1	K	82	2012	8	1
2	K	84	2012	8	6
3	K	84	2012	9	8
4	K	87	2012	8	3
5	M	87	2012	9	3
6	K	89	2011	9	7

7	M	89	2011	8	3
8	M	89	2011	9	9
9	M	89	2011	nieobecny	4
10	M	90	2011	8	5
11	K	92	2011	9	5
12	K	92	2011	9	4
13	M	93	2011	9	9
14	M	95	2011	9	3
15	K	95	2011	9	nieobecna
16	M	96	2011	9	8
17	M	96	2011	9	5
18	M	96	2011	8	0
19	K	97	2011	9	5
20	M	99	2011	nieobecny	0

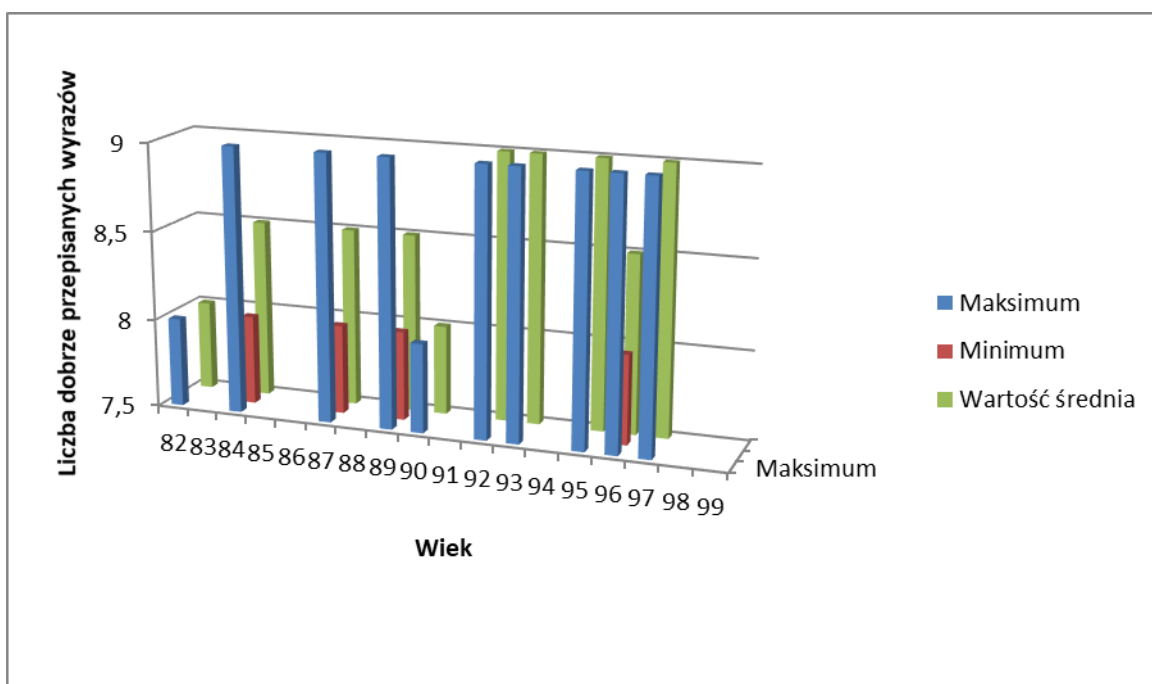
Karty pracy w obu sesjach nr 9 i 10 związane były z ostatnim badanym aspektem, tzn. pisaniem. Polecenie widniejące na karcie pracy nr 4 podczas sesji nr 9 brzmiało: „Przepisz wyrazy według wzoru”. Dzieci które szybciej poradziły sobie z tym zadaniem mogły podkreślić litery w prezentowanych wyrazach, występujące jednocześnie w ich angielskich wersjach imion (poprawność wykonania dodatkowego polecenia nie była przedmiotem badań).

Ze względu na nieobecność dwóch chłopców liczba chłopców i dziewczynek była na tym samym poziomie, po dziewięć w obydwu grupach. Zadanie zostało wykonane w całości prawidłowo przez dwanaścioro dzieci, natomiast sześcioro dzieci miało jeden wyraz z dziewięciu przepisany błędnie. Porównując rozkład prawidłowo przepisanych wyrazów przez dziewczynki i chłopców okazało się, że sześć dziewczynek wykonało zadanie poprawnie i przepisało wszystkie wyrazy bezbłędnie, natomiast trzy dziewczynki popełniły jeden błąd. Warto zauważyć, że wyniki całej grupy bez względu na płeć są dokładnie takie same. Z zadaniem również poradziło sobie sześciu chłopców, a trzech chłopców popełniło pojedynczy błąd.

Wykres 5.7 wskazuje na zależność pomiędzy stopniem wykonania zadania a daną grupą wiekową. Linia niebieska przedstawia wartości maksymalne (dziewięć prawidłowo napisanych wyrazów) uzyskane przez dzieci w wieku 84, 87, 89, 90, 92, 93, 95, 96 i 97 miesięcy. Maksymalną wartość średnią (kolor zielony) można zauważyć u dzieci w wieku 92, 93, 95 i 97 miesięcy.

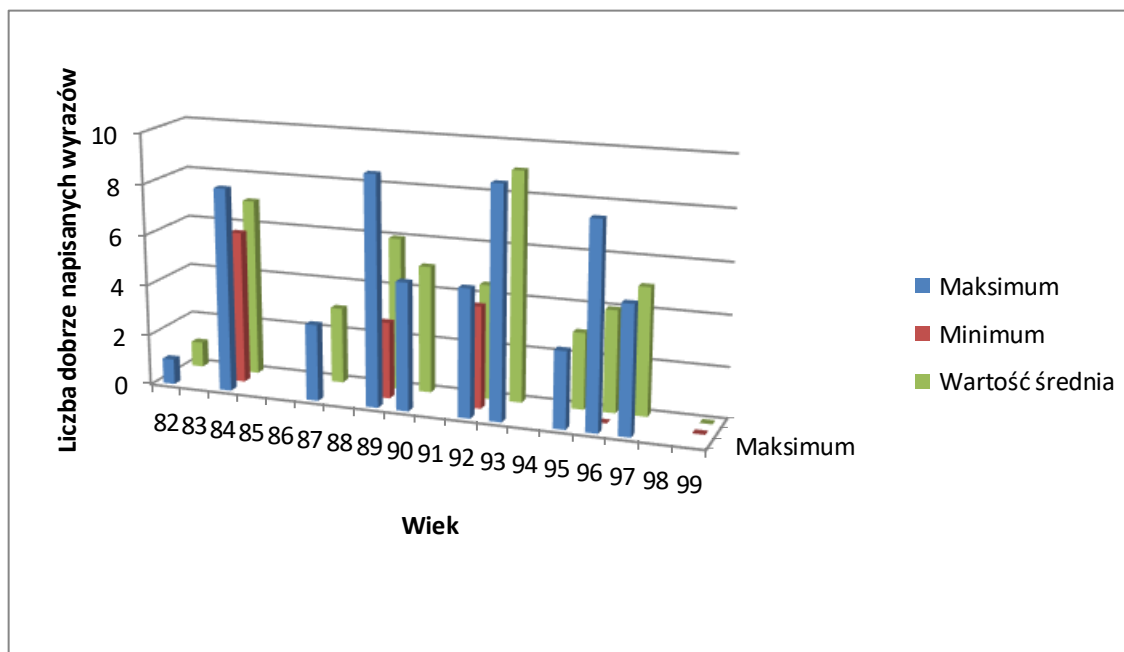
Ostatnia sesja nr 10 podsumowała etap pisania podczas wprowadzania rzeczowników konkretnych. Sesja ta polegała na wypełnieniu karty pracy, na której znajdowało się polecenie „Podpisz przedmioty stosując nazwy angielskie”. W sesji udział wzięło jedenastu chłopców i osiem dziewczynek. Zadanie to było znacznie

trudniejsze od wcześniejszych, co spowodowało, że wyniki są bardziej zróżnicowane. Dwie grupy liczące każda po czworo dzieci napisały prawidłowo pięć wyrazów (jedna grupa) i trzy wyrazy (druga grupa). Pozostałe pary dzieci napisały poprawnie dziewięć i osiem wyrazów, albo cztery wyrazy poprawnie, lub nie napisały żadnego wyrazu prawidłowo. Jedno dziecko napisało bezbłędnie siedem wyrazów, kolejne dziecko sześć wyrazów i jedno dziecko napisało jeden wyraz bezbłędnie. Dwie dziewczynki napisały poprawnie pięć wyrazów. Pozostałe pojedyncze dziewczynki napisały osiem, siedem, sześć, cztery, trzy lub jeden wyraz bezbłędnie. Żadna z badanych dziewczynek nie pamiętała pisowni wszystkich wyrazów. Dwóch chłopców napisało prawidłowo wszystkie wyrazy, a innych dwóch nie napisało żadnego bezbłędnie. Dwóch chłopców napisało poprawnie pięć wyrazów, a trzech chłopców napisało poprawnie trzy wyrazy. Pojedynczy chłopcy napisali osiem lub cztery słowa prawidłowo.



Wykres 5.7 Zależność między poprawnie przepisаныmi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 9

Z wykresu 5.8 wynika, że jedynie w grupie dzieci w wieku 99 miesięcy (jeden chłopiec) brak choćby jednej prawidłowej odpowiedzi. W pozostałych grupach były dzieci, które potrafiły zapisać angielskie nazwy przedmiotów widocznych na karcie, jak i takie, które nie potrafiły tego zrobić. Największą rozbieżność pomiędzy najwyższym i najniższym wynikiem można zaobserwować u dzieci w wieku 96 miesięcy. Natomiast najwyższą wartość średnią uzyskały dzieci w 93 miesiącu życia.



Wykres 5.8 Zależność między prawidłowo napisanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 10

#### 5.2.4.2 Zestaw nr 2 – rzeczowniki konkretne (sesje nr 11-20)

Kolejnym zestawem słów przedstawionych dzieciom było dziewięć rzeczowników konkretnych, ale tym razem były to wyrazy zupełnie nowe, nigdy wcześniej nie używane na lekcjach. W pierwszej kolejności, podczas sesji nr 11 wprowadziłam analogicznie jak podczas sesji nr 1 wyrazy krótkie jednosylabowe, takie jak: *bag*, *bin*, *pot*, aby następnie w sesji nr 12 przejść do słów *pouf*, *floor*, *drawer* i wreszcie podczas sesji nr 13 zaprezentować wyrazy *flower*, *curtain*, *window sill*. Wprowadzanie wyrazów polegało zawsze na omówieniu trudności w prezentowanym wyrazie, wybrzmiewaniu słowa oraz połączeniu z obiektem/ przedmiotem znajdującym się w sali szkolnej, a także na wspólnych zabawach orientacyjno-porządkowych.

#### Aspekt nr 1 – słuchanie

Po trzydniowym okresie wprowadzania nowych wyrazów podczas sesji nr 14 i 15 w trakcie zabaw o charakterze indywidualnym każde z dzieci usłyszało polecenie „Wyszukaj w sali” i otrzymało dwa wyrazy, odczytane uprzednio głośno przez nauczyciela, które musiało dopasować do realnego obiektu znajdującego się w klasie szkolnej. Tabela 5.6 prezentuje dane dotyczące prawidłowości wykonania zadania i stopnia zrozumienia słów przez chłopców (M) i dziewczynki (K). Wartości w tabeli są



wyrażone w liczbach, gdzie 0 punktów oznacza brak wykonania zadania, 1 punkt – znajomość 1 słowa, natomiast 2 punkty – dopasowanie obu wyrazów do obiektów.

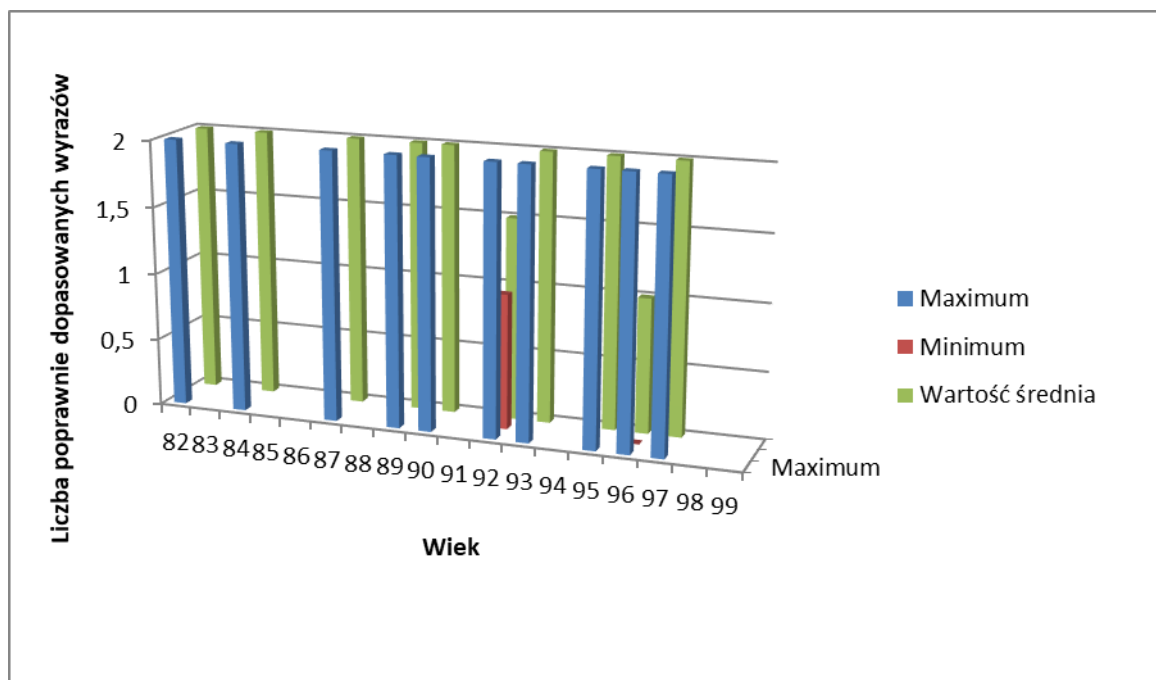
Tabela 5.6 Rozkład danych z sesji nr 14 i 15 – „Wyszukaj w sali” pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo dopasowanym wyrazem do realnego obiektu

Lp.	Płeć	Wiek (miesiące)	Rok urodzenia	Poprawnie dobrane napisy Sesja nr 14	Poprawnie dobrane napisy Sesja nr 15
1	K	82	2012	2	2
2	K	84	2012	2	nieobecna
3	K	84	2012	2	2
4	K	87	2012	2	2
5	M	87	2012	2	2
6	K	89	2011	2	2
7	M	89	2011	2	2
8	M	89	2011	2	2
9	M	89	2011	2	2
10	M	90	2011	2	2
11	K	92	2011	1	2
12	K	92	2011	2	1
13	M	93	2011	2	2
14	M	95	2011	2	nieobecny
15	K	95	2011	2	2
16	M	96	2011	2	2
17	M	96	2011	nieobecny	nieobecny
18	M	96	2011	0	0
19	K	97	2011	2	2
20	M	99	2011	nieobecny	1

W sesji 14 wzięło udział tyle samo chłopców i dziewczynek. Badanych było osiemnaścioro dzieci, dwoje uczniów było nieobecnych. Analiza pokazała, że bez względu na płeć szesnaścioro dzieci wykonało zadanie prawidłowo, dopasowując po dwa podane wyrazy do obiektów/ przedmiotów znajdujących się w sali. Jeden chłopiec nie potrafił dopasować żadnego z podanych wyrazów, natomiast jedna dziewczynka dobrała prawidłowo pojedynczy wyraz. Wynika stąd, że osiem dziewczynek wykonało zadanie poprawnie, a jedna dziewczynka wykonała połowę zadania dobierając pojedynczy wyraz. Tyle samo chłopców co dziewczynek poradziło sobie z zadaniem na bardzo dobrym poziomie dopasowując oba wyrazy, a jeden chłopiec nie przyporządkował ani jednego wyrazu do obiektu.

Z wykresu 5.9 wynika, że dzieci we wszystkich grupach wiekowych, oprócz tych w wieku 92 i 96 miesięcy, w całości poradziło sobie z zadaniem. Stąd można zaobserwować, że wartość średnia (kolor zielony) pokrywa się z wartością maksymalną

(kolor niebieski) we wszystkich prócz dwóch wspomnianych wcześniej przypadkach. Natomiast porównując dzieci w wieku 92 i 96 miesięcy, można stwierdzić, że starsze wykonały zadanie gorzej osiągając najniższą wartość średnią.

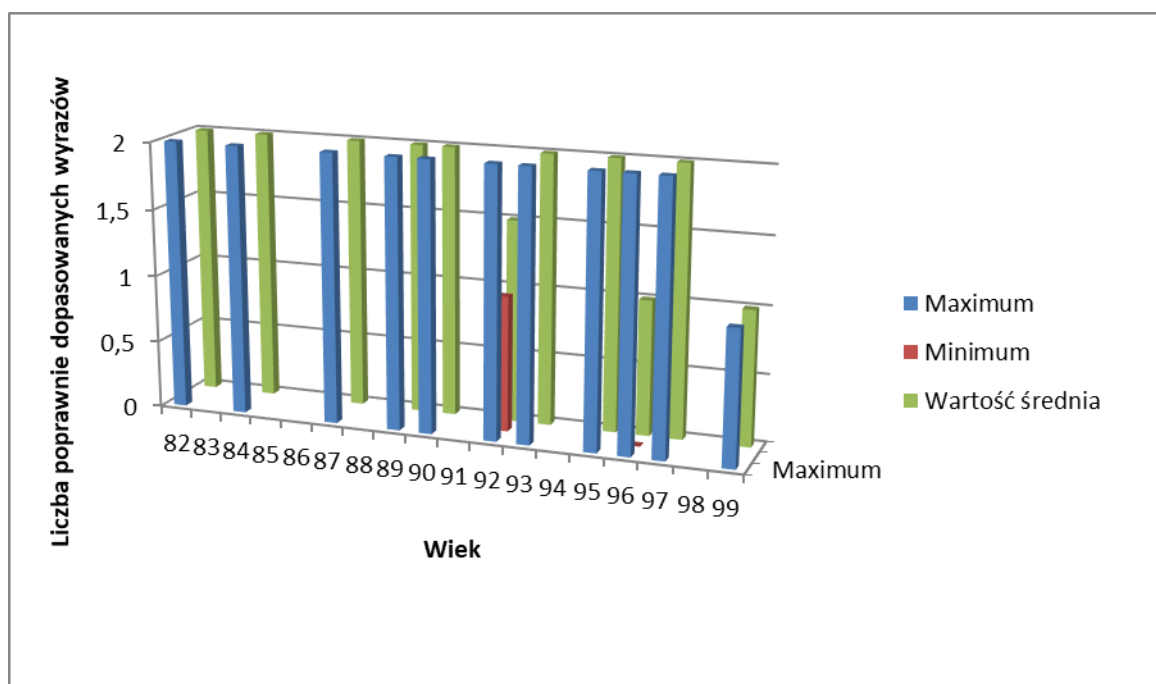


Wykres 5.9 Zależność między poprawnie dopasowanym wyrazem do realnego obiektu a wiekiem dzieci – sesja nr 14

Sesja nr 15 przebiegała w sposób analogiczny, natomiast minimalnej zmianie uległa liczba dzieci. Podobnie jak w poprzedniej sesji nieobecnych pozostawało dwóch chłopców, natomiast zmniejszyła się liczba dziewczynek, z których jedna była nieobecna. W dniu badania w dwudziestoosobowej klasie było dziewięciu chłopców i osiem dziewczynek. Dwoje uczniów prawidłowo dopasowało jeden obiekt z wyrazem. Jedno dziecko nie dopasowało ani jednego z wyrazów poznanych na wcześniejszych sesjach. Pozostałe dzieci (czternaścioro) wykonały zadanie prawidłowo. Wśród dziewczynek nie było ani jednej, która nie dopasowała choćby pojedynczego wyrazu do przedmiotu. Prawidłowego dopasowania dokonało siedem dziewczynek, a jedna poprawnie dopasowała tylko jeden wyraz. Siedmiu chłopców z grupy dziewięciu wykonało zadanie dopasowując oba wyrazy do przedmiotów. Jeden chłopiec nie wykonał zadania, a inny poradził sobie z zadaniem połowicznie.

Wykres 5.10 podsumowujący sesję nr 15 pokazuje praktycznie takie same wartości maksymalne (kolor niebieski), minimalne (kolor czerwony) i wartości średnie (kolor zielony) co wykres 5.9 z sesji nr 14. Dokładnie w tych samych grupach wiekowych co wcześniej, czyli w wieku 92 i 96 miesięcy, pojawiły się błędne odpowiedzi lub ich brak.

Jedyna różnica to nowa wartość maksymalna będąca jednocześnie wartością średnią, świadcząca o wykonaniu zadania w połowie, a związana z pojawieniem się wcześniej nieobecnego najstarszego 99 miesięcznego dziecka.



Wykres 5.10 Zależność między poprawnie dopasowanym wyrazem do realnego obiektu a wiekiem dzieci – sesja nr 15

Podczas sesji nr 14 i 15 liczba dziewczynek i chłopców była zrównoważona. W obu grupach bez względu na płeć, dzieci popełniały podobną liczbę błędów. A zatem, wystąpił brak zależności pomiędzy wiekiem dzieci a stopniem poprawności wykonywanych przez nie zadań.

#### *Aspekt nr 2 – czytanie*

Kolejnym badanym aspektem była umiejętność odczytywania utrwalonych słów. Podczas sesji nr 16, 17 i 18 dzieci wypełniały zadania z kart pracy zawierającymi takie same polecenia jak podczas sesji nr 6, 7 i 8 zaczynając od dopasowania wyrazów znajdujących się na wyciętych paskach papieru do ilustracji obrazujących dany przedmiot. Następnie łączyły wyrazy z ilustracjami za pomocą linii i wybierały prawidłowy wyraz spośród podobnych sobie. Tabela 5.7 prezentuje sposób wykonania zadań zarówno przez dziewczynki (K), jak i chłopców (M). Wartości od 1 do 9 równają się liczbie przeczytanych wyrazów, gdzie 0 oznacza całkowity brak wykonania zadania, minimalną liczbę przeczytanych napisów, a 9 liczbę maksymalną.

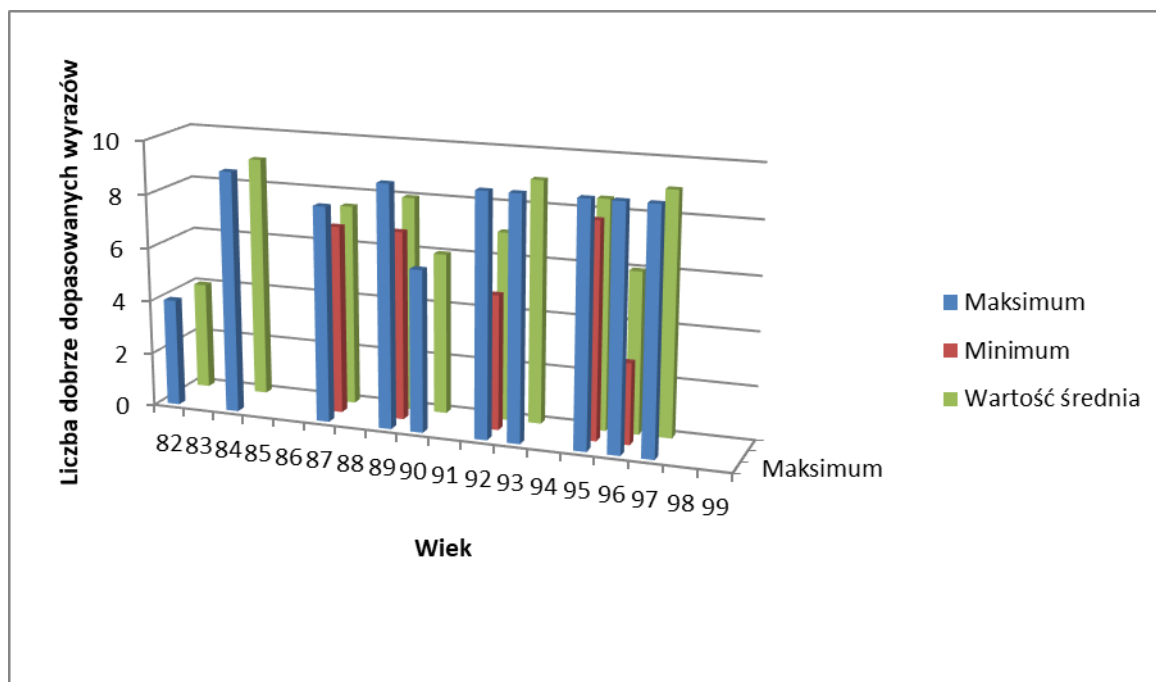
Tabela 5.7 Rozkład danych z sesji nr 16, 17, 18 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo przeczytanym i dopasowanym wyrazem do ilustracji

Lp.	Płeć	Wiek (miesiące)	Rok urodzenia	Sesja nr 16	Sesja nr 17	Sesja nr 18
1	K	82	2012	4	7	9
2	K	84	2012	9	nieobecna	nieobecna
3	K	84	2012	9	9	9
4	K	87	2012	7	7	8
5	M	87	2012	8	7	9
6	K	89	2011	nieobecna	9	9
7	M	89	2011	9	8	9
8	M	89	2011	9	9	9
9	M	89	2011	7	7	9
10	M	90	2011	6	5	9
11	K	92	2011	5	7	8
12	K	92	2011	9	nieobecna	9
13	M	93	2011	9	9	9
14	M	95	2011	8	9	9
15	K	95	2011	9	nieobecna	nieobecna
16	M	96	2011	9	9	9
17	M	96	2011	nieobecny	nieobecny	nieobecny
18	M	96	2011	3	1	7
19	K	97	2011	9	9	9
20	M	99	2011	nieobecny	9	8

Polecenie z karty pracy nr 1 (sesja nr 16) brzmiało „Wytnij wyrazy i dopasuj do ilustracji danego przedmiotu”. Dzieci dobierały wyrazy napisane powiększoną czcionką do obrazków przedstawiających dane przedmioty. Mimo nieobecności dwóch chłopców nadal stanowili oni liczniejszą grupę z przewagą jednego ucznia nad dziewczynkami. Ponad połowa klasy (dziewięcioro dzieci) wykonała zadanie bezbłędnie. Pozostałe dzieci (po dwie osoby) dopasowały po osiem lub siedem wyrazów. Pozostali pojedynczy uczniowie połączyli po trzy, cztery, pięć lub sześć wyrazów z ilustracją. Najwięcej, bo sześć błędnych dopasowań, znalazło się przy obrazku przedstawiającym *curtain*, gdzie dzieci użyły czterokrotnie wyrazu *window sill* oraz w przypadku krótkiego jednosylabowego wyrazu *bag* mylonego pięciokrotnie z pozostałymi pojęciami (np. aż dwukrotnie ze słowem *pot*).

Pięć dziewczynek dopasowało poprawnie wyraz do graficznego symbolu przedstawiającego dany przedmiot. Trzy pozostałe pojedyncze uczennice dopasowały siedem, pięć lub cztery wyrazy. Najmniej poprawnie dobranych słów można zaobserwować u najmłodszej dziewczynki. Mimo że dziewięć wyrazów zostało prawidłowo dopasowanych przez czterech chłopców, to podobnie jak u dziewczynek, pięciu pozostałych chłopców nie wywiązało się z zadania w stu procentach. Dwóch

chłopców dopasowało po osiem wyrazów. Wyniki pojedynczych uczniów to poprawne dobranie siedmiu, sześciu lub trzech wyrazów.

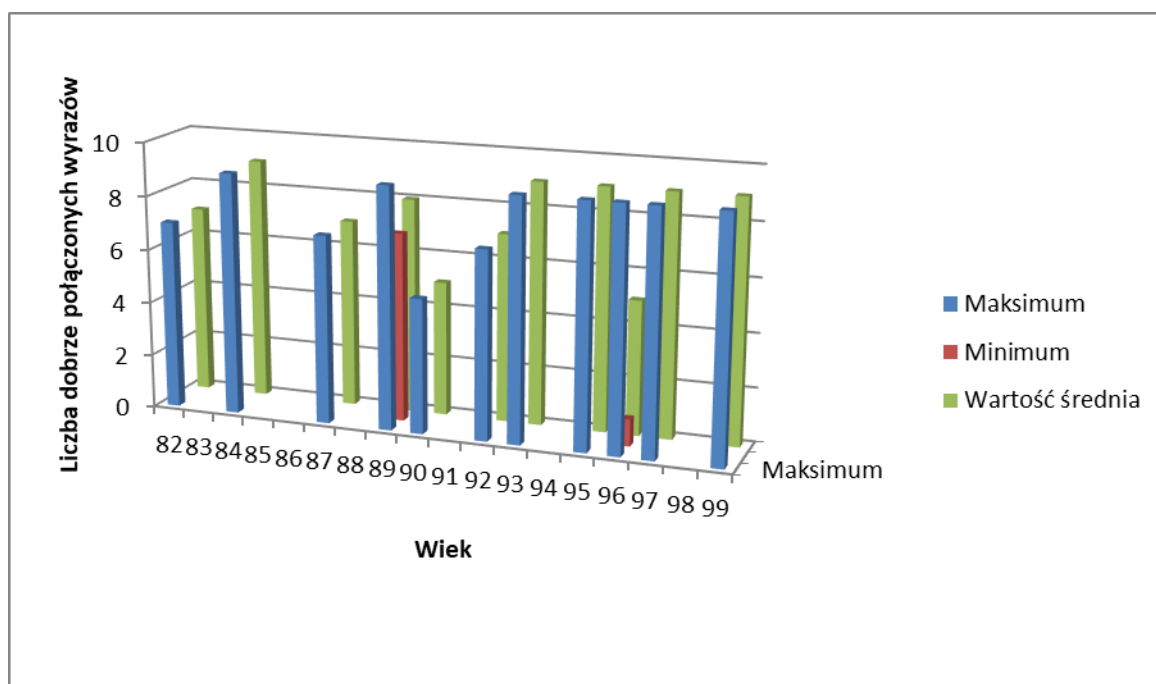


Wykres 5.11 Zależność między poprawnie dopasowanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 16

Wykres 5.11 pokazuje, że z zadaniem najlepiej poradziły sobie dzieci w wieku 84, 93 i 97 miesięcy, które uzyskały największą wartość średnią wskazującą na wykonanie zadania w całości prawidłowo. Po raz kolejny największą rozbieżność pomiędzy najlepiej i najslabiej wykonanym zadaniem można zaobserwować u dzieci w 96 miesiącu życia, natomiast najmniejszą wartość średnią uzyskała najmłodsza dziewczynka w wieku 82 miesięcy.

Sesja nr 17 skupiona była na wykonaniu przez dzieci zadań z karty pracy zawierającej polecenie „Połącz linią wyrazy z obrazkami”. Uczniowie wyszukiwali w rozsypance wyrazowej słowa i dopasowywali je do ilustracji. Zadanie wykonało szesnaścioro dzieci, ponieważ trzy dziewczynki oraz jeden z chłopców pozostawał nieobecny. Dziewczynki nadal stanowiły mniejszą część całej klasy (sześć osób) z przewagą dziesięciu chłopców. Połowa klasy (ośmiu uczniów) wykonała zadanie w całości poprawnie, natomiast pięcioro dzieci połączyło prawidłowo siedem z dziewięciu słów. Najczęstszym błędem było po raz kolejny mylenie wyrazów i obiektów: *curtain* i *window sill*. Wśród dziewczynek maksymalna liczba błędów to dwa, pojawiająca się u trzech z nich. Chłopcy poradzi sobie gorzej od dziewczynek z łączeniem wyrazów z ilustracjami, choć pięciu chłopców wykonało to zadanie bezbłędnie. Wśród pozostałych

dzieci znalazło się jedno, które rozpoznało tylko jeden wyraz *pouf*. Pozostali pojedynczy chłopcy poradzili sobie prawidłowo z ośmioma lub pięcioma wyrazami. Z kolei dwóch chłopców połączyło poprawnie siedem wyrazów z ilustracjami.



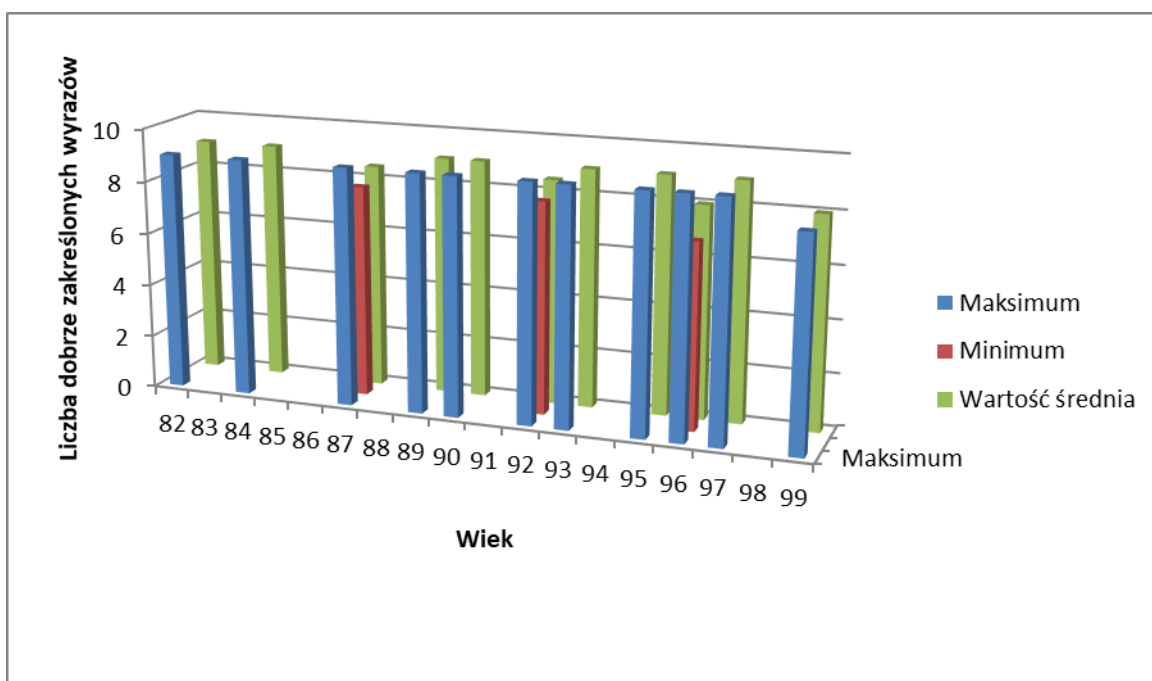
Wykres 5.12 Zależność między poprawnie połączonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 17

Na wykresie 5.12 grupa wiekowa uzyskująca najlepsze wyniki średnie (kolor zielony) będące jednocześnie wartościami maksymalnymi (kolor niebieski) to ta reprezentowana przez dzieci w wieku 84, 93, 95, 97 i 99 miesięcy. Podobnie jak we wcześniejszych zadaniach najslabszy wynik uzyskały dzieci w 96 miesiącu życia.

Ostatnia sesja nr 18 dotyczyła czytania i polegała na wybraniu odpowiedniego wyrazu ilustrującego widniejący na karcie pracy obiekt. Polecenie dla dzieci brzmiało: „W każdej parze podobnych wyrazów zakreśl właściwą nazwę przedmiotu”. Dzieci otrzymały dziewięć par słów, takich jak *drawer – dream*, *bag – bin*, *current – curtain*, *post – pot*, *bin – bag*, *windowsill – window*, *flower – floor*, *floor – flower* i *pot – pouf*. Pary wyrazów *flower – floor* oraz *bag – bin* zostały wykorzystane dwukrotnie w różnych konfiguracjach, co stanowiło pewne utrudnienie w stosunku do wcześniejszej, analogicznej sesji nr 8. W sesji nr 18 wzięło udział siedemnaścioro dzieci, dziesięciu chłopców i siedem dziewczynek. Ostatnia sesja, podczas której badałam umiejętność czytania w języku angielskim przebiegła wyjątkowo sprawnie. Mimo utrudnienia i wykorzystania dwukrotnie tych samych par wyrazów trzynaścioro z siedemnaściorga badanych dzieci wykonało zadanie bezbłędnie, a troje popełniło jeden błąd. Nawet

uczeń, który we wcześniejszej sesji potrafił wskazać tylko jeden wyraz, tym razem poradził sobie z zadaniem bardzo dobrze i mimo iż na tle klasy osiągnął najniższy wynik, to popełnił tylko dwa błędy. Pary wyrazów sprawiających najwięcej trudności to: *post – pot* oraz *windowsill – window*.

Pięć dziewczynek prawidłowo zakreśliło wyraz w każdej parze słów. Dwie dziewczynki popełniły po jednym błędzie. Jedna z uczennic zakreśliła nieprawidłowy wyraz, natomiast druga ominęła jedną parę wyrazów. Wśród chłopców, których było więcej w grupie, również dwóch nie wykonało zadania w całości prawidłowo. Zakreślili oni kolejno osiem i siedem wyrazów w sposób poprawny. Wspólny błąd obu chłopców to nieprawidłowo zakreślony wyraz w parze *windowsill – window*. Ośmiu chłopców odniosło pełen sukces w wykonaniu zadania.



Wykres 5.13 Zależność między poprawnie zakreślonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 18

Z wykresu 5.13 po raz kolejny wynika brak zależności pomiędzy wiekiem dzieci a poprawnie zakreślonymi wyrazami. Co więcej, lepsze wyniki uzyskały dzieci młodsze zakreślając od ośmiu do dziewięciu wyrazów poprawnie. Natomiast dzieci z najstarszych grup wiekowych osiągnęły zarówno najwyższą, jak i najniższą wartość średnią, czyli zakreśliły dziewięć i siedem wyrazów.

### Aspekt nr 3 – pisanie

Kolejny badany aspekt dotyczył umiejętności zapisywania poznanych angielskich słów. Podczas sesji nr 19 i 20 dzieci początkowo przepisywały poznane wyrazy, aby wreszcie samodzielnie napisać ich jak największą liczbę. Poniższa tabela prezentuje wyniki badań określających zakres prawidłowości wykonania zadania przez chłopców (M) oraz dziewczynki (K) z uwzględnieniem wieku dzieci wyrażonego w miesiącach. Wartości od 0 do 9 odpowiadają liczbie poprawnie napisanych wyrazów.

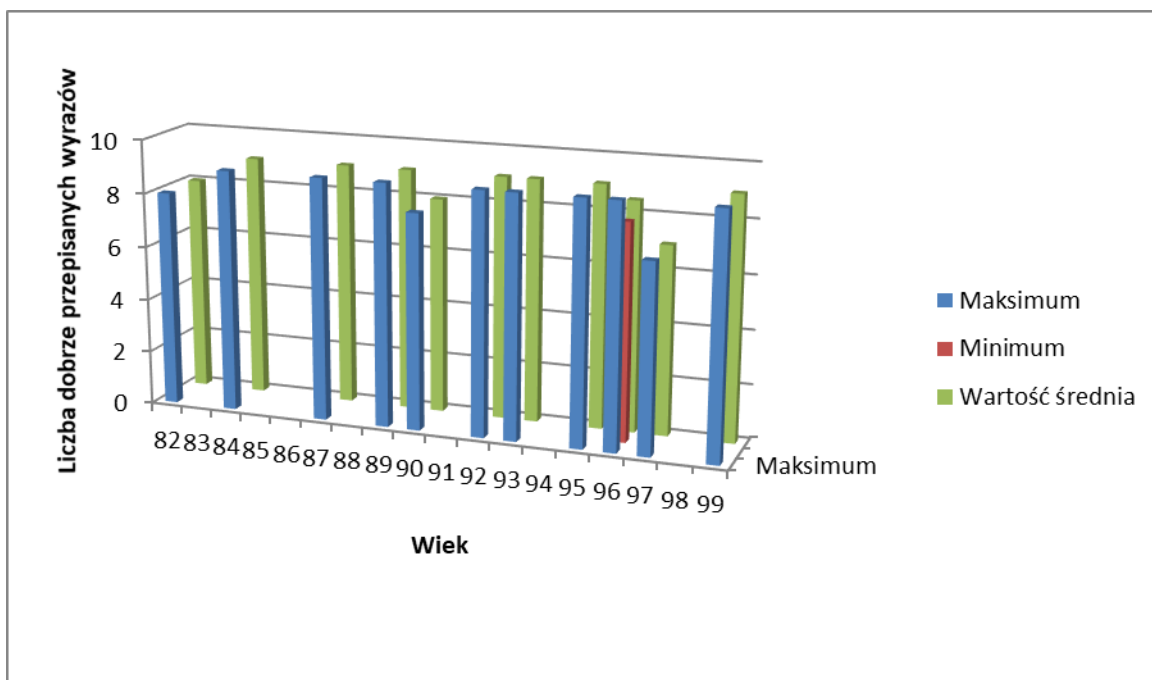
Tabela 5.8 Rozkład danych z sesji nr 19 i 20 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo napisanym wyrazem w języku angielskim

Lp.	Płeć	Wiek (miesiące)	Rok urodzenia	Sesja nr 19	Sesja nr 20
1	K	82	2012	8	5
2	K	84	2012	nieobecna	nieobecna
3	K	84	2012	9	9
4	K	87	2012	9	4
5	M	87	2012	9	4
6	K	89	2011	9	2
7	M	89	2011	9	5
8	M	89	2011	9	8
9	M	89	2011	nieobecny	nieobecny
10	M	90	2011	8	5
11	K	92	2011	9	4
12	K	92	2011	9	6
13	M	93	2011	9	9
14	M	95	2011	9	nieobecny
15	K	95	2011	nieobecna	7
16	M	96	2011	9	7
17	M	96	2011	nieobecny	nieobecny
18	M	96	2011	8	0
19	K	97	2011	7	3
20	M	99	2011	9	4

Polecenie podczas sesji nr 19 brzmiało „Przepisz wyrazy według wzoru”. Podczas tej sesji nieobecnych było czworo dzieci, przez co w badaniu uczestniczyło dziewięciu chłopców i siedem dziewczynek. Zadanie z sesji nr 19 nie sprawiło dzieciom większych trudności, bo dwanaścioro dzieci przepisało wyrazy z uwzględnieniem wszystkich trudności. Pojedyncze błędy pojawiły się między innymi w wyrazach *flower*, *pouf*, *curtain*. Jedno dziecko przepisało poprawnie siedem wyrazów. Pięć z siedmiu dziewczynek przepisało wszystkie wyrazy poprawnie. Dwie nieprawidłowości popełnione przez pojedynczą uczennicę polegały na drobnych błędach, m.in. na zastąpieniu litery „r” literą „w” w wyrazie *flower* oraz litery „f” literą „ł” w wyrazie



*pouf*. Wśród chłopców dwóch na dziewięciu popełniło błędy. Były to pojedyncze nieprawidłowości, np. opuszczenie litery „t” w słowie *curtain* oraz zapis fonetyczny wyrazu *pouf*.

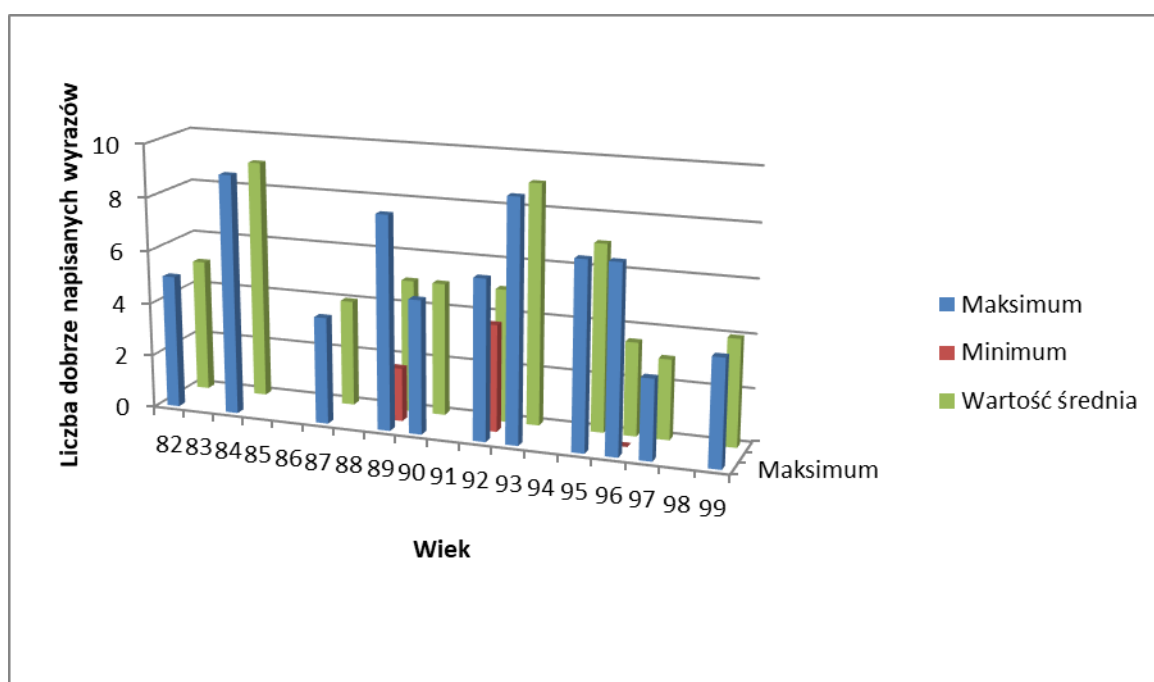


Wykres 5.14 Zależność między prawidłowo przepisаныmi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 19

Według wykresu 5.14 średnia wartość poprawnie przepisanych wyrazów waha się pomiędzy 7 i 9. Zadanie najgorzej zostało wykonane przez dziecko w 97 miesiącu życia.

Ostatnia kluczowa dla etapu wprowadzania pojęć konkretnych nieznanymi wcześniej dzieciom sesja nr 20 miała na celu zweryfikowanie zdobytej na zajęciach wiedzy. Polecenie z karty pracy nr 10 brzmiało: „Podpisz przedmioty stosując nazwy angielskie”. Nieobecność czworga dzieci podczas zajęć sprawiła, że w sesji nr 20 brało udział szesnaścioro dzieci, osiem dziewczynek i ośmiu chłopców. Dominującą liczbą poprawnie napisanych wyrazów były cztery słowa. Dzieci najlepiej zapamiętały wyrazy takie jak *drawer*, *pot*, *bag*, *bin*. Pięć wyrazów zostało poprawnie napisanych przez troje dzieci, siedem wyrazów przez dwoje dzieci. Całe zadanie poprawnie wykonało również dwoje dzieci. Pozostałe pojedyncze dzieci poprawnie napisały po dwa, trzy, sześć lub osiem wyrazów. Analizując dzieci ze względu na płeć, można stwierdzić, że dwie dziewczynki poprawnie napisały cztery wyrazy, w tym wspomniane wcześniej *drawer*, *bag*, *bin*, *pot*. Jedna uczennica zapamiętała pisownię wszystkich słów i nie popełniła żadnego błędu. Dwie dziewczynki zapamiętały pisownię czterech wyrazów, a pozostałe

pojedyncze dziewczynki napisały prawidłowo po dwa, trzy, pięć, sześć lub siedem wyrazów. Wyniki w grupie chłopców były podobne do tych występujących w grupie dziewczynek. Tylko jeden z uczniów potrafił zapisać prawidłowo wszystkie wyrazy, jeden chłopiec zapisał osiem wyrazów, kolejny chłopiec zapisał siedem wyrazów i jeden nie zapisał poprawnie żadnego z wyrazów. Grupy dwuosobowe stanowiły dzieci, które napisały prawidłowo cztery i pięć słów. Jeden chłopiec zapisał prawidłowo siedem słów. Wśród wyrazów zapisanych poprawnie można znaleźć wcześniejsze *drawer, pot, bag, bin*, ale także *floor, flower, pouf*.



Wykres 5.15 Zależność między prawidłowo napisanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 20

Na wykresie 5.15 pokazującym zależność pomiędzy prawidłowo wykonanym zadaniem a rosnącym wiekiem dzieci można zauważyć, że wśród jedenastu badanych grup wiekowych najczęściej osiąganą wartością średnią było napisanie prawidłowo pięciu wyrazów. Najlepsze wyniki uzyskały dzieci w 84 i 93 miesiącu życia pisząc bezbłędnie dziewięć słów, a najniższą wartość średnią dziecko w 97 miesiącu życia, które napisało w sposób właściwy trzy wyrazy.

#### 5.2.4.3 Zestaw nr 3 – pojęcia abstrakcyjne (sesje nr 21-30)

Sesje od 21 do 23 związane były z wprowadzeniem w języku angielskim pojęć abstrakcyjnych, nieznanymi dzieciom. Według wcześniejszej procedury przez kolejne trzy dni wprowadzałam po trzy nowe wyrazy omawiając ich zapis, trudności oraz

przedstawiając do nich odpowiednią grafikę i gest. Pierwsza grupa słów zawierała rzeczowniki: *love, fun, hate*; kolejny zestaw to także rzeczowniki: *taste, smell, friend* i ostatnia grupa to czasowniki: *see, hear, feel*. Zestawy rzeczowników nie zostały pogrupowane przypadkowo. W pierwszym zbiorze znalazły się pojęcia często używane i znane z życia codziennego uczniów. Dzieci poznawały wszystkie słowa poza kontekstem zdania i nie miało dla nich większego znaczenia jaką część mowy reprezentują, tym bardziej, że prawie wszystkie wyrazy występują zarówno jako rzeczowniki i czasowniki. Podczas utrwalania słownictwa dzieci wyrażały je gestami bądź wyszukiwały reprezentujące je *flash cards*.

### *Aspekt nr 1 – słuchanie*

Badany aspekt dotyczył słuchania i reagowania na poznane wyrazy, które tym razem nie miały odzwierciedlenia w realnym obiekcie, ale były przedstawione za pomocą ilustracji. Podczas sesji nr 24 i 25 – „Wyszukaj w sali” dzieci miały możliwość wyrażania swojej wiedzy dwójako poprzez pokazanie gestem dwóch wyrazów odczytanych głośno przez nauczyciela lub wskazania ilustracji obrazujących wyrazy. Dane z Tabeli 5.9 pozwalają określić sposób wykonania zadania przez chłopców (M) i dziewczynki (K). Wartości w tabeli wyrażone są w liczbach od 0 do 2, gdzie 0 oznacza brak poprawnie dobranego napisu do ilustracji lub brak wykonania gestu obrazującego dane słowo, a liczby 1 i 2 oznaczają liczbę poprawnie dopasowanych słów lub wykonanie odpowiedniego gestu.

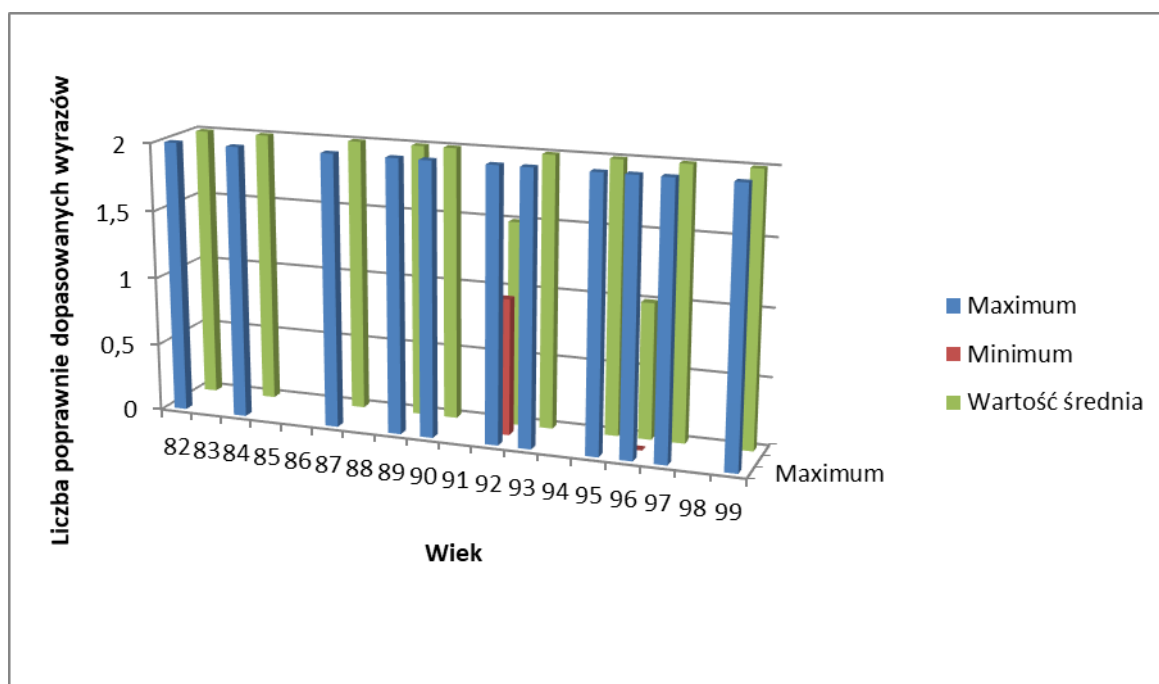
Tabela 5.9 Rozkład danych z sesji nr 24 i 25 – „Wyszukaj w sali” pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo dopasowanym wyrazem do ilustracji

Lp.	Płeć	Wiek (miesiące)	Rok urodzenia	Poprawnie dobrane napisy Sesja nr 24	Poprawnie dobrane napisy Sesja nr 25
1	K	82	2012	2	2
2	K	84	2012	nieobecna	nieobecna
3	K	84	2012	2	2
4	K	87	2012	2	2
5	M	87	2012	2	2
6	K	89	2011	2	2
7	M	89	2011	2	2
8	M	89	2011	2	2
9	M	89	2011	2	2
10	M	90	2011	2	2
11	K	92	2011	2	2
12	K	92	2011	1	2
13	M	93	2011	2	2
14	M	95	2011	2	2

15	K	95	2011	nieobecna	nieobecna
16	M	96	2011	2	2
17	M	96	2011	nieobecny	nieobecny
18	M	96	2011	0	0
19	K	97	2011	2	2
20	M	99	2011	2	1

Przedstawione poniżej wykresy prezentują rozkład danych dotyczących poprawności wskazania przez dzieci odpowiedniego obrazka ilustrującego dane słowo bądź wykonanie umówionego gestu.

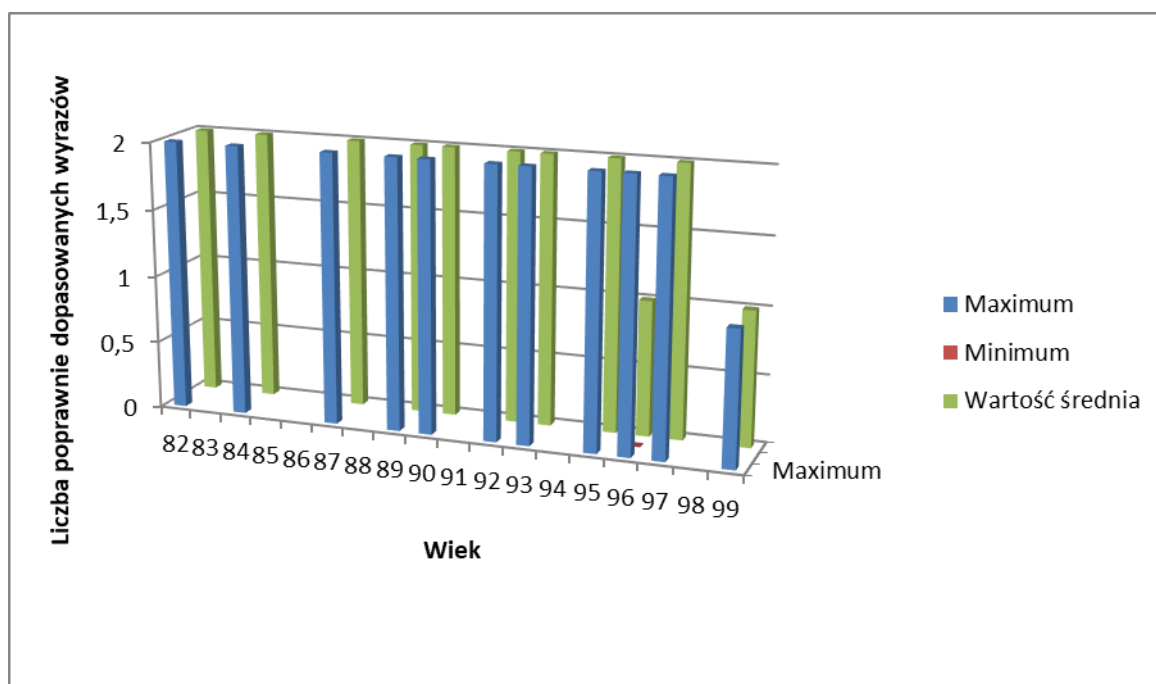
W sesji nr 24 uczestniczyło siedem dziewczynek i dziesięciu chłopców. Sesja nr 24 nie stanowiła dla dzieci większych trudności. Większość dzieci obojga płci wykonała zadanie bezbłędnie poprzez dopasowanie prezentowanego wyrazu do ilustracji, ewentualnie zobrazowanie wyrazu gestem. Jedno z dzieci nie pamiętało ani jednego z prezentowanych słów, kolejne dopasowało do ilustracji poprawnie jeden z dwóch wyrazów. Aż sześć z siedmiu dziewczynek wykonało zadanie prawidłowo. Jedna dziewczynka nie dopasowała odpowiedniej ilustracji do słowa i nie potrafiła wykonać gestu obrazującego jeden z wyrazów. Wyniki osiągnięte przez chłopców podczas wykonywania zadania w trakcie sesji nr 24 prezentują się podobnie do wyników dziewczynek. Dziewięciu chłopców, pomijając jednego ucznia, który nie potrafił dopasować do ilustracji lub zobrazować gestem obu wyrazów, wykonało zadanie bezbłędnie.



Wykres 5.16 Zależność między prawidłowo dopasowanym wyrazem do ilustracji a wiekiem dzieci – sesja nr 24

Wykres 5.16 pokazuje, że maksymalną wartość średnią uzyskali wszyscy uczestnicy badania oprócz tych w 92 i 96 miesiącu życia. Dobre i mało zróżnicowane wyniki ogółu grupy świadczą o umiarkowanej trudności zadania.

To samo zadanie zostało przeprowadzone następnego dnia podczas sesji nr 25, kiedy dzieci po raz kolejny uzyskały dwa losowo wybrane wyrazy i musiały dopasować je do ilustracji, bądź zobrazować ruchem. Podczas sesji nr 25 liczbowy rozkład dzieci ze względu na płeć pozostał taki sam jak dnia poprzedniego. W zadaniu brało udział siedem dziewczynek i dziesięciu chłopców. Piętnaścioro dzieci, z wyjątkiem dwóch uczniów, zareagowało na moje polecenie prawidłowo. Jedno dziecko dopasowało jeden z dwóch wyrazów do ilustracji, a kolejne dziecko nie wykonało zadania. Podczas sesji 25 dotyczącej badania umiejętności prawidłowego reagowania na polecenia nauczyciela wszystkie dziewczynki prawidłowo dopasowały wyraz do ilustracji, bądź wykonało odpowiedni gest. Ośmiu na dziesięciu chłopców wykonało zadanie poprawnie, jeden w połowie dobrze przez dobranie pojedynczego wyrazu, a jeden nie wykonał polecenia.



Wykres 5.17 Zależność między prawidłowo dopasowanym wyrazem do ilustracji a wiekiem dzieci – sesja nr 25

Na wykresie 5.17 widać, że prawie wszystkie grupy wiekowe wykonały zadanie prawidłowo uzyskując maksymalne dwa punkty. Wyjątkiem są po raz kolejny dzieci w 96 i 99 miesiącu życia, gdzie średnia liczba prawidłowo dopasowanych słów równa się jeden.

### Aspekt nr 2 – czytanie

Sesje nr 26, 27, 28 służyły sprawdzeniu za pomocą kart pracy umiejętności czytania ze zrozumieniem poszczególnych poznanych słów. Tabela 5.10 prezentuje poprawność wykonanych zadań, a dane w niej przedstawione pozwalają określić prawidłowość wykonania zadania przez chłopców (M) oraz dziewczynki (K), natomiast wartości liczbowe są zbieżne z liczbą prawidłowo wykonanych zadań. Minimalna uzyskana wartość jest równa 0 i oznacza brak wykonania zadania.

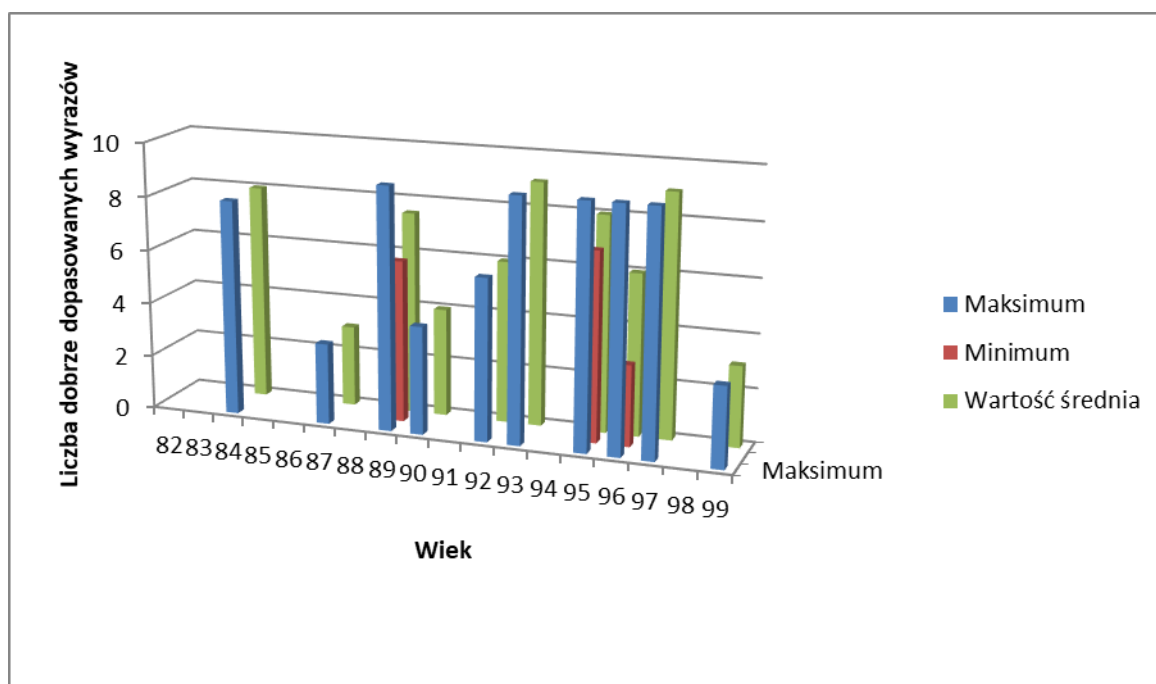
Tabela 5.10 Rozkład danych z sesji nr 26, 27, 28 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo przeczytanym i dopasowanym napisem do ilustracji

Lp.	Płeć	Wiek (miesiące)	Rok urodzenia	Sesja nr 26	Sesja nr 27	Sesja nr 28
1	K	82	2012	nieobecna	nieobecna	nieobecna
2	K	84	2012	nieobecna	nieobecna	nieobecna
3	K	84	2012	8	9	9
4	K	87	2012	3	5	8
5	M	87	2012	3	1	5
6	K	89	2011	9	9	9
7	M	89	2011	9	8	9
8	M	89	2011	6	9	9
9	M	89	2011	9	nieobecny	nieobecny
10	M	90	2011	4	4	9
11	K	92	2011	6	9	9
12	K	92	2011	nieobecna	nieobecna	nieobecna
13	M	93	2011	9	9	9
14	M	95	2011	7	7	9
15	K	95	2011	9	nieobecna	nieobecna
16	M	96	2011	9	9	9
17	M	96	2011	nieobecny	nieobecny	nieobecny
18	M	96	2011	3	0	3
19	K	97	2011	9	9	8
20	M	99	2011	3	6	9

Po raz kolejny podczas sesji rozpoczynającej badany aspekt, tj. czytanie, pierwsze polecenie brzmiało „Wytnij wyrazy i dopasuj do ilustracji danego przedmiotu”. Dzieci miały za zadanie dopasować wyraz napisany powiększoną czcionką do ilustracji przedstawiającej abstrakcyjne pojęcie.

Liczne nieobecności wyraźnie zmniejszyły grupę dziewczynek podczas sesji nr 26, gdzie było ich sześć, a chłopców dziesięciu. Siedmioro dzieci wykonało całe zadanie prawidłowo poprzez dopasowanie do ilustracji dziewięciu napisów. Kolejną czteroosobową grupą były dzieci, które dobrały trzy odpowiednie wyrazy do poznanych pojęć abstrakcyjnych. Dwoje dzieci wykonało zadanie dobrze przez dopasowanie

sześciu wyrazów. Jedno dziecko dopasowało osiem wyrazów, kolejne dziecko dopasowało siedem wyrazów, a jeszcze inne cztery wyrazy. Najwięcej trudności stanowiły słowa takie jak *hear*, *hate*, *feel*, przy czym przy słowie *hate* można było zaobserwować wyraźną tendencję do mylenia z wyrazem *fun*. Grupa badanych dziewczynek była niewielka. Tylko sześć z nich było obecnych i trzy z uczennic wykonały zadanie w całości prawidłowo. Najwięcej błędów popełniła jedna z najmłodszych uczestniczek badania, której udało się dopasować tylko trzy słowa spośród dziewięciu podanych. Były to wyrazy takie jak *friend*, *see*, *love*. Porównując wyniki dziewczynek z wynikami chłopców można zauważyć, że chłopcy wykonali zadanie z następującym rezultatem: czterech uczniów uzyskało maksymalny wynik. Wśród chłopców spora liczba wykonała też zadanie na najniższym z uzyskanych poziomów, ponieważ trzech uczniów dopasowało jedynie trzy wyrazy do ilustracji. Słowa, które sprawiały najmniej problemów to *friend*, *see*, *hear*, *love*, *fun*. Wyraz *love* był jedynym wyrazem, w którym żaden z chłopców nie popełnił błędu.



Wykres 5.18 Zależność między poprawnie dopasowanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 26

Z wykresu 5.18 wynika, że najlepszy wynik średni (zielony kolor) uzyskały dzieci w 93 i 97 miesiącu życia poprawnie dopasowując wszystkie słowa. W drugiej kolejności uzyskując wartość średnią ośmiu dobrze dobranych napisów uzyskały dzieci w 84 i 95 miesiącu życia. Najniższą wartość średnią (trzy prawidłowo dopasowane wyrazy) uzyskała grupa dzieci w 87 i 99 miesiącu życia. Po raz kolejny można też

zaobserwować sporą rozbieżność pomiędzy maksymalnym (dziewięć wyrazów) a minimalnym (trzy wyrazy) wynikiem wśród dzieci w 96 miesiącu życia.

Podczas sesji nr 27 badałam umiejętność odczytywania nauczonych wyrazów i dopasowania ich do ilustracji. Polecenie na karcie pracy brzmiało „Połącz linią wyrazy z obrazkami”, a w zadaniu uczestniczyło czternaścioro dzieci obojga płci. Za każdy prawidłowo połączony wyraz z ilustracją dzieci otrzymywały 1 punkt. Maksymalnie w zadaniu można było zdobyć 9 punktów. W sesji nr 27 brało udział czternaścioro dzieci obojga płci, dziewięciu chłopców i pięć dziewczynek. Siedmioro dzieci wykonało zadanie prawidłowo łącząc wszystkie wyrazy z ilustracjami. Pojedyncze dzieci z pozostałej połowy wszystkich uczestników badania łączyły kolejno osiem, siedem, sześć, pięć, cztery, jeden lub zero wyrazów z graficzną prezentacją angielskiego wyrazu. Wyrazem, który okazał się sprawiać najwięcej kłopotów, było słowo *see*.

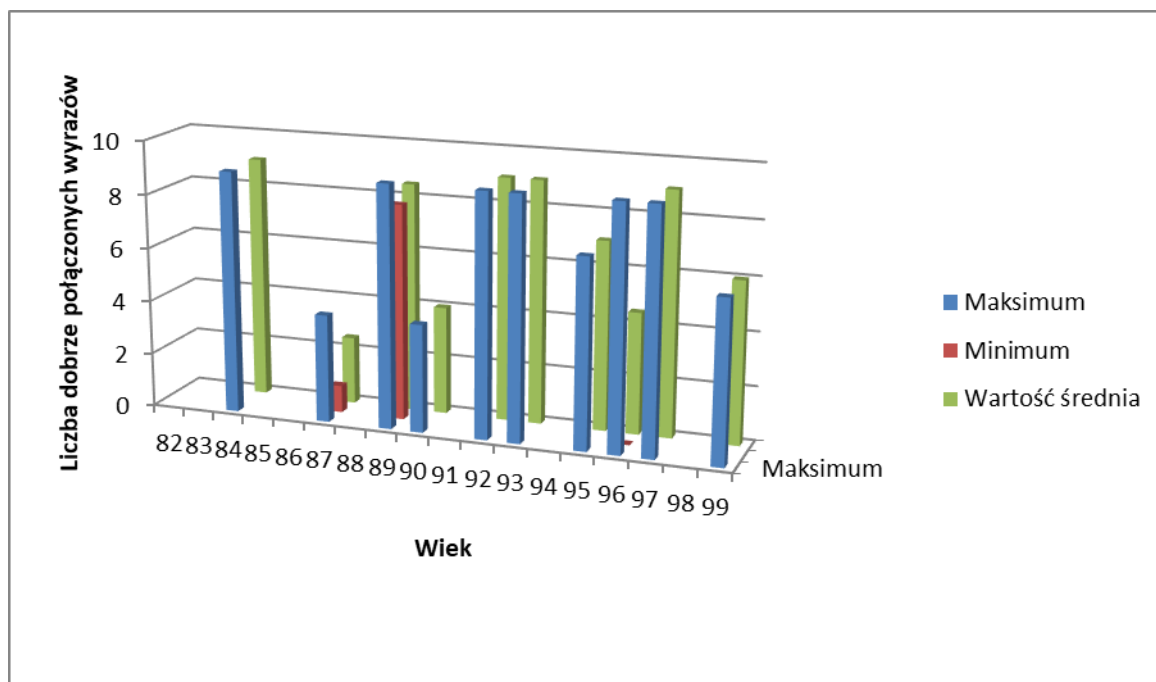
Analizując poprawność wykonania zadania ze względu na płeć można stwierdzić, że cztery z pięciu dziewczynek połączyły wszystkie wyrazy z ilustracjami we właściwy sposób. Jedna dziewczynka odczytała pięć słów. Porównując do wyników dziewczynek liczbę poprawnie połączonych wyrazów z ilustracjami przez chłopców można stwierdzić, że zadanie zostało przez nich wykonane w sposób bardziej zróżnicowany. Trzech uczniów połączyło dziewięć wyrazów z ilustracjami. Najniższy osiągnięty przez dziewczynki wynik oznaczał poprawne połączenie minimum pięciu wyrazów, natomiast w grupie chłopców najniższe wyniki to zero lub jedno prawidłowo połączone słowo z obrazkiem. Pozostali pojedynczy chłopcy poprawnie połączyli osiem, siedem, sześć lub cztery wyrazy.

Wykres 5.19 wskazuje, że maksymalną wartość (u pojedynczych dzieci) i jednocześnie najwyższą średnią wartość (w grupach) otrzymały dzieci w 84, 92, 93 i 97 miesiącu życia. Najniższą wartość średnią (trzy poprawnie połączone wyrazy) uzyskały dzieci w 87 miesiącu życia. Po raz kolejny największe rozbieżności pomiędzy maksimum i minimum uzyskanych wyników można zaobserwować wśród dzieci w 96 miesiącu życia (dziewięć lub brak połączeń).

Podczas sesji nr 28 po raz kolejny badałam umiejętność rozróżniania słów w parach wyrazów podobnych. Dzieci otrzymały karty pracy nr 13 z poleceniem: „W każdej parze podobnych wyrazów zakreśl właściwą nazwę przedmiotu”. Uczniowie mieli do wyboru dziewięć par słów angielskich, takich jak *love – lone*, *have – hate*, *fun – full*, *friend – fries*, *fool – feel*, *hear – here*, *taste – taster*, *smell – smile*, *seek – see*. W każdej parze znajdował się jeden wyraz będący rzeczownikiem lub czasownikiem



abstrakcyjnym, ale jednocześnie znanym oraz jeden wyraz będący przypadkową częścią mowy, wyrazem nieznanym, ale o podobnej budowie.

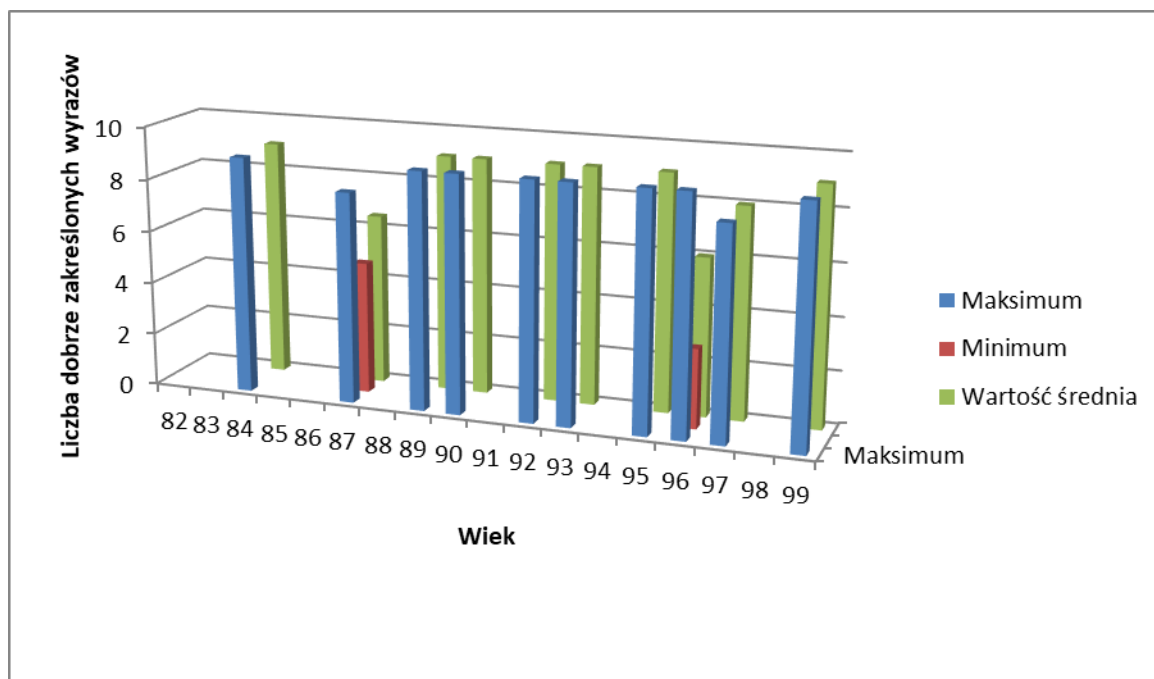


Wykres 5.19 Zależność między poprawnie połączonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 27

Sesja nr 28 obejmowała badaniem czternaście osób. Zadanie realizowało pięć dziewczynek i dziewięciu chłopców. Dziesięcioro spośród czternaściora dzieci biorących udział w sesji nr 28 poradziło sobie z zadaniem wzorowo, zakreślając pożądaną wyraz we wszystkich dziewięciu parach wyrazów. Dwoje dzieci poprawnie zakreśliło osiem wyrazów. Pojedyncze dzieci zakreśliły dobrze pięć lub trzy wyrazy. Słowo, które stanowiło największy problem wśród dzieci, to *love* zakreślone błędnie u trojga spośród czterech uczniów, którzy popełnili w zadaniu błędy. Wyniki dziewczynek prezentują wysoki poziom wykonania zadania, ponieważ dwie z pięciu dziewczynek popełniły pojedynczy błąd w parach wyrazów *love – lone* i *friend – fries*. Pozostałe dziewczynki wykonały zadanie zgodnie z poleceniem. Liczba poprawnie zakreślonych wyników przez chłopców wskazuje, że podobnie jak wśród dziewczynek, dwóch z nich nie wykonało zadania poprawnie w całości. Siedmiu chłopców poradziło sobie z zadaniem bardzo dobrze. Natomiast w przeciwieństwie do badanych uczennic, chłopcy popełnili większą liczbę błędów zakreślając prawidłowo jedynie pięć lub trzy pary wyrazów prawidłowo.

Z wykresu 5.20 wynika, że najczęściej osiąganą wartością średnią stanowiącą jednocześnie wartość maksymalną jest zakreślenie poprawnie dziewięciu wyrazów

przez dzieci w 84, 89, 90, 92, 93, 95 i 99 miesiącu życia. Najniższą wartość średnią sześciu prawidłowo zaznaczonych słów uzyskały dzieci w 96 miesiącu życia, gdzie występuje zarówno maksimum na poziomie dziewięciu dobrze wskazanych wyrazów oraz minimum na poziomie trzech prawidłowo odczytanych słów.



Wykres 5.20 Zależność między prawidłowo zakreślonymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 28

### Aspekt nr 3 – pisanie

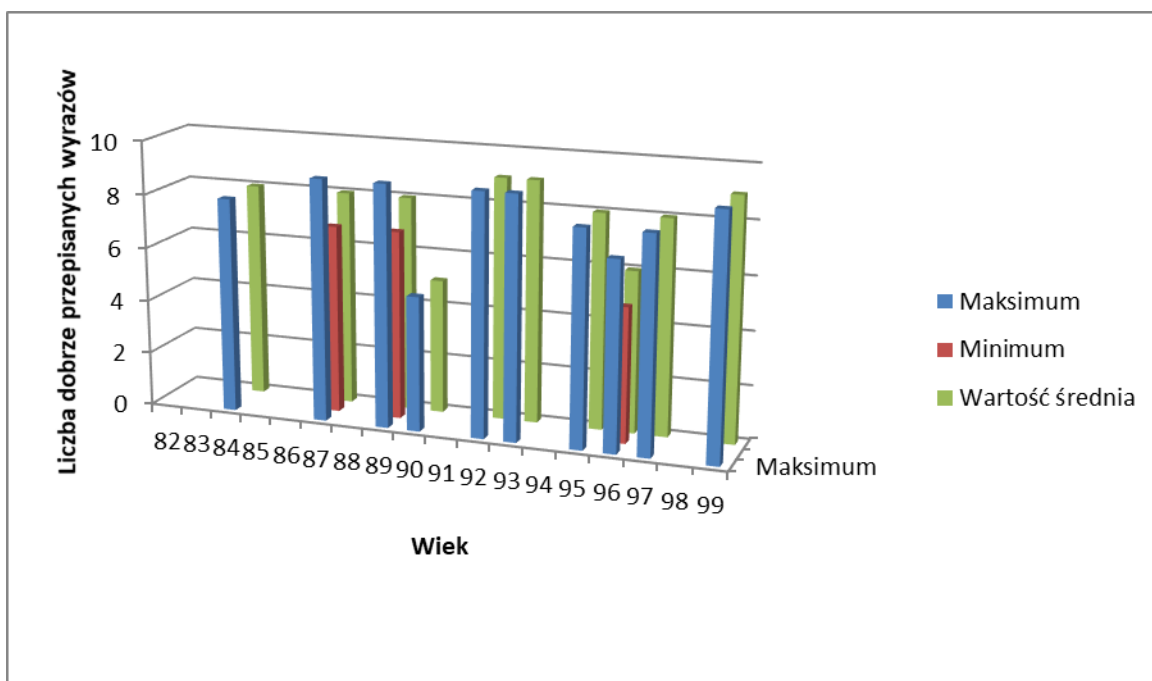
Ostatnie dwie sesje nr 29 i 30 służyły rozpoznaniu osiągnięcia umiejętności poprawnego zapisywania przez dzieci angielskiej nazwy poznanego wyrazu, który tym razem był słowem abstrakcyjnym, niemożliwym do przedstawienia na konkretach. Służyły temu kolejne karty pracy nr 14 i 15 zróżnicowane stopniem trudności zadań. Tabela 5.11 prezentuje zakres poprawności wykonanych zadań przez chłopców (M) i dziewczynki (K) z uwzględnieniem ich wieku w miesiącach życia. Wartości w tabeli wyrażone są w liczbach od 0 do 9, w zależności od liczby prawidłowo zapisanych wyrazów.

Tabela 5.11 Rozkład danych z sesji nr 29 i 30 pod względem płci i wieku dzieci a prawidłowo napisanym wyrazem w języku angielskim

Lp.	Płeć	Wiek (miesiące)	Rok urodzenia	Sesja nr 29	Sesja nr 30
1	K	82	2012	nieobecna	nieobecna
2	K	84	2012	nieobecna	nieobecna
3	K	84	2012	8	7
4	K	87	2012	7	3
5	M	87	2012	9	nieobecny
6	K	89	2011	9	4
7	M	89	2011	9	3
8	M	89	2011	7	6
9	M	89	2011	nieobecny	nieobecny
10	M	90	2011	5	4
11	K	92	2011	9	3
12	K	92	2011	nieobecna	nieobecna
13	M	93	2011	9	9
14	M	95	2011	8	7
15	K	95	2011	nieobecna	nieobecna
16	M	96	2011	7	4
17	M	96	2011	nieobecny	nieobecny
18	M	96	2011	5	0
19	K	97	2011	8	3
20	M	99	2011	9	4

Sesja nr 29 związana była z realizacją przez dzieci polecenia znajdującego się na karcie pracy nr 14, które brzmiało: „Przepisz wyrazy według wzoru”. W zajęciach udział brało dziewięciu chłopców i pięć dziewczynek. Nieobecne były cztery uczennice i dwóch uczniów. Pierwsze z zadań badających umiejętność pisania pojęć abstrakcyjnych w języku angielskim okazało się stosunkowo trudne, ponieważ zostało prawidłowo wykonane jedynie przez sześcioro dzieci, a w sumie ośmioro popełniło błędy. Osiem lub siedem wyrazów zostało poprawnie przepisanych przez troje dzieci w każdej z tych dwóch wspomnianych grup. Dwoje dzieci przepisało poprawnie pięć wyrazów. Najczęściej obserwowane błędy to próba zapisu fonetycznego wyrazów, jak np. w słowie *love* bądź opuszczanie czy zmiana kolejności liter np. w wyrazach *friend*, *hear*. Dwie dziewczynki wykonały zadanie prawidłowo w całości przepisując wszystkie wyrazy bezbłędnie. Dwie dziewczynki przepisały poprawnie osiem wyrazów, a jedna przepisała siedem wyrazów. W sumie jeden albo dwa błędy zostały popełnione przez trzy dziewczynki w słowach *friend*, *taste*, *hear*, przez opuszczenie litery „e” we wyrazie *friend*, zamianę litery „a” na „e” w *taste* czy dodanie dodatkowych liter w słowie *hear* (zamiana na „heair”). Jedna z uczennic pomimo bezbłędного przepisania siedmiu wyrazów pominęła dwa ostatnie na liście, tj. *smell*, *see*. Wśród chłopców czterech z

nich bez problemu wykonało zadanie w całości poprawnie. Jeden z chłopców popełnił pojedynczy błąd. Dwóch chłopców przepisało poprawnie siedem wyrazów. Ta sama liczba chłopców dobrze sobie poradziła z pięcioma wyrazami. Natomiast zaobserwowałam trudności w kartach pracy pozostałych chłopców, np. w wyrazach *hate* (zamiana „h” na „ch”, bądź nieprawidłowy zapis „hatae”), *hear* („heot”, „chear”), *love* (zastosowanie zamiast „v” litery „w” lub „y”) i w próbie fonetycznego zapisu słowa *fun*. Wreszcie podobnie jak u dziewczynek błędy pojawiły się wyrazie *friend* poprzez opuszczenie samogłoski „i” bądź dodanie litery „e” („freund”).

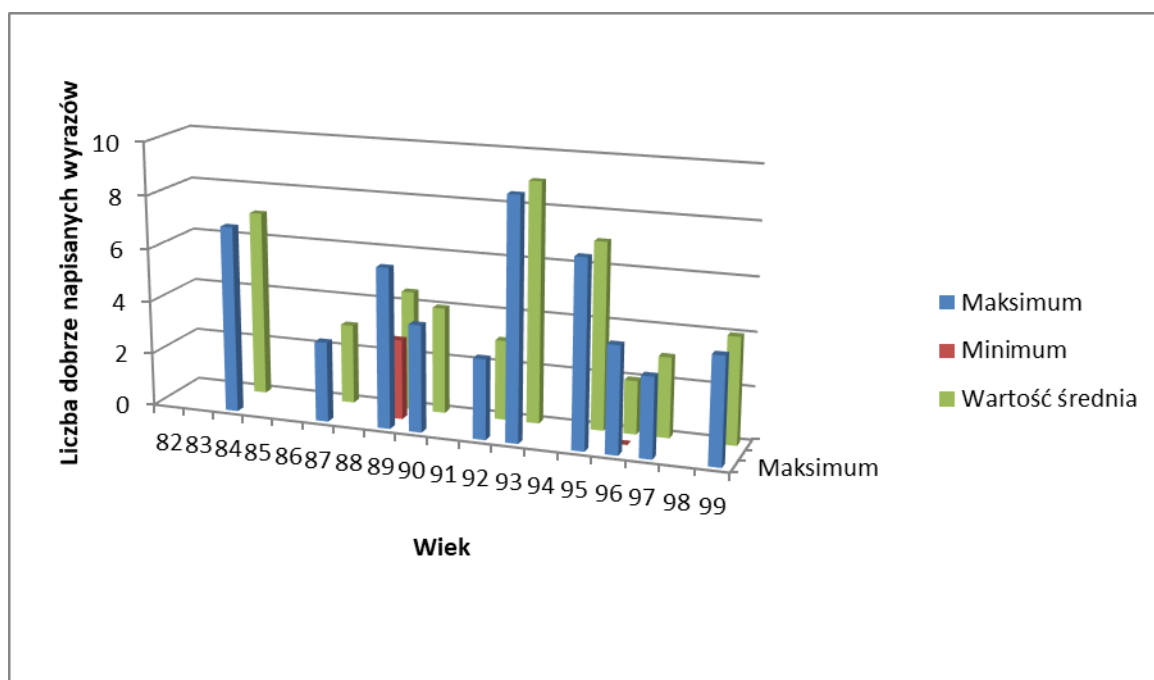


Wykres 5.21 Zależność między prawidłowo przepisаныmi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 29

Wykres 5.21 ilustruje rozbieżność między maksymalnymi i minimalnymi wartościami uzyskanymi przez dzieci w 87, 89 i 96 miesiącu życia. Po raz pierwszy najniższą wartość średnią uzyskały dzieci w 90 miesiącu życia średnio przepisując prawidłowo pięć wyrazów.

Sesja nr 30 polegała na zastosowaniu się do polecenia, które brzmiało: „Podpisz przedmioty stosując nazwy angielskie”. Zadaniem dzieci było wykorzystanie zdobytych wiadomości i umiejętności w praktyce. Zapamiętując podczas poprzednich sesji nieznanne wyrazy oraz trudności w nich występujące musiały tym razem samodzielnie napisać dziewięć nazw pojęć abstrakcyjnych w języku obcym. W badaniu podczas sesji nr 30 brało udział trzynastoro dzieci. Podczas zajęć dziewczynek było pięć, a chłopców ośmiu. Zadanie postawione przed dziećmi sprawiło im wiele trudności. Tylko

jedno dziecko wykonało zadanie prawidłowo pisząc samodzielnie i jednocześnie bezbłędnie dziewięć wyrazów. Pozostałe pojedyncze dzieci napisały sześć słów lub nie wykonały zadania ze względu na wysoki stopień trudności. Dwoje dzieci napisało siedem wyrazów. Najwięcej było czteroosobowych grup, które poradziły sobie z napisaniem trzech i czterech wyrazów każda. Trzy z pięciu dziewczynek napisały poprawnie tylko trzy wyrazy: jedna uczennica napisała siedem słów i jedna cztery słowa. Wszystkie dziewczynki prawidłowo zapisały słowo *love* oraz *fun*. Cztery z tych samych uczennic dobrze zapisały słowo *see*. Trzy razy prawidłowo został napisany również wyraz *friend*. Pozostałe wyrazy pojawiały się zapisane poprawnie na pojedynczych kartach pracy. Najczęściej spotykane błędy u dziewczynek to dodane lub opuszczone litery, albo brak podpisu pod obrazkiem. Analizując karty pracy chłopców zaobserwowałam, że podobnie jak i u dziewczynek wyrazy *love*, *fun*, i *see* najczęściej pojawiały się prawidłowo zapisane. *Fun* cztery razy, *love* pięć razy i wreszcie *see* pięć razy. W grupie chłopców znalazł się zarówno chłopiec z najlepszym wynikiem, który zapamiętał pisownię wszystkich wyrazów, jak i chłopiec, dla którego zadanie okazało się zbyt trudne i który nie napisał ani jednego wyrazu poprawnie. Pozostali pojedynczy chłopcy zapisali poprawnie po siedem, sześć lub po trzy wyrazy. Błędy pojawiające się u chłopców to z reguły pomyłone lub opuszczone litery albo brak odpowiedzi. Trzyosobowa grupa chłopców napisała poprawnie cztery wyrazy.



Wykres 5.22 Zależność między prawidłowo napisanymi wyrazami a wiekiem dzieci – sesja nr 30

Wykres 5.22 pokazuje, że dziecko w 93 miesiącu życia otrzymało najwyższe wartości, natomiast najniższe wartości średnie można zauważyć ponownie wśród dzieci w 96 miesiącu życia.

### 5.3 Podsumowanie badania

Oprócz nabywania umiejętności czytania i pisania, dostrzegania różnic w kształcie poszczególnych liter oraz związku pomiędzy znakiem graficznym (literą) a dźwiękiem (głoską), Metoda Odmienna pomaga dziecku w rozwijaniu własnej tożsamości. Przybrane imiona angielskie w klasie pierwszej na pewno nie niosły takiego ładunku emocjonalnego jak napisanie w kontakcie indywidualnym prawdziwego imienia wychowanka przez nauczyciela. Zamiast tego, dzieciom towarzyszyła ciekawość, albo zdziwienie w przypadku dostrzeżenia podobieństwa między imionami polskim i angielskim.

Zajęcia w ramach etapu „Ściana pełna liter” odbywały się w drugim półroczu pierwszej klasy, tj. w momencie kiedy dzieci poznały wszystkie litery funkcjonujące w polskim alfabecie. Było to zdecydowanym atutem i pomagało w sprawnym przeprowadzaniu zajęć. Omówienie kształtu liter było właściwie zbędne i dłuższego wyjaśnienia wymagały tylko trzy znaki, które nie były wcześniej wprowadzone podczas edukacji polonistycznej, czyli „Q”, „q”, „V”, „v” oraz „X”, „x”. Część liter (sześć) nie została zaprezentowana w imionach, a były to „d”, „f”, „g”, „h”, „q”, „z”, co stanowi 23% wszystkich imion, podczas gdy pozostałe takie jak „a”, „i”, „l”, „m”, „r”, „o” pojawiały w ponad jednej czwartej wszystkich imion. Z kolei 20 liter, stanowiących w sumie 77% wykorzystanych znaków, pojawiło się w imionach angielskich.

Niewątpliwie ćwiczenia pomogły w utrwaleniu alfabetu angielskiego. Zadania wzmocniały poczucie własnej wartości, ponieważ wszystkie dzieci, które wyszukały poznawaną literę na swoich wizytówkach czuły się wyróżnione. Niektóre z imion weszły do stałego codziennego użycia u dzieci np. Peter i Jacob. Dzieci natychmiast zauważały przestawioną kolejność liter wyeksponowanych na ścianie i przy pomocy piosenki wskazującej na właściwą kolejność następował powrót znaków na miejsca.

Zaznajomienie z alfabetem angielskim na tym etapie Metody Odmiennnej nie ma na celu jego nauki, a raczej pozwala dzieciom zauważyć różnice pomiędzy literami oraz umożliwia porównanie znaku graficznego z dźwiękiem. Podczas zajęć nie była sprawdzana znajomość liter, natomiast cykliczne powtarzanie piosenki *Alphabet* wraz z prezentowanymi znakami graficznymi utrwaliło ich znajomość na tyle, że dzieci w

większości bez problemu nazywały dany znak w izolacji. Wszystkie dzieci, poza jednym chłopcem, który wyraził zdziwienie, że uczy się alfabetu angielskiego przed poznaniem polskiego, uznały sytuację za naturalną. Etap ten był przydatny przede wszystkim dla dzieci nie przejawiających problemów w uczeniu się. Dla dziecka z symptomami zaburzonej pracy analizatora wzrokowego i słuchowego ten etap był zbyt trudny i nie zakończył się zapamiętaniem liter, choć oczywiście nie to było celem zajęć. Można zatem zastanawiać się, czy „Ściana pełna liter” nie powinna być ostatnim etapem ze wszystkich. Porównując Metodę Odimienną oraz np. metodę Glenna Domana można zauważyć pewne podobieństwa, takie jak choćby rozpoczynanie samego procesu czytania od nazw najbliższych dziecku, w tym imienia. Natomiast wprowadzenie alfabetu, które u Majchrzak jest drugim krokiem w kierunku umiejętności czytania, zaraz po „Inicjacji”, nie występuje w metodzie Domana, który wprost twierdzi, że:

Litery alfabetu nie są jednostkami czytania czy pisania, tak jak osobne dźwięki nie są jednostkami słyszenia czy mówienia. *Słowa* są jednostkami języka. Litery są po prostu technicznym materiałem konstrukcyjnym wewnątrz słów, tak jak glina, drewno i skała są materiałami konstrukcyjnymi budynku. To cegły, deski i kamienie są prawdziwymi jednostkami budowy domu. Znacznie później, gdy dziecko będzie już dobrze czytało nauczymy je alfabetu. Wtedy pokonało już najtrudniejszy próg w całym procesie nauki czytania; może nawet nie będzie przesadą powiedzieć w całym procesie uczenia się, bo czytanie jest podstawą uczenia się. (...) Dlaczego nie zaczynamy od nauczania dziecka alfabetu? Odpowiedź na to pytanie jest niezmiernie ważna. Podstawową zasadą każdego nauczania jest rozpoczynanie od rzeczy znanych i konkretnych oraz podążanie do nowych i nieznanymi, a na samym końcu do tego co abstrakcyjne (Doman i Doman 1992: 54).

Wprowadzenie alfabetu na pewno było istotnym elementem i wartością dodaną, ale tylko dla dzieci zdolnych, ponieważ dla ucznia mniej zdolnego był to raczej stracony czas, który nie przygotowywał go do kolejnego etapu jakim był „Targ liter”.

Etap kolekcjonowania liter okazał się żmudny i długotrwały. Po upływie miesiąca nie wszystkie dzieci były w stanie zdobyć cały alfabet. Reasumując, pięcioro dzieci (25% grupy) zgromadziło od 1 do 13 liter, czyli mniej lub równo połowę liter, natomiast więcej niż połowę prezentowanych wcześniej liter, od 14 do 26 liter, zbierało piętnaścioro dzieci (75% grupy).

Najmniej, bo maksymalnie od 5 do 7 liter, uzyskało troje uczniów. Dwoje dzieci (chłopiec z liczbą 5 liter i dziewczynka z liczbą 7 liter) słabo angażowało się w zajęcia. Oboje byli mało zdyscyplinowani podczas wykonywania zadania spierając się z

pozostałymi uczniami o miejsce w kolejce i wielokrotnie gubiąc zdobyte litery, przez co zmuszeni byli do kilkukrotnego powtarzania całego procesu kolekcjonowania liter. Kolejna uczennica, która uzyskała tylko siedem znaków, była najmłodsza w klasie i pracowała dość wolno w porównaniu z innymi dziećmi. Wreszcie uczeń, który zdobył tylko 11 liter, miał problemy z pamięcią i uwagą, w związku z czym każde podejście do stoiska z literami rozpoczynał przy „Ścianie pełnej liter”, wyszukując kolejny znak i sugerując się słowami piosenki *Alphabet*, po czym bardzo często po upływie chwili zapominał o jaką literę miał poprosić. Warta odnotowania jest również dziewczynka z wynikiem 17 zdobytych liter, która jest uczennicą osiągającą zazwyczaj bardzo dobre wyniki w nauce, jednak w tym przypadku charakteryzowała się wolnym tempem pracy, ale i dużą dokładnością. Spośród piętnaściora dzieci, które zdobyły więcej niż połowę proponowanych liter, jedenaścioro otrzymało komplet 26 liter.

Podsumowując ten etap, dzieci z grupy, która uzyskała najlepszy wynik, poradziły sobie z zadaniem bardzo dobrze i na oczekiwanym poziomie. Zadanie było trudne do przeprowadzenia pod względem organizacyjnym ze względu na dużą liczbę dwudziestu uczniów i jedno stanowisko, przy którym dzieci mogły ‘zakupić’ brakujące litery. Dość długie oczekiwanie na swoją kolej było przyczyną konfliktów i zakłócało pracę. Mimo prawidłowej motywacji dzieci, oceniam ten etap jako najbardziej wymagający, czasochłonny i żmudny. Z jednej strony, dzieci traktowały cały proces zdobywania liter jako zabawę i oderwanie od szkolnej rzeczywistości, ponieważ miały wrażenie, że uczestniczą w zabawie w sklepie. Z drugiej strony, duża liczba dzieci i tylko jeden ‘obsługujący’ je nauczyciel wpływały na niezamierzone przedłużanie czasu zaplanowanego zajęcia. W warunkach szkolnych trudniej niż w przedszkolnych zaaranżować salę tak, by kojarzyła się z zabawą i bez troską. Podobnie jak w przypadku „Ściany pełnej liter”, etap bazujący na materiale abstrakcyjnym przeprowadzany w grupie dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym, powinien być jednym z etapów kończących, a nie rozpoczynających naukę czytania.

„Ściana pełna liter” to ostatni etap metody Ireny Majchrzak, podczas którego wprowadziłam rzeczowniki pospolite i abstrakcyjne oraz czasowniki. Wyrazy znane chociażby z lekcji języka angielskiego oraz takie, z których angielską wersją dzieci nie miały okazji wcześniej się spotkać. Każda grupa dziewięciu słów wprowadzana była w ten sam sposób w zestawach po trzy wyrazy, po czym badana była umiejętność słuchania, czytania i pisania wskazanych wyrazów. Początkowe słowa to *desk, chair, wall, carpet, door, window, bookcase, computer, notebook*; a następne: *bag, pot, bin,*



*flower, pouf, drawer, floor, curtain, windowsill*. Trzeci zestaw zawierał rzeczowniki oraz czasowniki łatwe do zilustrowania ruchem, takie jak: *love, fun, hate, friend, feel, hear, taste, smell, see*,

Pierwszy badany aspekt, tj. słuchanie, dotyczył sprawdzenia umiejętności reagowania na dany wyraz i dopasowania zaprezentowanego (słownie i wizualnie) wyrazu do konkretnego przedmiotu znajdującego się w sali, albo do ilustracji lub zareagowania ruchem. We wszystkich przypadkach, zarówno z wyrazami znanymi i nieznanymi dotyczącymi pojęć konkretnych oraz nieznanymi pojęć abstrakcyjnych, dzieci osiągały lepsze wyniki w pierwszym dniu wykonywania ćwiczenia. Co ciekawe, mimo dodatkowej możliwości utrwalenia materiału słownego, kolejnego dnia więcej dzieci wykonywało zadanie nieprawidłowo. Ze znanymi konkretnymi pojęciami lepiej poradzili sobie chłopcy, natomiast dziewczynki wykazywały się lepszą pamięcią w stosunku do wyrazów nieznanymi konkretnymi i abstrakcyjnymi. Wiek dzieci nie wpływał na wyniki. We wszystkich zadaniach problemy z wykonaniem wykazywał ten sam uczeń w wieku 96 miesięcy. Jednocześnie był to uczeń, który gorzej radził sobie także podczas innych zajęć z zakresu edukacji wczesnoszkolnej.

Kolejny aspekt to umiejętność czytania poznanych wyrazów. Tu również nie miał znaczenia rodzaj wyrazów. Zadania, zarówno ze znanymi, jak i nieznanymi czy nawet abstrakcyjnymi pojęciami, wykonywane były prawidłowo przez podobną liczbę dzieci. We wszystkich trzech przypadkach najlepiej został zrealizowany trzeci typ zadań, do którego polecenie brzmiało: „W każdej parze podobnych wyrazów zakreśl właściwą nazwę przedmiotu”. Chłopcy stanowiący większą grupę uzyskiwali lepsze wyniki od dziewczynek. Wiek dzieci nie wpływał na sposób wykonywania zadania, ale kolejny raz ten sam uczeń w 96 miesiącu życia zaniżał średnią całej grupy chłopców.

Wreszcie trzeci aspekt dotyczył najtrudniejszej umiejętności, czyli pisania wcześniej wprowadzonych wyrazów. Dwa zadania postawione przed dziećmi miały różny stopień trudności. Najpierw uczniowie musieli przepisać podane wyrazy, by następnego dnia napisać je samodzielnie z pamięci. Rzeczowniki konkretne znane i wcześniej nieznanne zostały opanowane na podobnym poziomie. Natomiast spadł poziom wykonania tych samych zadań z pojęciami abstrakcyjnymi bez względu na część mowy jaką reprezentowały. Chłopcy z racji liczniejszej grupy wykonywali zadanie na lepszym poziomie, a porównanie poprawności wykonania zadań ze względu na wiek przyniosło podobne wyniki jak na wcześniejszych etapach. Znów, ten sam wspomniany powyżej uczeń osiągał najslabsze wyniki. Nawet prostsze zadanie

polegające tylko na przepisaniu wyrazów wskazało na istotną rolę doboru materiału dydaktycznego (pozbawionego cech abstrakcyjnych) w nauce na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Nie było istotnym, czy dzieci wyrazy wcześniej znały, ponieważ prawidłowo i na wysokim poziomie wykonały zadanie z przepisywaniem nieznanymi rzeczowników konkretnych.

Opanowanie umiejętności czytania i pisania jest procesem długotrwałym i skomplikowanym. Podczas badania można było zaobserwować, że dojrzałość dzieci, ich predyspozycje wynikające z indywidualnych uzdolnień wpływają na całokształt ich wyników. Zadania były wyzwaniem dla uczniów zdolnych. Z kolei dla uczniów mniej zdolnych zadania, które były ponad siły nie wpływały na motywację do dalszej nauki w zaproponowany sposób. Zgadza się to między innymi z wnioskami Raźniak (2016) potwierdzającej, że poziom kompetencji fonologicznych osiągniętych w języku rodzimym (L1) oddziałuje na akwizycję i przyswajanie umiejętności w języku obcym (L2). Poza tym, kluczowy okazał się zestaw słów zawierający przede wszystkim te reprezentujące najbliższe otoczenie (tzw. rzeczowniki konkretne). Wniosek nasuwający się po realizacji czwartego etapu dotyczy indywidualizowania czasu przejścia do wyrazów uznanych jako abstrakcyjne, czyli takich, których nie sposób wyrazić za pomocą jednoznacznego materiału wizualnego. Czas wprowadzenia wyrazów abstrakcyjnych powinien być indywidualnie dobrany do ucznia. „Inicjacja”, „Ściana pełna liter” i „Targ liter” są etapami, których budowa i przebieg w pełni pozwalają na indywidualizowaną pracę. Dzieci skupiają się na literach występujących we własnych imionach i płynnie przechodzą do poznawania kolejnych znaków. Dodatkowym atutem jest choćby element zabawy występujący zwłaszcza w „Targu liter”. Z kolei „Nazywanie świata” najbardziej uwypukliło różnice pomiędzy dziećmi.

## ROZDZIAŁ SZÓSTY

### NAUCZANIE JĘZYKA OBCEGO Z WYKORZYSTANIEM ELEMENTÓW METODY ODIMIENNEJ IRENY MAJCHRZAK: OMÓWIENIE WYNIKÓW BADANIA

#### 6.1 Ocena zastosowanej metody badawczej

Procedura wykorzystana podczas badania, czyli studium przypadku, pozwoliła na szczegółowe opisanie wybranego zjawiska (Chybalski i Matejun 2013). Poszczególne etapy badania obejmowały ustanowienie celów i uzyskanie odpowiedzi na główne pytanie badawcze, czy zmodyfikowana Metoda Odimienna jest skuteczna w rozwijaniu kompetencji czytania w języku obcym u uczniów na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Wybór metody był związany z moją pracą dydaktyczną w klasie pierwszej szkoły podstawowej, co umożliwiło systematyczną obserwację dzieci oraz gromadzenie danych na temat ich postępów. Analiza danych i ich interpretacja w kontekście zastanej literatury pozwoliły na sformułowanie wniosków istotnych z perspektywy wprowadzania języka obcego na etapie wczesnoszkolnym.

Zastosowana technika obserwacji<sup>15</sup> pozwalała na moją obecność bez ingerowania w środowisko uczniów, ponieważ byłam ich wychowawczynią, z którą spędzały większość szkolnego czasu. Jednocześnie obserwacja została ograniczona do drugiego półrocza roku szkolnego, podczas którego codziennie pracowałam zmodyfikowanymi elementami metody. Wygospodarowałam miejsce, w którym został wywieszony alfabet angielski, przygotowałam napisy służące do wprowadzania poszczególnych słów oraz wizytówki z imionami angielskimi. W ramach zastosowanej obserwacji oraz mojej pozycji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w danej klasie, wybrałam formę obserwacji otwartej, będącej obserwacją swobodną, którą „stosuje w praktyce każdy

---

<sup>15</sup> Zaborowski Z. w publikacji *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych* (1973), obserwację określa jako metodę naukową służącą do poznawania rzeczywistości. Pilch T. i Bauman T. w nowszej książce *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe* (2001) uważają nazwę ‘metoda’ w odniesieniu do obserwacji za nieprawidłową, uznając obserwację za złożoną i wszechstronną technikę gromadzenia materiałów.

wychowawca, każdy nauczyciel oraz organizator” (Pilch i Bauman 2001: 87). Była to systematyczna obserwacja bezpośrednia. Mój udział jako osoby prowadzącej badanie polegał na wejściu w badaną grupę i nawiązywaniu interakcji z jej członkami. Jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej byłam zobowiązana do uatrakcyjniania zajęć oraz prowadzenia notatek na temat osiągnięć dzieci. Wprowadzenie Metody Odmiennej skierowało moją uwagę na sukcesy dzieci osiągane podczas krótkich, ale regularnie prowadzonych zajęć przy zastosowaniu tej metody do nauki czytania w języku obcym. Zastosowałam niestandardyzowane techniki gromadzenia danych polegające według Pilch i Bauman (2001) na sporządzaniu notatek, opisywaniu każdego zajęcia oraz na prowadzeniu rejestracji fotograficznej.

Kolejną techniką badawczą wykorzystaną w badanym studium przypadku była analiza dokumentów celem zapoznania się z zawartymi w nich opiniami specjalistów, zebrania wstępnych informacji zarówno o charakterze opisowym oraz ilościowym na temat danego ucznia (Pilch i Bauman 2001). Na przykład, informacji dostarczały wytwory dzieci, których prace (tj. paski z zebraniem alfabetem, posługiwanie się wizytówką – zaznaczanie na niej omawianych liter, czyli tzw. loteryjka) można uznać za „źródło informacji o określonych cechach” (Chybalski i Matejun 2013: 134). Analizowane były również dokumenty osobowe o charakterze osobistym, czyli karty pracy dzieci (służące do badania umiejętności czytania, a nawet pisania wprowadzanych słów) oraz dokumenty osobowe urzędowe przygotowane przez psychologa i logopedę w procesie rekrutacji do szkoły (zawierające dane osobowe, wywiad z rodzicami, opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej, diagnozę psychologiczną, pedagogiczną i logopedyczną przeprowadzoną w szkole). Zwłaszcza ten ostatni typ dokumentów (diagnozy) pozwalał na szerszy kontekst, w jakim postrzegane było każde z badanych dzieci.

Niewątpliwym plusem zastosowanych metod i technik była możliwość porównania funkcjonowania dzieci podczas nauki i usprawniania czytania w języku polskim (L1) oraz języku angielskim (L2). Holistyczne podejście, dobra wiedza o dzieciach i ich systematyczna obserwacja podczas realizowania podstawy programowej z zakresu edukacji polonistycznej oraz zajęć ze zmodyfikowaną Metodą Odmienną doprowadziły do sformułowania wniosku, że brak problemów w osiąganiu umiejętności czytania i pisania w języku polskim skutkowałam brakiem podobnych problemów w osiąganiu tych samych umiejętności w języku obcym. Słabą stroną wybranej metody badawczej, co jednak wynika z jej specyfiki, była niewielka grupa dzieci, ponieważ badaniu poddana

była tylko jedna klasa pierwsza (będąca jedyną klasą pierwszą występującą w szkole). Poza tym, była to szkoła prywatna, do której przyjmowano dzieci po wcześniejszym procesie rekrutacji polegającym na szczegółowej diagnozie każdego z nich. Do szkoły chodziły dzieci z rodzin dobrze sytuowanych, takich które mogły sobie pozwolić na comiesięczne opłacanie czesnego. Jako że dzieci zapisywane były do szkoły dwujęzycznej, można było wywnioskować, że rozwój sprawności językowych był traktowany przez rodziców dzieci priorytetowo.

## **6.2 Omówienie elementów Metody Odimiennej wykorzystanych w badaniu**

Wykorzystanie metody Ireny Majchrzak do nauki czytania w języku angielskim było poprzedzone kilkumiesięcznym przygotowaniem. W tym czasie, opracowałam materiały służące mi do późniejszej pracy z dziećmi, tj. utworzyłam zbiór słów, które planowałam wprowadzać na kolejnych etapach nauki czytania, stworzyłam karty pracy pomagające zweryfikować zakres opanowania umiejętności czytania w języku obcym przez dzieci, a także opracowałam zmiany w etapach metody, które uznałam za niezbędne do wprowadzenia na nowym dla mnie gruncie. Był to bardzo owocny okres pracy, który skutkował licznymi rozmowami z nauczycielami praktykami, pracującymi metodą Majchrzak, a będącymi we wcześniejszych latach moimi współpracownikami w jednym z gnieźnieńskich przedszkoli. Zainteresowanie metodą w połączeniu z językiem angielskim doprowadziło mnie do nawiązania kontaktu z nauczycielką jednego z łowickich przedszkoli, autorki innowacji pedagogicznej pt. „Zastosowanie odimiennej nauki czytania Ireny Majchrzak z elementami języka angielskiego”<sup>16</sup>. Rozmowy z nauczycielami znającymi metodę, specyfikę pracy z dzieckiem przedszkolnym i wczesnoszkolnym utwierdziły mnie w przekonaniu, że warto byłoby wykorzystać potencjał drzemący w metodzie, który nie jest jednak powszechnie wykorzystywany. W pozostałych podrozdziałach dokonam omówienia poszczególnych etapów metody z uwzględnieniem wyników studium przypadku, opiszę reakcje i działania dzieci oraz dokonam analizy słabych i mocnych stron metody.

### **6.2.1 Inicjacja**

Pierwszy etap Metody Odimiennej, czyli „Inicjacja”, jest elementem opierającym się przede wszystkim na pozytywnych emocjach. Opalach (2011) wymienia zadania

---

<sup>16</sup> Więcej informacji na temat wprowadzonej innowacji oraz jej autorki można znaleźć na stronie Przedszkola Nr 7 w Łowiczu: <https://p7lowicz.szkolnastrona.pl/art,68,innowacja-pedagogiczna-pt-zastosowanie-odimiennej-metody-nauki-czytania-ireny-majchrzak-z-elementami-jezyka-angielskiego>

rozwojowe stojące przed dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, takie jak wzbogacanie i porządkowanie wiedzy o sobie i świecie oraz umiejętność wykorzystywania jej w różnych sytuacjach. Kolejne kluczowe umiejętności w tym wieku to opanowanie umiejętności czytania i pisanie oraz funkcjonowanie społeczne w grupie rówieśniczej. Osiągnięcie kolejnych faz rozwojowych jest możliwe poprzez harmonijny rozwój poznawczy, fizyczny, emocjonalny i społeczny. Metody wybierane do pracy z dziećmi przedszkolnymi lub zaczynającymi edukację wczesnoszkolną powinny być dostosowane do wieku i potrzeb dzieci.

Pierwszy element Metody Odimiennej polegający na przedstawieniu dziecku jego imienia w wersji pisanej wymagał użycia nowych imion angielskich i chwilową rezygnację z imion polskich. Imię związane jest ściśle z tożsamością człowieka. O imionach służących do identyfikacji osób, ich konotacyjnym znaczeniu i znaczeniu w życiu społecznym pisała Doroszewicz (2003) dostrzegając jednocześnie związek pomiędzy akceptacją imienia i własnej osoby. Jeżeli imię postrzegamy jako cechę charakterystyczną danej osoby, powinniśmy jednocześnie mieć na uwadze, że jest to cecha nabyta, a nie wrodzona. Sikora (2000: 187) postrzega imię wręcz jako „tożsamość nadaną, by nie rzecz narzuconą, najbardziej zewnętrzny obraz ‘ja’ ukształtowany w relacjach społecznych”.

Imiona angielskie przybierane przez dzieci pozwoliły na wykorzystanie materiału autentycznego, wywołującego uczucia i pozytywne skojarzenia podczas zajęć szkolnych. Budziły one w dzieciach różne emocje. Dzieci były najczęściej podekscytowane faktem, że mogły mieć kontrolę nad wyborem imienia, którego jesteściey pozbawieni w realnym życiu. Świadczyła o tym choćby sytuacja, w której dziewczynka o polskim imieniu Julia wybrała taką wersję angielską swojego imienia, z którą miała najlepsze skojarzenia poprzez postać z bajki o tym samym imieniu. Dzieci nie wyrażały chęci użycia zupełnie innych, niezbliżonych fonetycznie imion. Wybór imion angielskich, zwłaszcza tych najbardziej podobnych do imion polskich lub ich zaproponowanych odpowiedników spotkał się z akceptacją dzieci. Zabieg ten pomógł zachować cechy charakterystyczne imion oraz nie odbierał dzieciom tożsamości. Z kolei początkowa niechęć niektórych dzieci do zmiany imienia była bardzo szybko wyparta przez ekscytację nową aktywnością. Wszystkie dzieci dobrowolnie zgodziły się na zmianę używanego imienia podczas stosowania Metody Odimiennej i lubiły zabawy, takie jak np. „Deszcz wizytówek”, które służyły do rozpoznawania najpierw własnych imion, ale później także imion koleżanek i kolegów.

Zatem, pierwszy element Metody Odimiennej jest tak naprawdę elementem ponadczasowym, ponadwymiarowym i może być stosowany z powodzeniem w każdym języku, zarówno w nauce czytania w języku rodzimym, jak i obcym. Dzieci otrzymały moją uwagę jako nauczyciela, zapewniłam im zindywidualizowany materiał i kluczowe słowo, na którym pracowały. Dodatkowo, od początku były traktowane podmiotowo i mogły czynnie uczestniczyć w wyborze imion na zasadach partnerstwa. Przypuszczam, że nie towarzyszyły im aż tak głębokie emocje zachwytu jak te, które odczuwała Simona, z którą pracowała Irena Majchrzak, niemniej moim podopiecznym towarzyszyły spokój, radość i zadowolenie. Metoda Odimienna i zastosowanie wizytówek z imionami pozwoliły na wprowadzenie czytania globalnego, holistycznego na najbardziej zindywidualizowanym materiale – własnym imieniu.

Ograniczeniem metody na tym etapie był nie tyle wybór imion zastępczych w języku obcym, ponieważ to zostało przez dzieci przyjęte bez problemu, ale rezygnacja ze zdrobnień. Zdrobnienia są kolejnymi wersjami imienia, dają możliwość ujżenia litery i usłyszenia głoski w szerszym kontekście językowym. Wykorzystanie imion w języku obcym, ale jednocześnie bliskich dzieciom poprzez czynne uczestnictwo w ich wyborze i w zabawach prowadziło do szybkiego przyzwyczajania się dzieci do nowych nazw. Mimo że dzieci uznały imiona za swoje, nie wprowadziłam dodatkowych wersji imion zastępczych, czyli zdrobnień. Dla dzieci imię angielskie było raczej kolejną wersją ich własnego imienia; podobnie jak polskie zdrobnienia, które używały na co dzień. Imię angielskie pełniło funkcję jakby kolejnego zdrobnienia, przezwiska lub pseudonimu, będących tak popularnymi w wieku szkolnym, zwykle tworzonymi przez rówieśników na bazie skojarzeń z nazwiskiem, wyglądem czy cechami osobowości.

### **6.2.2 Ściana pełna liter i prezentacja alfabetu**

Zarówno współczesny alfabet polski, jak i alfabet angielski są alfabetem łacińskim. W alfabecie angielskim brak znaków diakrytycznych, czyli elementów graficznych dodawanych do danej litery, wpływających na sposób jej odczytywania. Według Awramiuk (2006) najbardziej podstawowy podział systemów pisma ze względu na jednostki językowe i odpowiadające im jednostki pisma obejmuje pismo ideograficzne, sylabiczne i alfabetyczne. W systemie alfabetycznym litery odpowiadają odpowiednim głoskom, zachodzi relacja ‘grafem – fonem’. Dla języka polskiego charakterystyczna jest silna korelacja pomiędzy grafemami a fonemami, której z kolei nie ma w takim stopniu w języku angielskim. Skoro „w procesie przyswajania umiejętności czytania

istotną rolę odgrywają cechy specyficzne języka, który jest przedmiotem nauki” (Awramiuk 2006: 15) oznacza to, że nauka czytania w języku obcym niekoniecznie musi być prowadzona w identyczny sposób jak nauka czytania w języku ojczystym.

Litery prezentowane zgodnie z Metodą Odmienną omawiane są ze względu na kształt, ale ich brzmienie dzieci odnajdują we własnych imionach. Przedstawiane w ten sposób litery są nośnikiem informacji, mają znaczenie, bo nie są przedstawiane w izolacji. Dzieci uczą się czytania w sposób naturalny, podobnie jak podczas sytuacji życia codziennego, kiedy otaczane są różnego rodzaju napisami, etykietami zawierającymi słowa, które również nie są dla nich zbitkami pojedynczych znaków graficznych, ale tworzą pewną całość możliwą do odkodowania. Dzieci zapoznawane w ten sposób z literami reagowały entuzjastycznie na ‘swoje’ znaki graficzne, choć tym razem w odniesieniu do imienia zastępczego a nie autentycznego. Wiele wskazuje, że wpływ na to miał wybór imion zbliżonych do języka ojczystego lub ich odpowiedników w języku angielskim, ponieważ często imiona zawierały podobną kompozycję liter i były prawie tej samej długości. Dzieci łatwo się z nimi utożsamiały.

Dzieci często zauważały różnice w wymowie danej litery, jeżeli różnica jej artykulacji w poszczególnych imionach była znacząca. Drobne różnice, takie jak długość realizowanej głoski raczej nie były dostrzeżone bez nakierowania na nie uwagi dzieci. Pierwsze większe poruszenie pojawiło się podczas wprowadzania litery „a”, kiedy dzieci wymieniły imię Walter jako to, w którym zachodziła najsłabsza korelacja ‘grafem – fonem’. W pozostałych imionach z literą „a” sposób jej wymowy nie budził ich zastrzeżeń, ale był przyjmowany jako coś oczywistego. Sytuacja powtarzała się przy kolejnych samogłoskach. Imieniem, które wzbudziło równie duże zainteresowanie było angielskie imię Peter i wprowadzenie litery „e”. Litera ta była wyszukana przez dzieci również w kilku innych słowach, ale tutaj ze względu na zróżnicowanie wymowy przy jej dwukrotnym występowaniu wzbudziła pewne zaskoczenie przez to, że raz był to alofon [i:] a następnie dźwięk [ə] na końcu wyrazu. Imię Peter, omówienie jego budowy, a nawet osoba chłopca, który je nosił i który był bardzo bystrym i inteligentnym dzieckiem sprawiły, że był to jeden z kluczowych momentów uświadamiających dzieciom, że w języku angielskim jest mniejsza niż w języku polskim odpowiedniość na płaszczyźnie litera i dźwięk, który ją realizuje. Dzieci płynnie przechodziły z języka rodzimego, w którym litery odpowiadają z reguły tym samym głoskom do poziomu myślenia o języku w sposób bardziej abstrakcyjny, kiedy to nie zawsze ta sama litera odpowiada tej samej głosce, jak w przypadku języka



angielskiego. Awramiuk (2013: 11) pisząc o wczesnej świadomości językowej zwraca uwagę, że dzieci wykorzystują „wiedzę o wzorcach ortograficznych ojczystego języka” podając jako przykład anglojęzycznych uczniów klas pierwszych, którzy jak wynika z badań przeprowadzonych przez Treiman i Cassar (1997), potrafili ocenić, np. jakie litery ulegają podwojeniu, albo jakie nigdy nie się pojawiają, np. na początku wyrazów. Oczywiście polskojęzyczni uczniowie klasy pierwszej uczący się języka angielskiego jako obcego nie mają tak rozwiniętej świadomości językowej dotyczącej języka angielskiego, ale równie szybko zauważali pojedyncze zasady dotyczące występowania liter lub głosek w imionach, jak choćby sposób wymowy litery „i” na początku znanych im wyrazów.

Litery, które wymawiane były w taki sam sposób w polskich imionach budziły najwięcej emocji. Niepotrzebne były dodatkowe pytania, bo dzieci jako pierwsze informowały mnie o tym. Tak zadziało się np. w przypadku wprowadzenia litery „b”. Rozważając zagadnienie dźwięczności będącej cechą dystynktywną warto przypomnieć zajęcia, podczas których dzieci wyszukiwały w swoich imionach literę „b”. Chłopiec noszący przybrane imię Jakob szczególnie akcentował ostatnią głoskę, chcąc zachować jej dźwięczność. W języku polskim imię Jakub, mimo występowania tej samej ostatniej litery co w języku angielskim, wymawia się w sposób typowy dla użytkowników języka polskiego z bezdźwięczną głoską [p] na końcu. Chłopiec w sposób naturalny przestrzegał reguły zachowania dźwięczności w języku angielskim. To pokazuje, że ten etap Metody Odimiennej wpływał również na usprawnianie słuchu fonematycznego, który u dzieci siedmioletnich jest już dobrze rozwinięty. Dzieci bawiły się w ‘detektywów’ wyszukując omawianą lub poznawaną literę, sprawdzały jej brzmienie w ich imionach, powtarzały starannie swoje angielskie imiona i odczytywały je na głos ze swoich wizytówek.

Metoda Odimienna posłużyła również do rozwinięcia umiejętności wprowadzania reguły, zgodnie z którą dźwięk powstaje do obrazu graficznego. Dzieci dwukrotnie zaprezentowały zastosowanie tej zasady. Analizując różne strategie czytania można stwierdzić, że wzrokowy sposób czytania będący niezależnym od stopnia znajomości obowiązujących reguł alfabetycznych jest możliwy w przypadku dziecka poprzez wielokrotne pojawianie się danego słowa w jego otoczeniu. Wielokrotne oglądanie danego wyrazu wpływa na wytworzenie „jednostki wzrokowego rozpoznawania” (Sochacka 2004: 26). Czytanie wzrokowe, które polega na rozpoznawaniu wyrazów całościowo, przebiega właśnie w oparciu o pamięć wyrazów wcześniej poznanych.

Zwłaszcza podczas wprowadzania litery „i” można było zauważyć naturalną umiejętność dzieci do wyszukiwania podobieństw pomiędzy realizacjami głoski [i] w imieniu Simon i w słowach dostępnych i powszechnych w przestrzeni publicznej oraz znanych dzieciom np. z mediów, takich jak *iPhone*, *iPad*. Tym samym, to właśnie imię Simon z dyftongiem [ai] zostało uznane za zawierające najbardziej naturalną realizację brzmieniową litery „i”, a nie jak mogło się wcześniej wydawać imiona takie jak Amelia, Olivia, Juliet, Martin czy Victor, w których brzmienie odczytywanej litery „i” było bardziej zbliżone do sposobu jej wymowy w języku polskim. Przy omawianiu litery „e” polegającym na wyszukiwaniu jej w imionach oraz prezentowaniu sposobu jej wymawiania, dzieci również odwołały się do znanych wcześniej słów angielskich i sposobu ich wymowy. Tym razem przypomniały poznany wcześniej i często prezentowany podczas lekcji języka angielskiego wyraz *cat*.

Pozostałe litery, które budziły zainteresowanie dzieci, to litery niewymawiane *silent letters* oraz litery zdublowane. Dzieci nie dostrzegły braku głoski reprezentującej taką literę jeżeli występowała ona w śródgłosie wyrazu. Jeżeli natomiast imię, tak jak w przypadku imienia Corinne, kończyło się literą niewymawianą, to zostało to natychmiast przez dzieci zauważone i, jak wcześniej wspomniałam, określone jako „schowanie się litery”. Co ciekawe, niewymawiana litera „e” została uznana przez dzieci za coś oczywistego, choć nie znały żadnych dodatkowych przykładów. Natomiast w imieniu Molly i Polly podwójna litera „l” wzbudziła zainteresowanie, ponieważ wymawiana była jako pojedyncza głoska. Zjawisku temu przyglądały się przede wszystkim dzieci, które nie miały podwójnych liter w imionach. Polly obecna w dniu zajęć i doskonale znająca zapis imienia cieszyła się, że omawiana była litera z jej imienia, ale to chłopiec o przybranym imieniu Anthony (mający imię bez podwójnych liter) poświęcił najwięcej uwagi budowie imienia z podwójną literą „l”.

Wprowadzenie litery „t” wraz z imieniem Timothy również doprowadziło do ciekawych wniosków. Podczas rozmowy z dziećmi okazało się, że literze „t” na początku tego imienia dzieci przypisują dźwięk [ti:]. Przypomina to strategię stosowaną przez dzieci podczas nauki pisania w pismach alfabetycznych, czyli strategię używania nazwy litery (*letter name spelling*). Jest to „przypisywanie literze wartości fonetycznej jej nazwy”, o czym pisze Awramiuk (2013: 8), dając przykłady wyrazu „ryba” zapisywanego przez dzieci polskojęzyczne jako – RBA, lub Treiman i Cassar (1997), którzy u dzieci anglojęzycznych wskazują na zapisywanie wyrazu angielskiego *help* – jako HLP, czy *mess* – jako MS.

Wybierając imiona dla dzieci przede wszystkim chciałam użyć odpowiedniki imion polskich lub imiona fonetycznie zbliżone. Brak odpowiedników fonetycznych imion w języku obcym z jednej strony ogranicza u dzieci możliwość odczucia entuzjazmu wynikającego z użycia imienia brzmiącego podobnie do polskiego; z drugiej strony, pozwala nauczycielowi na wprowadzenie imion z literami wcześniej nieużywanymi. Uważam, że warto wybrać imiona przede wszystkim mające odpowiedniki w drugim języku, ponieważ to na własnym imieniu i pozytywnych emocjach, które ono wywołuje zbudowana jest metoda Majchrzak. Jednak nie zawsze jest możliwość kierowania się taką zasadą. Zanim wprowadzi się imiona zastępcze niemające odpowiedników fonetycznych w języku ojczystym, warto zapoznać się z całym zbiorem imion i liter, które wykorzystamy na tym etapie metody i niejako ‘przemycić’ te litery, których w imionach fonetycznie podobnych i odpowiednikach imion nie ma. Choć oczywiście aprobata dzieci dotycząca wyboru imion nadal jest niezbędna i nadrzędna, jeżeli dbamy o pozytywną relację między imieniem zastępczym a emocjami, które ono wywołuje. Pod uwagę powinny być wzięte reguły, które można wprowadzić za pomocą liter i głosek, np. występowanie liter niewymawianych. Ponadto, przemyślany wybór imion może pomóc we wprowadzaniu i utrwalaniu liter niewystępujących w języku rodzimym oraz na wykorzystanie wszystkich liter, aby jak najmniej ich pominąć i aby kontekst omawianych liter był jak najszerszy. Podczas stosowania niezmodyfikowanej Metody Odimiennej, imiona ojczyste nie dają takiej możliwości, bo nie można ich zmieniać. W momencie stosowania metody do nauki czytania w języku ojczystym można za to operować zdrobnieniami, np. podczas następnego etapu („Targ liter”). Imiona angielskie pozwalają za to na większą elastyczność podczas etapu „Ściana pełna liter”, ponieważ i tak wymagają większej ingerencji nauczyciela.

Intuicyjny wybór piosenki *Alphabet* jako elementu wprowadzającego do zajęć i będącego zapowiedzią metody uznałam za dobrą alternatywę. Młodsze dzieci lubią uporządkowany schemat dnia, ponieważ przewidywalne aktywności i ramowy plan działań wprowadzają u nich poczucie bezpieczeństwa. Podobnej modyfikacji tego etapu, czyli użycia piosenki, dokonała również wspomniana wyżej nauczycielka pracująca Metodą Odimienną podczas zajęć z języka angielskiego w ramach wprowadzanej innowacji pedagogicznej w przedszkolu.

### 6.2.3 Targ liter

Kolejny etap Metody Odimiennej to „Targ liter”, który również musiał zostać zmodyfikowany na potrzeby zajęć z języka angielskiego. Z jednej strony był to moment, w którym dzieci miały okazję do zabawy w sklep, czyli jedno z ulubionych zajęć podczas zabawy swobodnej; z drugiej strony, zajęcia na tym etapie nie mogły trwać zbyt długo, ponieważ cały proces nabywania liter był dość żmudny ze względu na długie oczekiwanie na swoją kolej. W Metodzie Odimiennej dzieci rozpoczynają zabawę ze zbiorem swoich liter, które są walutą wykorzystywaną do zdobycia kolejnych liter od pozostałych osób. Własne litery zarówno te z imienia, jak i te potrzebne do stworzenia zdrobnienia imienia są dzieciom dobrze znane i mogą być kopiowane dowolną ilość razy. Zdobyte litery dzieci naklejają na paskach papieru, na których są dwa rzędy liter. W górnym rzędzie wypisane są wszystkie litery alfabetu, a w dolnym rzędzie są tylko litery, z których składają się ich imiona. Kopiując i wymieniając się brakującymi literami dążą do zdobycia wszystkich liter alfabetu. Etap ten rozwija spostrzegawczość u dzieci, które mają okazję zauważyć, że nie tylko litery różnią się między sobą, ale również to, że nie zawsze tę samą literę wymawia się w ten sam sposób w różnych imionach.

Etap ten musiał być zmodyfikowany przede wszystkim ze względu na brak możliwości wykorzystywania liter ze zdrobnień imion, które mogłyby powiększyć pulę znaków, z którą każde dziecko zaczynałoby zabawę. Zadaniem dzieci było wskazanie litery na stworzonym przeze mnie stoisku i poprzez wymówienie dźwięku, który odpowiadał nazwie litery w piosence *Alphabet* – tj. poproszenie o literę za pomocą krótkiego wyuczonego zwrotu „Can I have ...?”. Modyfikacja ta niekoniecznie oddawała charakter tego etapu, który powinien polegać na kooperacji z rówieśnikami i wyjściu poza swoje imię. Poza tym, w kolejce uczniów czekających do stoiska z literami nierzadko dochodziło do sprzeczek i nieporozumień. Dzieciom po chwili dłużył się czas oczekiwania na swoją kolej. Zgodnie z założeniami metody, wszystkie dzieci powinny pracować jednocześnie wchodząc ze sobą w interakcje, czego ich pozbawiłam w celu uzyskania większej kontroli i możliwości zweryfikowania nabytej wiedzy i umiejętności. Uważam, że ten etap wymagałby pracy z mniejszą grupą dzieci, np. maksymalnie z pięciorgiem jednocześnie, a nie z całą klasą. Wpłynęłoby to na usprawnienie całego procesu zbierania liter oraz zapewniłoby częstsza interakcję z nauczycielem. Zapewnienie takiego komfortu pracy wymagałoby zorganizowania innej aktywności dla dzieci niebiorących udziału w „Targu liter”. Obserwacje zebrane na tym

etapie wpłynęły na wyciągnięcie jeszcze jednego wniosku, że przeorganizowanie tej aktywności w wyżej opisany sposób (kontakt tylko na linii nauczyciel – uczeń, a nie uczeń – uczeń) jest jednak konieczne, żeby mieć kontrolę nad działaniami dzieci i używaniem przez nie angielskich, a nie polskich nazw liter. Dzieci zdobywały litery poprzez interakcję tylko z nauczycielem, a nie z rówieśnikami.

Ocena aktywności związanych z „Targiem liter” z perspektywy czasu oraz poprzez pracę ze starszym uczniem (szkoły podstawowej klas IV-VIII oraz szkoły ponadpodstawowej) sprawia, że nie uznaję jednak tego etapu za stracony, choć w pierwszej kolejności tak go odbierałam. Początkowo uznałam, że jest to moment zbędny, ponieważ nie wnosi niczego do czytania globalnego. Wiedza polegająca na utrwalaniu, np. liter alfabetu, jest dzieciom niepotrzebna podczas czytania holistycznego wyrazów. Co więcej, modyfikacja metody do nauki czytania w języku obcym polegała na rezygnacji z jej istotnego elementu, jakim było wykorzystanie innych wariantów imienia – zdrobnień. Wieloletnia obserwacja dzieci i praca nauczyciela na różnych etapach edukacyjnych, czyli z dziećmi objętymi edukacją wczesnoszkolną, uczniami klas IV-VIII, jak i szkół ponadpodstawowych czy wcześniej ponadgimnazjalnych, utwierdziły mnie w przekonaniu, że umiejętność literowania w języku obcym jest często zanedbywana na poziomie szkoły podstawowej. Wśród uczniów szkoły ponadpodstawowej, z którymi na co dzień pracuję, zawsze jest kilkoro takich, którzy nie znają poszczególnych liter alfabetu angielskiego, a zadania polegające na rozumieniu tekstu mówionego zawierające literowanie, np. nazwisk czy adresów e-mail, stanowią powszechny problem. Wprowadzenie alfabetu angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej przy użyciu piosenki, czy też poprzez zabawę taką jak „Targ liter” nie stanowi wielkiego wkładu w czytanie globalne, ale może w przyszłości uchronić uczniów starszych przed trudnościami z określonym typem zadań, choć jest zbędne, co podkreślę jeszcze raz, z perspektywy nauki czytania globalnego.

#### **6.2.4 Nazywanie świata**

Etap zwany „Nazywanie świata” w metodzie Majchrzak jest momentem, w którym dzieci zaczynają czytać globalnie nie tylko własne lub cudze imiona kolegów i koleżanek z grupy, ale także wyrazy przygotowane przez nauczyciela, dotyczące początkowo najbliższego otoczenia. W jednej ze swoich publikacji Irena Majchrzak (1999) proponuje poprzedzenie tego stadium zabawami bazującymi na wykorzystaniu sylab. W kolejnych dwóch książkach (2004, 2007) opisując swoją metodę Majchrzak

ten etap całkowicie pomija. Wprowadzając elementy Metody Odimiennej przeszłam od gry „Targ Liter” do „Nazywania świata” bez wykorzystania zabaw z etapu „Gry w sylaby”. Wydaje mi się, że gdyby był to etap niezbędny Majchrzak umieściłaby go w każdej ze swoich trzech publikacji, a nie tylko w jednej, a także opisałaby go w szczególności, jak miała to w zwyczaju, a nie pobieżnie poświęcając mu tylko kilka wzmianek. Podczas pracy w przedszkolu, wprowadzając metodę do nauki czytania w języku ojczystym ani ja, ani pozostałe nauczycielki nie stosowałyśmy zabaw z sylabami. Bazowałyśmy zawsze na czytaniu globalnym wyrazów, czyli od początku na odczytywaniu imion dzieci, a później słów ilustrujących najbliższe otoczenie. Poza tym, podobnie jak rezygnując ze zdrobnień imion zastępczych, zrezygnowałam również z gry z sylabami uznając sylabizowanie w języku angielskim jako niepotrzebny, trudny i wprowadzający zamieszanie moment.

Czytanie globalne, a na takim opiera się Metoda Odimienna, jest idealne do szybkiego opanowania czytania w języku angielskim, który nie jest językiem fleksyjnym w przeciwieństwie do języka polskiego. Wybór metody Majchrzak do nauki czytania w języku polskim był krytykowany m.in. dlatego, że język fleksyjny, jak np. język polski, sprawia, że „wyrazy zmieniają swój »obraz« w zależności od funkcji jaką pełnią w zdaniu” (Pamuła-Behrens 2012: 90). Wybór metody bazującej na czytaniu globalnym odwołuje się do naturalnych predyspozycji dzieci posługujących się pamięcią ejdetyczną, myśleniem intuicyjnym prawopółkulowym (Wieczorek 2021). To pozwala na zapamiętanie obrazu w sposób szybki, fotograficzny i z uwzględnieniem wielu szczegółów. Wyraz to dla dziecka obraz, piktogram niosący treść. Poza tym, Metoda Odimienna bazując na czytaniu globalnym jest zgodna z modelem czytania wprowadzanym w krajach anglojęzycznych opracowanym przez Utę Frith (1985), w którym dziecko przechodzi kolejno kilka faz prowadzących do płynnego czytania. Faza pierwsza, logograficzna, to moment wzrokowego rozpoznawania wyrazów; faza druga, alfabetyczna, związana jest ze świadomością istnienia fonemów i umiejętnością ich dopasowania do grafemów; fazę trzecią, zwaną ortograficzną, określić można jako „sprawne dekodowanie brzmieniowe fonemów” (Krasuska-Betiuk 2018: 75). Czytanie w języku obcym, którym w polskim szkolnictwie jest głównie język angielski, jest pomijane w początkowej fazie wprowadzania tego języka u dzieci. W związku z tym, warto mieć na uwadze badania zaprezentowane przez Seymour, Aro i Erskine (2003), przedstawiające stopień opanowania wczesnej umiejętności czytania w różnych językach europejskich w zależności od przejrzystości ortograficznej tego języka i

spójności na poziomie ‘grafem – fonem’. Z badań tych wynika, że dzieci anglojęzyczne później niż ich rówieśnicy, np. z Finlandii, Grecji czy Włoch, opanowują podstawowe umiejętności czytania, co spowodowane jest właśnie przez wspomniany wcześniej brak przejrzystości pomiędzy grafemami i fonemami, złożoność sylabiczną i niespójną ortografię w języku angielskim. Metoda Odimienna zastosowana u dzieci pozwala na łagodne wejście w świat pisma w języku obcym. Poza tym, jako taka daje większe możliwości zastosowań ze względu na wykorzystywanie czytania globalnego właśnie w języku angielskim, aniżeli do nauki czytania we flekcyjnym języku polskim.

Wybór materiału, na którym pracowałam, czyli najpierw wyrazy będące rzeczownikami dobrze znanymi z lekcji języka angielskiego oraz otoczenia; następnie rzeczowniki z otoczenia dzieci, ale nieznanne z lekcji języka angielskiego, i wreszcie pojęcia abstrakcyjne (dwie grupy rzeczowników oraz zestaw czasowników), dobrane były zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Materiał do pracy z dziećmi nie był przypadkowy, ale podyktowany dominującym trybem uczenia się, który u dzieci sześć- i siedmioletnich nadal głównie jest uczeniem się przez działanie (enaktywnym). Dopiero od siódmego roku życia rozpoczyna się uczenie się przez kształtowanie wyobrażeń (Żmudzka 2020). Dzięki stworzeniu bliskiego kontaktu między dziećmi i wprowadzaniem słów będącymi w rzeczywistości realnymi obiektami z najbliższego otoczenia, stwarzałam możliwość poznawania i lepszego rozumienia tych pojęć poprzez czynne działanie (Jaszcyszyn 1999). Dzieci miały okazję odnieść sukces, ponieważ początkowe zadania opierały się na dobrze znanym materiale, z którym były osłuchane dzięki uczestnictwu w lekcjach języka obcego, i który otaczał dzieci w formie realnych przedmiotów w szkolnej rzeczywistości. Sądzę, że dłuższe stosowanie tej metody i bazowanie na większej liczbie wyrazów mogłoby zdecydowanie poszerzyć zakres słów, które dzieci potrafiłyby przeczytać, a w rezultacie także napisać. W podręcznikach przeznaczonych dla dzieci młodszych, w każdym rozdziale z reguły wyszczególnionych jako kluczowe jest jedynie kilka wyrazów. Wprowadzenie Metody Odimiennej pozwoliło dodatkowo na dowolne poszerzanie zasobu słów u dzieci niezależnie od wykorzystywanego na lekcji podręcznika oraz skupienie na wyrazach dobrze znanych, opisujących najbliższe otoczenie dzieci.

Majchrzak (2004) twierdzi, że pojmowanie umiejętności czytania i pisania jako wspólnego i spójnego działania jest błędne. Pierwsze dotyczy ćwiczenia i rozwijania sprawności intelektualnej, a drugie sprawności manualnej. Majchrzak zaleca wręcz „rozerwać tę pozorną spójność czytania i pisania” (Majchrzak 2004: 89), ponieważ

najmłodsze, nawet trzyletnie dzieci gotowe są do rozpoczęcia nauki czytania, ale nie pisania. Pracując w szkole, w której przeprowadziłam badanie, z dziećmi sześć- i siedmioletnimi mogłam wzbogacić zajęcia prowadzone według zasad Metody Odimiennej również zadaniami dotyczącymi pisania. Należy pamiętać, że metoda Majchrzak jest stosowana przede wszystkim w przedszkolach, poczynając od grup najmłodszych. W szkole pracowałam z dziećmi starszymi, znającymi już wszystkie litery i piszącymi w języku polskim. Stąd, ostatni element „Nazywania świata” dotyczył również sprawdzenia umiejętności zapisywania angielskich wyrazów, czytanych wcześniej globalnie przez dzieci. Z analizy rezultatów można zauważyć, że dzieci lepiej radziły sobie z zapisywaniem rzeczowników pospolitych znanych lub wcześniej nieznanymi niż z zapisywaniem wyrazów określających czasowniki. Z prac dzieci wynika, że to ostatnie zadanie było trudniejsze, a dzieci często popełniały podobne błędy polegające, np. na opuszczaniu tych samych liter. Poza tym, wykonywały zadanie z zapalem i nie zgłaszały, że jest ono trudniejsze od pozostałych typów zadań napotykanymi na wcześniejszych kartach pracy dotyczących badania umiejętności czytania.

### **6.3 Integracja treści w edukacji wczesnoszkolnej**

Sama sprawność czytania w języku obcym będąca przecież kompetencją kluczową jest w edukacji wczesnoszkolnej raczej pomijana i pojawia się rzadko ze względu na brak wiedzy u nauczycieli języków obcych jak rozwijać tę umiejętność u ucznia młodszego. Nauczyciele języków obcych nie posiadają wiedzy dotyczącej szerokiego wachlarza metod „początkowej nauki czytania” (Pamuła-Behrens 2012: 233) jakimi dysponują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Nauczyciele języków obcych uczą tej umiejętności w sposób intuicyjny. Jako absolwentka zarówno pedagogiki, jak i filologii angielskiej, w tym również kolegium nauczycielskiego oraz studiów podyplomowych z zakresu nauczania języka angielskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, stwierdzam, że uczenie umiejętności czytania było zagadnieniem poruszonym tylko podczas studiów pierwszego stopnia na kierunku pedagogika (edukacja elementarna z terapią). Pomysł, aby zastosować Metodę Odimienną w szkole do nauki czytania w języku obcym powstał na bazie lat praktyki przedszkolnej i szkolnej oraz wielu lat studiów licencjackich i magisterskich na wyżej wymienionych kierunkach. Możliwość wypróbowania tej metody najpierw w przedszkolu do nauki czytania w języku polskim, a następnie do nauki czytania w języku polskim w klasie



pierwszej z wykorzystaniem elementów z pozostałych znanych mi metod podczas zajęć wyrównawczych oraz wieloletnie prowadzenie zajęć z języka angielskiego z dziećmi przedszkolnymi oraz klas I-III w placówkach publicznych i niepublicznych, przygotowało mnie do nowego wyzwania jakim było wprowadzenie dobrze znanej mi metody na zupełnie innym polu. W pracy z małymi dziećmi ważne jest holistyczne podejście i zastosowanie podobnych rozwiązań zarówno w nauczaniu języka obcego, jak i ojczystego. Choć jednocześnie ważne jest zawsze uwzględnienie specyfiki danego języka przy wyborze metody. Ucząc czytania w przedszkolu czy klasie pierwszej nauczyciel jest wyposażony w wiedzę o metodach, które są powszechnie stosowane i może wybrać tę, która wydaje mu się najbardziej odpowiednia. Z kolei do pracy w języku angielskim przygotowywana byłam poznając metody, które uatrakcyjniają zajęcia z dziećmi najmłodszymi (np. metoda TPR), samodzielnie zagłębiałam literaturę dotyczącą sposobów nauki czytania stosowanych w języku angielskim jako pierwszym (L1), ale nigdy nie spotkałam się z informacjami jak uczyć czytać w języku angielskim jako obcym tak małe dzieci, jak te uczęszczające do przedszkoli lub klas I-III. Integracja treści może być zatem wprowadzona na różne sposoby, tj. nie tylko poprzez bloki tematyczne, ale również poprzez zastosowane metody pracy. Zajęcia z wykorzystaniem Metody Odimiennej do nauki czytania odbieram jako element łączący edukację wczesnoszkolną i język angielski. Mogą one wypłynąć na poszerzenie umiejętności rozwijanych u dzieci na lekcjach języka angielskiego, przy jednoczesnym uwzględnieniu metod stosowanych z najmłodszymi w edukacji wczesnoszkolnej.

Śledząc na stronie internetowej szkoły wyniki edukacyjne dzieci objętych nauką czytania w języku angielskim w klasie pierwszej z wykorzystaniem zmodyfikowanej metody Ireny Majchrzak, uczęszczających również na prowadzone przeze mnie kółko czytelnicze w języku angielskim, mające pięć godzin języka angielskiego tygodniowo z nauczycielem przedmiotu, muszę wspomnieć, że troje dzieci z tej badanej grupy w kolejnych latach osiągało sukcesy. Za takie osiągnięcia uważam m.in. podejście przez uczniów do egzaminów Cambridge: Starters czy Movers. Poza tym, dwoje z tych chłopców będąc w klasach I-III brało udział w konkursie o zasięgu krajowym, takim jak Ogólnopolski Konkurs Języka Angielskiego 'Forget-me-not' pod patronatem czasopisma Języki Obce w Szkole, otrzymując dyplomy z wyróżnieniem za uzyskanie bardzo wysokich wyników, 97,5% i 95%. Kolejny konkurs, z jakim zmierzyła się dwójka z chłopców (będąc wówczas nadal w edukacji wczesnoszkolnej), to Ogólnopolski Internetowy Konkurs Języka Angielskiego 'Understand' oparty na

sprawdzaniu umiejętności rozumienia ze słuchu, w którym uzyskali drugie miejsce w kraju i drugie miejsce w województwie. Myślę, że w sukcesach tych dzieci, można upatrywać zarówno ich wrodzone zdolności, zaangażowanie rodziców, ale również zaangażowanie kadry nauczycielskiej i nacisk na naukę języka obcego z uwzględnieniem innowacyjnych metod.

#### **6.4 Krytyczne omówienie koncepcji nauczania i publikacji Majchrzak**

Niewątpliwym plusem Metody Odimiennej do nauki czytania jest prostota jej zastosowania. Metoda ta, jak każda inna, wymaga przygotowania merytorycznego, które jest dostępne dzięki pozycjom książkowym autorstwa Majchrzak, natomiast nie wymaga specjalnego nakładu finansowego i czasowego. Całość metody opiera się na przygotowaniu wizytówek z imionami dzieci w kilku egzemplarzach, alfabetu ściennego oraz plansz z napisanymi na nich wprowadzanymi wyrazami. Metodę tę można stosować w celu usprawniania umiejętności czytania w języku ojczystym w klasie pierwszej oraz podczas wprowadzania nauki czytania w języku obcym. Metoda bazuje na licznych zabawach albo, jak twierdzi Majchrzak (2007), „grach” opartych na działaniu oraz pozytywnych emocjach. Poza tym, dzieci zawsze traktują zabawy poważnie i nie odróżniają zabawy od pracy nad problemem językowym, ponieważ zabawa sama w sobie jest dla nich pracą. Co więcej, zabawa sprzyja interakcji i mówieniu, co można zaobserwować u bawiących się dzieci, które nawet bawiąc się same, nie milczą, ale prowadzą dialogi stawiając się naprzemiennie w różnych rolach, zadając i jednocześnie odpowiadając sobie na pytania. Brzeziński (1987) przekonuje, że nauczanie dzieci należy skoncentrować tylko na zabawie i grach jako najbardziej odpowiednich formach, które powinny dominować w procesie edukacyjnym najmłodszych. Z czasem proporcje zabawy zmniejszają się, ale na początku edukacji powinny przeważać i zawładnąć całkowicie procesem dydaktycznym, co jest możliwe – moim zdaniem – dzięki wykorzystaniu elementów Metody Odimiennej. Zajęcia w formie zabawy, zindywidualizowane od samego początku, wpływające na poczucie sprawczości oraz wzmacniające poczucie własnej wartości budują samoocenę dzieci. Działają jednocześnie pozytywnie na rozwój motywacji wewnętrznej u dzieci, stając się ich siłą (Gębał 2020).

Pewien problem stanowi niewielka liczba pozycji książkowych dotyczących wykorzystania tej metody oraz niewielkie zainteresowanie środowiska naukowego. Ponadto porównując publikacje Ireny Majchrzak nie sposób uwolnić się od poczucia

pewnego chaosu. Z jednej strony, Majchrzak opisuje szczegółowo każdy z etapów Metody Odimiennej, a z drugiej strony, sposób omawiania kolejnych etapów sprawia wrażenie, że między publikacjami takimi jak *Wprowadzenie dziecka w świat pisma* i *W obronie dziecięcego rozumu* oraz *Nazywanie świata. Odimienna metoda nauki* istnieją pewne różnice. Analizując rozdział pierwszy w publikacji *Wprowadzenie dziecka w świat pisma* (Majchrzak 1999) można zauważyć, że swoją metodę Majchrzak nazywa „propozycją dydaktyczną”, którą określa mianem „Ściany pełnej liter”. Nazw kolejnych etapów można domyślić się z tytułów następujących po sobie podrozdziałów. W ten sposób kolejność etapów wygląda następująco:

- Imiona
- Litery. Prezentacja alfabetu
- „Targ liter”
- Gra w sylaby
- „Nazywanie świata”

Przedstawione powyżej etapy wynikające z nazw tytułów podrozdziałów wskazują na jeszcze jeden niezrozumiały zabieg zastosowany przez Majchrzak. Przy dwóch podrozdziałach, nazywających kolejne etapy metody, Majchrzak wprowadza cudzysłów bez podania bezpośredniego lub pośredniego wytłumaczenia i celu takiego zabiegu.

Następna książka Majchrzak (2004) pt. *Nazywanie świata. Odimienna metoda nauki czytania* objętościowo również nie przekracza kilkudziesięciu stron stanowiąc pewnego rodzaju broszurę, w której autorka kolejny raz bez omówienia podstaw teorii kształcenia opowiada tylko o kolejnych etapach metody. Majchrzak we wprowadzeniu oraz w pozostałych rozdziałach opisując metodę wykorzystuje zwroty, takie jak: „program edukacyjny”, „program odimienny”, „strategia pedagogiczna”, czy „propozycja alternatywna”. Liczne terminy stosowane przez autorkę wprowadzają pewne nieścisłości. Swoją publikację, jak informuje na początkowych kartach książki, Majchrzak kieruje nie tylko do nauczycieli, ale również do rodziców. Uważam, że opisanie kolejnych etapów, czyli skupienie się tylko na praktycznych aspektach metody i pominięcie teorii może być dobrym zabiegiem jeżeli książka jest traktowana jako poradnik dla rodzica. Natomiast będąc nauczycielką pracującą metodą w języku ojczystym i obcym, odczuwam brak omówienia szerszego kontekstu. Przygotowany przez autorkę spis treści lub wprowadzenie nie przedstawiają zarysu kolejnych etapów.

Uważam, że ta książka Majchrzak wymagałaby usystematyzowania, zwłaszcza dla osób, które zetkną się z jej metodą po raz pierwszy.

Trzecia publikacja przygotowana przez Majchrzak (2007) to *W obronie dziecięcego rozumu*, która jest zbiorem wywiadów udzielonych w latach 2006-2007 dla czasopisma „Blżej Przedszkola”. Rozmowy przeprowadzone z autorką będące jednocześnie rozdziałami książki sugerują kolejne etapy Metody Odimiennej wykorzystywanej do nauki czytania. W związku z tym, wyłania się następująca kolejność etapów:

- Inicjacja – gdzie Majchrzak wyjaśnia sposób przeprowadzenia tego etapu w pierwszym wywiadzie oraz historię pomysłu w drugiej rozmowie.
- Ściana Pełna Liter – to tytuł wywiadu trzeciego, w którym Majchrzak wyjaśnia funkcje edukacyjne tego etapu, a w wywiadzie czwartym pt. „Rozmowa czwarta – Prezentacja Alfabetu” omawia podstawowe ćwiczenia w ramach etapu zwanego „Ścianą Pełną Liter”, czyli: „Prezentacja Alfabetu”, „Gra w Loteryjkę” i „Targ Liter”.
- Nazywanie Świata – temu etapowi Majchrzak (2007: 117) poświęca rozmowę piątą i wyjaśnia, że należy go rozumieć jako „akt nadawania przedmiotom z otoczenia ich symbolicznych pisemnych reprezentacji”. Majchrzak dedykuje tym działaniom osobny rozdział, w którym nazwy „gra” i „etap” używa wymiennie.

W pierwszej z omówionych książek Majchrzak używa terminów „faza”, „etap”, podczas gdy w drugiej publikacji rezygnuje z nich na rzecz określeń „ćwiczenie” oraz „gra”. Wprowadza to pewnego rodzaju kolejną nieścisłość, jeżeli oczekuje się usystematyzowanych wytycznych, choć jednocześnie daje nauczycielowi pewną swobodę działań, a wprowadzanie modyfikacji nie zaburza narzuconej sztywnej struktury, której w metodzie brak.

Na korzyść Majchrzak przemawiają szczegółowe opisy oraz drobiazgowo przedstawione hipotetyczne sytuacje dotyczące interakcji z dziećmi podczas wprowadzania kolejnych etapów. Jej książki są krótkie i zawierają praktyczne wskazówki działań. Wiele miejsca Majchrzak poświęca aktowi inicjacji (1999, 2004, 2007) i podkreśla wyjątkowość spotkania z Simoną, które było bardzo istotnym zdarzeniem w jej życiu. Sądzę, że zachwyty dziewczynki nad zapisanym imieniem

udzielił się także autorce i popchnął ją do stworzenia metody, która jest metodą ponadczasową, uniwersalną i łatwą do adaptacji.

Na łamach czasopisma „Blżej Przedszkola”, Majchrzak ubolewała nad małym zainteresowaniem jej metodą środowiska akademickiego (Halik 2010). Mogło to wynikać z braku oparcia metody na teoretycznych podstawach, ponieważ wprowadzając czytelników w swoją metodę Majchrzak skupiała się jedynie na spotkaniu z Simoną, a nie dokonywała osadzenia metody w teorii kształcenia. Dodatkowo, w swoich publikacjach Majchrzak nie posługuje się językiem wystarczająco akademickim i choć nie jest on potoczny, to bywa pompatyczny. Dla przykładu, zapisanie imienia dziecka określane jest jako „Dar Pisma” (Majchrzak 2004: 15); wizytówka z imieniem to kartka, która „niekiedy ratuje dziecko przed uczuciem osamotnienia” (Majchrzak 2004: 17); a czytanie jest „odczarowywaniem” (Majchrzak 2004: 85). Tych kilka przykładów z jednej z jej książek trafnie oddaje styl języka użyty w pozostałych. Trudno wyobrazić sobie współczesnych nauczycieli wchodzących do zawodu w latach dwudziestych XXI wieku czerpiących inspirację bezpośrednio z książek Majchrzak. Poza tym, książki te nie były wznawiane od wielu lat i są trudno dostępne nawet w publicznych bibliotekach pedagogicznych. Nieredagowane zgodnie z obowiązującymi trendami zawierają również, w związku z opisami pracy autorki w Meksyku, sformułowania takie, jak np. „Indianin”, które obecnie mają negatywne konotacje, nawiązujące m.in. do czasów kolonialnych (Polska Akcja Humanitarna). Wspomniane powyżej aspekty w pewien sposób odbierają potencjał metodzie, która powinna być ponownie opisana z uwzględnieniem obowiązujących norm językowych, a także usystematyzowana.

### **6.5 Sugestie: Propozycja dalszych badań**

Przeprowadzenie badania w niepublicznej dwujęzycznej szkole podstawowej pozwoliło na zweryfikowanie wiedzy, którą posiadałam o metodzie Majchrzak. Wprowadzając tę metodę przed laty jako nauczyciel wychowania przedszkolnego i pracując jednocześnie w przedszkolu publicznym jako jedyny wykwalifikowany nauczyciel języka angielskiego nie zastanawiałam się nad możliwością modyfikacji tej metody. Jednak wieloletnia praca z użyciem jej w niezmienionej formie do nauki języka ojczystego, pozwoliła mi na dogłębne poznanie każdego z jej etapów. Zgadzam się z opinią Majchrzak przedstawioną w jej książkach (1999, 2004), że wiek dziecka nie stanowi bariery nieprzekraczalnej w nauce czytania w języku rodzimym. Podobnie wygląda sytuacja w nauce czytania w języku obcym. Nie powinno spychać się tej czynności na

margines proponowanych dzieciom aktywności. Ważny jest natomiast wybór metody dostosowanej do wieku. Czytanie nie powinno jawić się dzieciom jako skomplikowana czynność, a Metoda Odimienna pozwala na wykorzystanie pozytywnych emocji i zindywidualizowanego materiału w pracy z najmłodszymi. Metoda ta może stanowić uzupełnienie lekcji języka obcego, ponieważ wystarczy poświęcić jej kilka minut dziennie i traktować jak zabawę lub aktywność będącą przerywnikiem codziennych lekcji. Taki zabieg możliwy jest do wprowadzenia w każdego typu placówce, nie tylko niepublicznej, gdzie przeprowadziłam badanie. Dzięki temu, również dzieci ze szkół publicznych poprzez niewielki nakład pracy nauczyciela miałyby okazję na edukację z elementem dwujęzyczności (jeżeli dwukierunkowe wykształcenie nauczyciela na to pozwala), podobnie jak miały to dzieci z prywatnej szkoły promującej w swojej ofercie właśnie dwujęzyczność.

Ograniczeniem mojego badania była mała próba badawcza. W badaniu udział wzięło dwadzieścioro dzieci będących uczniami szkoły niepublicznej. Priorytetem rodziców była nauka języka obcego, o czym świadczy wybór szkoły dwujęzycznej, w której od klasy pierwszej położony był nacisk na naukę języka angielskiego. Dzieci przyjmowane do szkoły stanowiły wyselekcjonowaną grupę, znana była ich sytuacja rodzinna, materialna oraz zawodowa rodziców. Badanie trwało podczas drugiego półrocza klasy pierwszej i objęło tylko jedną grupę dzieci. Na pewno warto byłoby przeprowadzić badanie w szkole publicznej w klasach, w których dzieci nie są wyselekcjonowane i zdiagnozowane szczegółowo w procesie rekrutacji. Poza tym, przeprowadzenie takiego badania równoległe w kilku klasach pierwszych i porównanie wyników byłoby wartościowe poznawczo. W późniejszych latach uzyskane dane powinny być porównane z osiągnięciami edukacyjnymi dzieci nieobjętych Metodą Odimienną. Niniejsze badanie, mimo iż przeprowadzone na niewielkiej grupie, ukazało mocne strony zastosowanej metody, takie jak jej elastyczność, możliwość indywidualnego dopasowywania każdego z etapów do możliwości poznawczych uczniów, brak ograniczeń czasowych dla każdego etapu. Moje badanie dało mi szansę poszerzenia wiedzy o dobrze znaną mi propozycję dydaktyczną, rozwinięcia warsztatu pracy nauczyciela oraz pozwoliło odpowiedzieć na postawione pytania badawcze. Z kolei dla dzieci było to uatrakcyjnienie zajęć dostarczające wiele pozytywnych emocji, a przez stawiane im zadań o różnym stopniu trudności była to jednocześnie aktywność rozwijająca ich kompetencje czytelnicze w oderwaniu od podręczników i ławek szkolnych.

## WNIOSKI

Przełóżając oferty placówek oświatowych dostępnych w Internecie, materiałów edukacyjnych dla nauczycieli, artykułów czy zaznajamianie się z wprowadzanymi innowacjami pedagogicznymi związany z nauką języka angielskiego, można stwierdzić, że dominuje zainteresowanie metodą globalną Domana. Natomiast nasza rodzima twórczyni metody globalnego czytania Irena Majchrzak zauważana jest tylko w kontekście czytania w języku polskim.

W Polsce metoda Domana wykorzystywana jest do nauki czytania u najmłodszych dzieci, zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Natomiast wykorzystanie Metody Odimiennej do rozwoju kompetencji czytelniczych w języku obcym jest znikome. Doman nie tworzył swojej metody do nauki czytania w języku obcym, ale i tak wielu nauczycieli widzi w niej taki potencjał i możliwości. Zastanawia mnie, dlaczego podobne zalety nie są zauważane w metodzie Majchrzak. Metoda Odimienna zasługuje na większą uwagę i popularyzację. Wprowadzone modyfikacje oraz ocena jakości zajęć i postępów dzieci w ramach przeprowadzonego badania mogłyby posłużyć do wprowadzenia kolejnych udoskonaleń i szerszego zastosowania tej metody w nauce czytania w języku obcym. Przełóżając oferty przedszkoli polskich można zauważyć, że Metoda Odimienna jest często wspomianana jako wiodąca w nauce czytania w języku rodzimym. Z kolei informację o użyciu jej w szerszym kontekście, tj. do nauki języka obcego znalazłam tylko w jednej placówce w Polsce. Na stronie internetowej Przedszkola Nr 7 w Łowiczu widnieje wpis informujący o wykorzystaniu innowacji pedagogicznej pt. „Zastosowanie odimiennej metody czytania Ireny Majchrzak z elementami języka angielskiego” zaopiniowanej pozytywnie przez Kuratorium Oświaty w Łodzi w dniu 23 kwietnia 2014 r. Powyższy fakt oraz moje własne doświadczenia w pracy z klasą pierwszą szkoły podstawowej i wykorzystanie elementów metody do

rozwijania kompetencji czytelniczych dzieci w języku obcym, utwierdziły mnie w przekonaniu, że metoda ta może być powszechnie stosowana do nauki języka angielskiego, a jej potencjał nie jest w pełni wykorzystywany. Badanie przeprowadzone w klasie pierwszej, zebranie i analiza danych pozwoliły na dojście do wniosku, że korzyści z wykorzystania tej metody znacznie przewyższają jej niedociągnięcia i słabe strony.

Metoda Ireny Majchrzak może być wykorzystywana do urozmaicenia zajęć z zakresu nauki języka angielskiego w klasach początkowych szkoły podstawowej ze względu na możliwość rozwijania przy jej udziale umiejętności czytania. Jej elementy są na tyle uniwersalne, że łatwo pozwalają na modyfikację i wprowadzanie zmian. Dodatkowo podzielona jest na cztery odrębne etapy, w których dzieci pracują opierając się na zindywidualizowanym materiale edukacyjnym. Metoda pozwala na naukę czytania globalnego oraz na indywidualną pracę z dzieckiem, co jest jej niewątpliwym atutem w licznych klasach. Nie wymaga wielu nakładów finansowych lub czasowych. Pomoce można przygotować szybko i w prosty sposób. Nie wymaga zaangażowania rodziców i ich dodatkowej pracy z dzieckiem w domu. Głównym zadaniem nauczyciela powinien być za to świadomy i przemyślany wybór imion wykorzystywanych przy realizacji metody oraz zaplanowanie pracy i systematyczne jej wdrażanie oraz uwzględnienie różnic rozwojowych poszczególnych dzieci. Od lat osiemdziesiątych XX wieku dostrzegane jest zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego, które oznacza „znaczne obniżenie się podstawowych kompetencji językowych, takich jak umiejętność czytania, pisanie i posługiwanie się tekstem” (Kapica 1999: 151). Wpływ na taki stan rzeczy ma szereg czynników, wśród których można wyróżnić m.in. niską efektywność pracy dydaktycznej wynikającą np. z braku możliwości wprowadzenia w praktyce indywidualizacji nauczania. W teorii nauczyciel zobowiązany jest do indywidualizacji pracy z dzieckiem; w praktyce nie zawsze jest to możliwe, ponieważ w klasach szkoły podstawowej liczących do 25 uczniów nie sposób zaplanować pracę tak by jednocześnie ją zindywidualizować. Metoda Odimienna pozwala w prosty i dostępny sposób zindywidualizować pracę nawet w licznych grupach, dając dzieciom możliwość nauki w ich własnym tempie.

Poza tym, metoda czytania globalnego jaką jest Metoda Odimienna współgra ze specyfiką języka angielskiego, różną od języka polskiego będącego językiem fleksyjnym trudnym do wykorzystania w czytaniu globalnym ze względu na deklinację (odmianę przez przypadki), czy koniugację (odmianę przez osoby, tryby, czasy, strony,



liczby). Minusem modyfikacji metody może być brak możliwości użycia przez dziecko jego oryginalnego imienia. Metoda zastosowana do nauki języka obcego wymaga wykorzystania imienia zastępczego w wersji angielskiej, które wybierane wspólnie z dzieckiem i zbliżone fonetycznie do imienia oryginalnego niesie jednak mniejszy bagaż emocjonalny niż własne imię. Z drugiej strony, pozytywne emocje łatwo wywołać poprzez urozmaicone zabawy dominujące w metodzie. Zadania stawiane przed dziećmi w poszczególnych etapach stosowania Metody Odimiennej pozwalają dzieciom na odczuwanie bez troski i radości oraz uniknięcia poczucia oceniania ze strony nauczyciela.

Metoda ta zastosowana w przeprowadzonym badaniu pokazała ponadto jak ważne jest przygotowanie nauczycieli języka angielskiego do pracy z dziećmi młodszymi i codzienny kontakt z nimi, a nie tylko podczas godziny lekcyjnej zajęć w języku obcym. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej czy wychowania przedszkolnego będący jednocześnie nauczycielem języka obcego jest optymalnym rozwiązaniem. Znajomość dzieci i metod, którymi na co dzień one pracują pozwala na zastosowanie podobnych rozwiązań w nauce języka obcego. Sala szkolna klas I-III powinna mieć stałe elementy, charakterystyczne dla sali lekcyjnej języka obcego. Wskazana byłaby obecność plakatów zawierających napisy i słowa w języku obcym oraz literaturę dziecięcą, którą można wykorzystać w nauczaniu języka nirodzimego i która aktywizowałaby dzieci do samodzielnego czytania. Kowalikowa (1999) opisując kompetencje nauczyciela nauczania początkowego podkreśla ich złożoność. Od nauczyciela wymaga się nie tylko wiedzy pedagogicznej, ale również specjalistycznej z różnych dziedzin. Nauczyciel klas I-III łączy wiedzę matematyczną, polonistyczną, przyrodniczą oraz umiejętności organizowania zajęć o charakterze artystycznym, technicznym, sportowym, zdrowotnym czy muzycznym. Z czasem, do tej listy zostały dodane zajęcia komputerowe prowadzone przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Wydaje się, że zestawienie to powinno być jeszcze wydłużone. Przeprowadzone badanie z wykorzystaniem elementów Metody Odimiennej skłania mnie do wskazania jeszcze jednego elementu obowiązkowego dla nauczyciela klas początkowych, a mianowicie znajomości języka obcego na takim poziomie, aby płynnie i swobodnie łączyć go z pozostałymi dziedzinami wiedzy wprowadzanymi w sposób zintegrowany i dostosowany do wieku dzieci.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamek, I. 2009. Czytanie i pisanie w edukacji elementarnej. Kontekst rozwojowy. *Studia pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 18: 109-118.
- Adamowicz, M. 2020. Zasoby dziecka a jego potrzeba uczenia się. *Prima Educatione* 4: 37-46.
- Adryan, K. 2020. Rola imienia we wczesnoszkolnym nauczaniu języków nierodzimych. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* Tom XX: 7-22.
- Andrzejewska, E. 2008. Autonomia a wczesnoszkolne nauczanie i uczenie się języków obcych. *Języki Obce w Szkole* 6: 68-75.
- Andrzejewska, E. 2010. Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Polskie prace empiryczne w świetle aktualnych dyskusji o badaniach i przyswajania języka obcego przez dzieci. *Neofilolog* 35: 131-141.
- Andrzejewski, B. 2016. *Filozofia słowa. Zarys dziejów*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Arciszewska, E. 2002. *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?* Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Awramiuk, E. 2006. *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Awramiuk, E. 2013. Invented spelling jako obiekt badań. *Edukacja* 3(123): 5-16.
- Awramiuk, E. 2021. *Zapisać mowę. Wybrane zagadnienia graficznej reprezentacji tekstów polskich*. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Banach, M. i D. Bucko 2019. *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Bawej, I. 2017. Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego. *Neofilolog* 49(2): 235-255.
- Basińska, A. 2017. *Teoria w pigułce. Zestaw 8, zeszyt 1*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Becelewska, D. 2006. *Repetitorium z rozwoju człowieka*. Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie.
- Bertelle, L. 2011. Dwujęzyczność w świetle najnowszych badań naukowych. *Lingwistyka Stosowana* 4: 241-249.
- Białystok, E., F. Craik i M. Freedman 2007. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia* 45: 459-464.
- Białek, M. 2008. Dar Simony, czyli odmienna nauka czytania. *Psychologia w Szkole* 4(20): 103-111.
- Białek, M. 2015. Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych. *Lingwistyka Stosowana* 14(3): 17-29.
- Biedrzycki, K. 2018. Indywidualizacja w szkole: Od postulatu do realizacji. *Polonistyka. Innowacje* 7: 165-172.
- Biernacka, M. 2014. Słuch fonematyczny, fonologiczny czy mowny. Rozważania terminologiczne. W: M. Gaze i K. Kubacka (red.) *Bogactwo językowe i kulturowe*

- Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 2.* Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego; 31-37.
- Biernacka, M. 2016. *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przewodnik metodyczny.* Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bińczyk, E. 2006. Steven Pinker vs Michael Tomasello w sporze o status kompetencji językowych. *Teksty Drugie* 6: 147-164.
- Bizzocchi, A. 2017. How many phonemes does the English language have? *International Journal on Studies in English Language and Literature* 5(10): 36-46.
- Bloomfield, L. 1935. *Language.* London: George Allen & Unwin Ltd.
- Bobin, J. i A. Kozielska 2017. Wykorzystanie literatury dziecięcej na zajęciach z języka angielskiego w przedszkolu. *Inspirator* 1(4): 6-9.
- Bogdanowicz, M. i E. Link-Dratkowska 2020. *Dobry start według prof. Marty Bogdanowicz: Vademecum dla nauczycieli.* Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Borecka, V. 2016. Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych. Założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych. W: E. Awramiuk i M. Karolczuk (red.) *Z problematyki kształcenia językowego*, Tom VI. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku; 149-170.
- Borowska, B. 2016. Glottodydaktyka ojczystojęzyczna w systemie edukacyjnym Bronisława Rocławskiego. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz i R. Kołodziejczyk (red.) *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak.* Lublin: Wyd. KUL; 111-124.
- Braü, K. 2005. Individualisierung des Lernens – zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. W: K. Braü i U. Schwerdt (red.) *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule.* Münster: LitVerlag; 129-150.
- Brisk, M. i M. Harrington 2007. *Literacy and bilingualism.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brzezińska, A. 1987. *Czytanie i pisanie. Nowy język dziecka.* Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzezińska, A. 2008. Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy.* Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego; 35-49.
- Brzezińska, A. 2015. Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju podstawą projektowania nauczania rozwijającego. W: E. Filipiak (red.) *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce.* Bydgoszcz: Agencja ArtStudio; 129-140.
- Brzeziński, J. 1987. *Nauczanie języków obcych dzieci.* Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzoza, B. 2017. Rozwijanie świadomości fonetycznej w zakresie (pozornie) podobnych form leksykalnych a rozumienie mowy języka obcego. *Języki Obce w Szkole* 2: 25-28.
- Buchnat, M. 2013. Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej. *Studia Edukacyjne* 25: 115-136.
- Chodkiewicz, H. 2016. Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego. *Języki Obce w Szkole* 4: 79-85.
- Chomsky, N. 2006. *Language and mind.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Chrabąszcz, M. 2014. Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Wolność, odpowiedzialność, skuteczność. W: G. Mazurkiewicz (red.) *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie.* Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego; 115-132.

- Chybalski, F. i M. Matejun 2013. Organizacja jako przedmiot badań. Od zbierania danych do analizy wyników. W: A. Adamik (red.) *Nauka o organizacji. Ujęcie dynamiczne*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer; 93-151.
- Cieszyńska, J. 2009. Symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania. Skuteczna metoda stymulacji dzieci zagrożonych dysleksją. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 18: 265-278.
- Coste, D., B. North, J. Sheils i J. Trim 2001. *Europejski system opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wyd. Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli.
- Craik, F., E. Bialystok i M. Freedman 2010. Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology* 75(19): 1726-1729.
- Czub, M. 2014. Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo. Tom 1. W: A. Brzezińska (red.) *Niezbędnik dobrego nauczyciela*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-Language Integrated Learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182-204.
- Davidson, R. i P. Ekman 2012. *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Dąbrowska, M. 2011. Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III. Cechy osobowości: Przegląd badań. *Rozprawy społeczne* 1(5): 135-145.
- Dąbrowski, A. 2012. Wpływ emocji na poznawanie. *Przegląd Filozoficzny* 3(83): 315-335.
- Dewaele, J.-M. i M. Alfawzan 2018. Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8: 21-45.
- Dewaele, J.-M. i P. MacIntyre 2014. The two faces of Janus. Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4: 237-274.
- Domagała, A. i U. Mirecka 2002. Słuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej. *Logopedia* 30: 7-26.
- Doman, G. i J. Doman 1992. *Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja*. Bydgoszcz: Excalibur.
- Domańska, E. 2010. Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka. *Teksty Drugie* 1/2: 45-55.
- Doroszewicz, K. 2003. Psychologiczne aspekty imion ludzkich. *Psychologia Jakości Życia* 1(2): 89-100.
- Dziemianko, A. 2015a. Wykorzystanie metody Ireny Majchrzak podczas zabaw z dziećmi w przedszkolu. *Konteksty Pedagogiczne* 1(4): 105-140.
- Dziemianko, A. 2015b. Ewaluacja wdrażanej metody Ireny Majchrzak podczas zabaw z dziećmi w przedszkolu. *Konteksty Pedagogiczne* 1(4): 143-150.
- Ekman, P. 1992. An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion* 6: 169-200.
- European Commission 2009. *Study on the contribution of multilingualism to creativity: Final report*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Filipiak, E. 1994. Funkcje języka. *Studia Pedagogiczne* 27(10): 35-47.
- Filipiak, E. 2008. Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego; 17-34.
- Filipiak, E. 2011. *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Flyvbjerg, B. 2005. Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku. *Studia Socjologiczne* 2(177): 41-69.
- Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. W: K. Patterson, J. Marshall i M. Coltheart (red.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum; 301-314.
- Fromkin, V., R. Rodman i N. Hyams 2011. *An introduction to language* (9th ed.). Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Gajdzica, Z. 2016. Uchwycić indywidualność, czyli o wybranych aspektach studium przypadku osoby z niepełnosprawnością. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej* 13: 49-66.
- Gajewska, E. 2017. Gdy podręcznik zawodzi. Rady dla nauczycieli dbających o wymowę swoich uczniów. *Języki Obce w Szkole* 2: 49-55.
- Gałaś, M. 2016. (Re)konstruowanie edukacji: Teoria i praktyka pedagogiki konstruktywistycznej. *Refleksje* 6: 8-15.
- Gardner, R. i P. MacIntyre 1993. A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26: 1-11.
- Gawrecki, L. 2016. Jak kształcić nauczyciela kreatywnej szkoły? Konteksty diagnostyczne i rekomendacje. W: J. Skibska i J. Wojciechowska (red.) *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*. Kraków: Wyd. Libron; 37-48.
- Gertruda, B. 2001. Burrhus Skinner a Noam Chomsky: Dwie teorie języka, dwie koncepcje człowieka i społeczeństwa. *Pisma Humanistyczne* 3: 61-73.
- Gębał, P. 2020. *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Głowacka-Sobiech, E. 2019. „Od posłuszeństwa do wolności”. Tradycje antywolnościowe i kultura opresji szkoły. *Rocznik Pedagogiczny* 42: 73-83.
- Gnitecki, J. 1997. Geneza, aktualny stan badań i kierunki ewolucji supernauczania. *Dydaktyka Literatury* 17: 79-118.
- Gofron, B. 2013. Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się. *Periodyk naukowy Akademii Polonijnej* 7: 159-174.
- Grzybowski, P. 2014. Oczekiwania wobec szkoły w środowiskach defaworyzowanych. Freireowskie obrazki z Ameryki Łacińskiej. *Studia Pedagogiczne* LXVII: 53-68.
- Haimes, E. i M. Timms 1985. *Adoption, identity and social policy: The search for distant relatives*. Aldershot: Gower.
- Halliday, M. 1993. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5: 93-116.
- Halik, R. 2010. Niezwykła moc imienia. *Blżej Przedszkola* 111: 90-91.
- Hamers, J. i M. Blanc 2000. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammerlińska, A. 2007. Dojrzałość do nauki czytania i pisanie a rozwój mowy dziecka. *Forum Dydaktyczne* 7: 99-106.
- Hammerlińska, A. 2017. Kompetencje komunikacyjne a płeć na przykładzie dzieci pięcioletnich. Wyniki badań własnych. *Neurolingwistyka Praktyczna* 3: 67-83.
- Handzel, A. 2014. Content and Language Integrated Learning jako metoda ułatwiająca przełamywanie bariery komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 21: 145-152.
- Hłobił, A. 2015. Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów. *Edukacja Humanistyczna* 1(32): 113-121.
- Hodson, G. i J. Olson 2005. Testing the generality of the name letter effect: Name initials and everyday attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin* 31(8): 1099-1111.

- Hofman, A. 2007. Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym. *Języki Obce w Szkole* 3: 46-52.
- Hryniuk, K. 2011. Okulograficzne wsparcie badań nad procesem czytania. *Lingwistyka Stosowana* 4: 191-198.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. W: B. Pride i B. Holmes (red.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Book; 53-73.
- Jagiełło, E. i A. Klim-Klimaszewska 2016. The change in approach to preparing children to learn to read and write. *Multidisciplinary Journal of School Education* 1(9): 71-88.
- Jakubiak, O. 2016. The pros and cons of Problem-Based Learning compared to the traditional foreign language teaching methods. *Pedagogika* XXV: 313-322.
- Janowska, I. 2015. Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka. *LingVaria* X, 2(20): 41-54.
- Janowska, I. 2016. Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej: tłumaczenie w dydaktyce języków obcych. W: E. Lipińska i A. Seretny (red.) *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka; 37-53.
- Jaroszewska, J. 2020. Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych. *Neofilolog* 54(2): 245-268.
- Jaskiernia, K. 2021. Metody nauczania języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna* 2(18): 31-42.
- Jaszczyszyn, E. 1999. Ocena poziomu rozumienia wybranych pojęć przez sześciolatki na podstawie ich wypowiedzi. W: M. Michalewska (red.) *Problemy edukacji lingwistycznej*. Katowice: Oficyna Wyd. IMPULS; 189-210.
- Jaszczyszyn, E. 2010. *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolatków*. Białystok: Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Jaworska, M. 2016. Nauczyciel języka obcego wobec problemu indywidualizacji procesu nauczania. *Orbis Linguarum* 44: 289-299.
- Jaworska, M. 2018. *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Johnson, J. i E. Newport 1989. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21: 60-99.
- Jupp, V. (red.) 2006. *The SAGE dictionary of social research method*. London: SAGE Publications.
- Kaczmarek, L. 1977. *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kamińska, B. i B. Siebert 2012. Podstawy rozwoju mowy u dzieci. *Forum Medycyny Rodzinnej* 6(5): 236-243.
- Kania, M. 2013. Wpływ wybranych czynników na rozwój dwujęzyczności dzieci. *Języki Obce w Szkole* 3: 101-105.
- Kapica, G. 1999. Kompetencje językowe młodszych uczniów a zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego. W: M. Michalewska (red.) *Problemy edukacji lingwistycznej*. Katowice: Oficyna Wyd. IMPULS; 151-157.
- Karbowniczek, J. 2021. Edukacja zintegrowana na przestrzeni wieków. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 1/2: 7-28.
- Karpeta-Peć, B. 2017. Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim (action research). *Neofilolog* 49(1): 95-114.

- Karpińska, A. 2016. Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia. W: K. Chałas i A. Maj (red.) *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polskie Wyd. Encyklopedyczne; 428-434.
- Karpińska-Szaj, K. 2022. *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls.
- Khul, P. 2007. Język, umysł i mózg: Doświadczenie zmienia percepcję. W: B. Bokus i G. Shugar (red.) *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne; 34-62.
- Kic-Drgas, J. 2014. Dzieci a nauka języków obcych. *Języki Obce w Szkole* 1: 92-97.
- Kilanowski, M. 2004. Pomiędzy jednostką a wspólnotą. O pragmatycznej perspektywie Johna Deweya. *Ruch Filozoficzny* LXI (4): 619-635.
- Klus-Stańska, D. 2005. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Klus-Stańska, D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. 2021. Dydaktyka ogólna: Dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy. *Studia z Teorii Wychowania* XII, 1(34): 61-84.
- Kolasa-Skiba, A. i W. Skiba 2021. Wpływ pedagogiki Marii Montessori na wszechstronny rozwój dzieci. *Edukacja - Terapia - Opieka* 3: 190-206.
- Kolber, M. 2007. Zrozumieć lęk językowy. *Forum Dydaktyczne* 2: 123-126.
- Köktürk, Ş., M. Cem Odacıoğlu i N. Müge Uysal 2016. Bilingualism and bilingual education, bilingualism and translation action. *International Journal of Linguistics* 3(8): 72-89.
- Komorowska, H. 2004. Podejście komunikacyjne w nauce języka obcego. Błaski i cienie. W: P. Chruszczewski (red.) *Aspekty współczesnych dyskursów*. Kraków: Tertium; 137-148.
- Komorowska, H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wyd. Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. 2015. Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych. *Postscriptum Polonistyczne* 2(16): 11-29.
- Komorowska, H. 2017. *Kształcenie językowe w Polsce: 60 lat czasopisma Języki Obce w Szkole*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kotarba-Kańczugowska, M. 2009. Gry i zabawy (z) językiem obcym, czyli kilka słów o tym, jak unikać monotonii metodycznej. W: D. Sikora-Banasik (red.) *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli; 200-213.
- Kowalik-Paluch, K. 2019. Wpływ rodziców na rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* 38(4): 155-166.
- Kowalikowa, J. 1999. Kompetencja zawodowa nauczyciela niższych klas szkoły podstawowej a jego wiedza lingwistyczna. W: M. Michalewska (red.) *Problemy edukacji lingwistycznej*. Katowice: Oficyna Wyd. IMPULS; 71-77.
- Konderak, T. 2017. Koncepcje, podejścia i metody nauczania języka obcego dzieci. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* 12(3): 189-206.
- Krasuska-Betiuk, M. 2018. Szkolna nauka czytania i pisanie z wykorzystaniem wybranych elementarzy. Refleksje metodyczne. *Forum Pedagogiczne* (2): 73-92.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Krzemińska, D. 2009. Wczesne rozpoczynanie nauki języków. W: D. Sikora-Banasik (red.) *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli; 20-39.
- Kubik, A. 2015. Indywidualizacja w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Mit czy rzeczywistość. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* Tom XXXIV (2): 112-122.
- Kucharczyk, R. 2013. Wielojęzyczność wczesnoszkolna z punktu widzenia rodziców uczniów polskiej szkoły podstawowej. *Języki Obce w Szkole* 3: 92-99.
- Kuligowska, K. 1975. *Problemy indywidualizacji nauczania*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz, I. 2005. Psychologia języka i komunikacji. Tom II. W: J. Brzeziński (red.) *Wykłady z psychologii*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Kurowicka, E. 2016. Wybrane koncepcje pedagogiczne na przełomie XIX i XX wieku. *Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne Humanum* 20(1): 139-150.
- Kurowski, Z. 1997. Audiogenne uwarunkowania zaburzeń mowy. *Audiofonologia* 10: 103-109.
- Kusiak-Pisowacka, M. 2017. W kierunku dwujęzyczności w edukacji wczesnoszkolnej – Problemy nauczania czytania w języku obcym na przykładzie języka angielskiego. *Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education* 1(36): 42-52.
- Kuszek, K. 2014. Kompetencje językowe małego dziecka. Zarys problematyki. *Studia Edukacyjne* 33: 45-67.
- Kwiatkowski, S. 2010. Psychologia języka i komunikacji. Tom II. W: S. Kwiatkowski i J. Michalak (red.) *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji; 13-24.
- La Forge, P. 1971. Community language learning: A pilot study. *Language Learning* 21(1): 45-61.
- Lapis, W. 2008. Usytuowanie fonologicznych cech dystynktywnych w strukturze poszczególnych typów cech głosowych. *Investigationes Linguisticae* 16: 108-118.
- Lejzerowicz, M. i M. Galbarczyk 2020. Autonomia ucznia a proces indywidualizacji w edukacji włączającej. *Rozprawy Społeczne* 14(3): 49-62.
- Linke, K. 1933. *Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Lipińska, E. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lisiecka, K. i A. Kostka-Bochenek 2009. Case study research jako metoda badań naukowych. *Przegląd Organizacji* 10(837): 25-29.
- Locke, J. 1994. Phases in the child's development of language. *American Scientist* 82: 436-445.
- Long, M. 1993. Second language acquisition as a function of age: Research findings and methodological issues. W: K. Hyltenstam i Å. Viberg (red.) *Progression and regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press; 196-221.
- Lopez, S., J. Teramoto Pedrotti i C. Snyder 2014. *Positive psychology. The scientific and practical exploration of human strengths*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lyons, J. 1975. *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Łosiak, W. 2015. Emocja jako komunikat. *Poznańskie Studia Slawistyczne* 9: 319-331.
- Łuszczak, G. 2012. *Od teorii stopni formalnych do teorii komunikacji i dialogu w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*. Kraków: Akademia Ignatianum Wyd. WAM.
- Maj, A. i J. Sosnowska 2018. Włoskie koncepcje wychowania i edukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Metoda Marii Montessori i podejście Reggio Emilia. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* 13: 121-144.
- Majchrzak, I. 1999. *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.



- Majchrzak, I. 2004. *Nazywanie świata. Odmienna metoda nauki czytania*. Kielce: Wyd. MAC Edukacja.
- Majchrzak, I. 2007. *W obronie dziecięcego rozumu*. Kraków: Wyd. Bliżej Przedszkola.
- Malmquist, E. 1987. *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Małus, A. 2016. Znaczenia osobiste przypisywane imieniu. *Psychiatria i Psychoterapia* 12(1): 25-42.
- Marek, E. 2004. Wkład profesora Ryszarda Więckowskiego w rozwój polskiej pedagogiki wczesnoszkolnej. *Nauczyciel i Szkoła* 3/4: 357-372.
- Marek, E. 2015. Konstruktywizm determinantem indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem (na podstawie analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej). W: I. Adamek i U. Szuścik (red.) *Kreatywność w edukacji szkolnej*. Kraków: Wyd. Libron; 121-132.
- Martowicz, A. 2018. *Jak uczyć dziecko czytać i pisać po polsku*. Edynburg: Min. Spraw Zagranicznych RP.
- Maurer, A. 2007. Świadomość fonologiczna jako predyktor postępów w nauce czytania i pisania. *Studia Psychologica* II: 119-141.
- Mazurkiewicz, G. 2012. *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Metera, H. 1978. Uwarunkowania nauki czytania. *Oświata i Wychowanie* 8: 25-31.
- Michalak, R. i E. Misiorna 2006. *Konteksty gotowości szkolnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. Autonomia w uczeniu się języka obcego – mity i rzeczywistość. W: P. Chruszczewski (red.) *Aspekty współczesnych dyskursów*. Kraków: Tertium; 253-262.
- Mihułka, K. i I. Chojnacka-Gärtner 2019. A jednak osobowość! Dobry nauczyciel języka obcego w świetle wypowiedzi polskich uczniów i studentów. *Kwartalnik Pedagogiczny* 64(2/252): 38-53.
- Mikrut, A. 2002. Geneza kształcenia zintegrowanego i jej znaczenie dla kształtowania kompetencji uczniów klas początkowych. W: J. Wyczesany i A. Mikrut (red.) *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej; 7-74.
- Mizerek, H. 2017. Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań. *Przegląd Pedagogiczny* 1: 9-22.
- Mucha, K., A. Stalmach-Tkacz i J. Wosianek 2017. *Oto ja. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem procesów indywidualizacji w kształceniu*. Kielce: Grupa MAC S.A.
- Murawska, B. 2014. Edukacja wczesnoszkolna. Tom 3, seria III. W: A. Brzezińska (red.) *Niezbędnik dobrego nauczyciela*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Muszyńska, B. 2019. *Soft CLIL programme. Program nauczania języka angielskiego dla szkoły podstawowej dla I etapu edukacyjnego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Mystkowska, H. 1977. *Uczymy czytać w przedszkolu*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Nęcka, E. 2005. Głos w dyskusji. *Diametros* 6: 165-168.
- Noga, H. i M. Vargová 2008. Rola „szkoły pracy” w kształceniu technicznym. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Technica*, II Folia 52: 143-152.
- Niemirowski, T. 2015. Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej. *Horyzonty Psychologii* 5: 13-28.
- Olejnik, D. 2001. Kształtowanie umiejętności czytania w edukacji wczesnoszkolnej. *Nauczyciel i Szkoła* 1-2 (10-11): 63-66.

- Olpińska-Szkiełko, M. 2013. *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Wyd. Naukowe IKL@.
- Opalach, C. 2011. Zastosowanie wzmocnień w szkole podstawowej. *Studia Redemptorystowskie* 9-1: 125-142.
- Osiński, Z. 2007. *Janusz Jędrzejewicz – pilsudczyk i reformator edukacji (1885-1951)*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Osowiecka, M. 2013. Twórczość jako umiejętność wyjątkowa i powszechna: z naciskiem na zakres skojarzeń. *Ogrody Nauk i Sztuk* 3: 75-87.
- Palka, S. 2003. *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pamuła, M. 2002. *Wczesne nauczanie języków obcych. Integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Pamuła, M. 2009. Trudna sztuka czytania w języku obcym. W: D. Sikora-Banasik (red.) *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli; 110-126.
- Pamuła-Behrens, M. 2012. *Nauka czytania w języku obcym w okresie wczesnoszkolnym*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Pawlak, M. i M. Kruk 2021. Ciemna i jasna strona mocy, czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu i nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole* 2: 5-12.
- Piaget, J. 1959. *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Pieprzyk, M. 2014. Uczenie się całościowe w leśnych przedszkolach – „Waldkindergarten” w Niemczech. *Studia Edukacyjne* 32: 123-134.
- Pilch, T. i T. Bauman 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Pinker, S. 1995. *The language instinct*. New York: Harper Perennial.
- Płużek, Z. 1993. Lęk charakterologiczny. W: W. Tłokiński (red.) *Lęk. Różnorodność przeżywania*. Warszawa: Arx Regia; 35-48.
- Podgórska, J. 2010. Odczytać siebie. Rozmowa z twórczynią nowej metody nauki czytania. *Polityka* z dn. 9 lipca 2010. (18.08.2020) <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1506872,1,rozmowa-z-tworczynia-nowej-metody-nauki-czytania.read>
- Pogorzelska, M. 2017. Sto lat metody projektów w Polsce. *Biuletyn Historii Wychowania* 36: 147-155.
- Prizel-Kania, A. 2017. Psycholingwistyczne i biologiczne podstawy nauczania wymowy. *Języki Obce w Szkole* 2: 4-7.
- Przetacznikowa, M. i G. Makiello-Jarża 1974. *Psychologia rozwojowa*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Rabiej, A. 2006. Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec szkoły polonijnej. Rezultaty badań ankietowych. W: K. Gąsowska i M. Mazińska-Szumska (red.) *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka; 217-232.
- Rabiej, A. i R. Dębski 2017. Czytanie jako sposób na rozwijanie i wychowanie dzieci (nie tylko) dwujęzycznych. *Języki Obce w Szkole* 4: 54-61.
- Rapacka, S. i K. Wójcik 2017. *Program nauczania języka obcego w klasach I-III i IV-VIII szkoły podstawowej*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Raźniak, A. 2008. Metoda reagowania całym ciałem. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* 1-2: 127-134.
- Raźniak, A. 2016. Rozwój świadomości fonologicznej dziecka w języku ojczystym i obcym. *Języki Obce w Szkole* 1: 66-74.

- Rocławski, B. 1991. *Sluch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Rocławski, B. 2006. O zaniedbaniach i zaniechaniach w edukacji językowej i matematycznej dzieci. W: M. Suświłło (red.) *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego; 168-179.
- Rocławski, B. 2012. *Anglicy idą naszym tropem w nauczaniu dzieci czytania i pisania*. (20.11.2018) [http://www.glottispol.pl/\\_sklep/uploaded/fck\\_files/file/Anglicy\\_ida\\_naszym\\_tropem\(1\).pdf](http://www.glottispol.pl/_sklep/uploaded/fck_files/file/Anglicy_ida_naszym_tropem(1).pdf)
- Rokita-Jaśkow, J. 2010. *Moje dziecko uczy się języka obcego. Najczęściej zadawane pytania*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Rokoszewska, K. 2009. Rola nauczyciela w podejściu skoncentrowanym na procesie uczenia się w nauczaniu uczniów młodszych języka obcego. W: M. Pawlak, M. Derenowski i B. Wolski (red.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza: 259-268.
- Romanowski, P. 2018. Early bilingual education in a monolingual environment. Showcasing Polish families. *Complutense Journal of English Studies* 26: 143-163.
- Romanowski, P. 2022. Koncepcja rodzinnej polityki językowej na przykładzie rodzin polsko-australijskich. *Roczniki Humanistyczne* Tom LXX zeszyt 6: 147-163.
- Rowid, H. 1931. *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*. Kraków: Gebethner i Wolff.
- Rycerz, D. 2011. Pożegnanie – zmarła dr Irena Majchrzak (1927-2011). *Ameryka Łacińska. Kwartalnik analityczno-informacyjny* 1(71): 79.
- Sadowska, K. 2003. Podstawowe założenia i wartości metody ośrodków pracy w szkolnictwie specjalnym. *Nauczyciel i Szkoła* 1/2(18/19): 180-196.
- Sala-Suszyńska, J. 2016. Dwujęzyczność jako wyzwanie edukacyjne. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* 11(4/42): 131-144.
- Sawa, B. 1997. *Jeśli dziecko źle czyta i pisze*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Schratz, M. i T. Westfall-Greiter 2010. Das Dilemma der Individualisierungsdiaktilik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung. Re-Vision Schulentwicklung – Lernen im Fokus* 1: 18-31.
- Schwerdtfeger, I. 2001. *Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29*. München: Goethe Institut Inter Nationes
- Seretny, A. i E. Lipińska 2012. Nauczanie kompetencji językowych w układzie zintegrowanym, czyli praktyka w praktyce. *Nefilolog* 48(2): 213-231.
- Seymour, P., M. Aro i J. Erskine 2003. Foundation literacy acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology* 94: 143-174.
- Siek-Piskozub, T. 2009. Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wyzwania i problemy. W: D. Sikora-Banasik (red.) *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli; 9-19.
- Sikora, K. 2000. Dźwięk, który nie jest nawet częścią ciebie: Imię a tożsamość. W: A. Gałdowa (red.) *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego; 185-196.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Routledge.
- Skibska, J. 2014. Myśl Lwa S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka. W: K. Denek, A. Kamińska i P. Oleśniewicz (red.) *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas; 307-316.
- Skinner, B. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.

- Skrzyp, M. 2013. Wpływ nauczania wedle międzynarodowego projektu Comenius 2 (EUCLID APPC – European CLIL in development: A primary phase consortium) na proces edukacyjny uczniów z zaburzeniami w mówieniu, czytaniu i pisaniu. W: J. Aksman i S. Nieciński (red.) *Kształcenie kompetencji w biegu życia człowieka*. Kraków: Oficyna Wyd. AFM; 39-46.
- Sobczak, A. 2012. Nauka języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. *Studia Edukacyjne* 21: 177-190.
- Sobkowiak, W. 2001. *English phonetics for Poles*. Poznań: Wyd. Poznańskie.
- Sochacka, K. 2004. *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Sochacka, K. 2009. Rozumienie i wykorzystywanie drukowanych informacji, jako podstawa uczenia się. W: M. Wróblewska (red.) *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole. Wybrane zagadnienia*. Białystok: Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”; 95-111.
- Spionek, H. 1985. *Zaburzenia szkolne uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sradomska, K. 2009. Zintegrowany język obcy jako element edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Sikora-Banasik (red.) *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli; 60-70.
- Stawecka, A. 2019. Rozwój psychofizyczny dzieci w okresie późnego dzieciństwa. *Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego* 18: 61-74.
- Stevenson, J. 1930. *Metoda projektów w nauczaniu*. Warszawa: Książnica Atlas.
- Stępkowska, A. 2017. Rodzinna polityka dwujęzyczności w Polsce na wybranym przykładzie. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* Tom XVII: 329-343.
- Stępkowska, A. 2019. *Pary dwujęzyczne w Polsce*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Stępkowska, A. 2021. Identity in the bilingual couple: Attitudes to language and culture. *Open Linguistics* 7: 223-234.
- Struk, B. i J. Waszczuk 2021. *Nauczanie czytania w języku polskim i angielskim w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Biała Podlaska: Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły im. Papieża Jana Pawła II.
- Styczek, I. 1982. *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Styczek, I. 1983. *Logopedia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Surdyk, A. 2005. Postawy uczących się w dydaktyce języków obcych w ujęciu autonomizującym. W: K. Karpińska-Szaj (red.) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wyd. Leksem; 275-285.
- Suwalska, A. 2021. Implikacje myśli pedagogicznej Johna Deweya w fińskiej edukacji. *Biografistyka Pedagogiczna* 1(6): 211-227.
- Szczepaniak-Kozak, A. i E. Wąsikiewicz-Firlej 2017. Różnice indywidualne w nabywaniu kompetencji pragmatycznej przez nauczycieli języka angielskiego. *Postscriptum polonistyczne* 2(10): 165-176.
- Szczodrowski, M. 2017. Procesy przyswajania, uczenia się i użycia języka. *Studia Rossica Gedanensia* 4: 141-150.
- Szpilman, M., K. Morawski, I. Lewandowska, K. Jerzak i I. Sosnowska-Wieczorek 2016. Ocena słuchu fonemowego u dzieci jedno- i dwujęzycznych w wieku przedszkolnym. *Otorynolaryngologia* 15(3): 2-8.
- Ślęczka, R. 2020. Nowe kierunki w nauczaniu i wychowaniu prezentowane w „Ruchu Pedagogicznym” w dwudziestoleciu międzywojennym. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* 2(11): 166-177.

- Tatara, A. 2015. Edukacja wczesnoszkolna wokół problemów i nowych rozwiązań. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce* 37(3): 11-28.
- Tinker, M. 1980. *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Tomasello, M. 2002. *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wyd.
- Treiman, R. i M. Cassar 1997. Spelling acquisition in English. W: Ch. Perfetti, L. Rieben i M. Fayol (red.) *Learning to spell: Research, theory and practice across languages*. London: Lawrence Erlbaum Associates; 61-80.
- Trettenbrein, P. 2018. Lives in language: Eric Heinz Lenneberg (1921-1975). *Babel The Language Magazine* 2: 2-24.
- Trubiecki, N. 1970. *Podstawy fonologii*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe.
- Turczyńska, M. 2019. Dalton. Od teorii do praktyki. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne* 13-14(1-2): 71-93.
- Vaškevič-Buš, J. 2011. O początkowej nauce czytania. W: K. Gąsiorek (red.) *Z teorii i praktyki edukacji dziecka. Inspiracje dla nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej*. Kraków: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego; 87-101.
- Walat, W. 2010. Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu. *Edukacja – Technika – Informatyka* 1/2: 29-39.
- Wasil, E. 2010. Mieć tyle radości, by inni mogli uśmiechnąć się przy tobie. *Bliżej przedszkola* 1: 82-84.
- Wasilewska, A. 2020. Język jako medium poznawcze: Edukacja językowa. *Colloquium Pedagogika* 4(40): 161-175.
- Wasylewicz, M. i A. Lenart 2021. Poziom rozwoju mowy czynnej i biernej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia* 34(2): 9-27.
- Waszczuk, J. 2019. Alternatywne metody nauki czytania dzieci w wieku przedszkolnym. *Rozprawy Społeczne* 13(3): 84-95.
- Wieczorek, A. 2021. Czytanie globalne z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. *Języki Obce w Szkole* 1: 105-114.
- Wieczorkowski, K. 2009. Lingwistyczne teorie Noama Chomsky'ego w zastosowaniach komputerowych w pedagogice. *Forum Oświatowe* 1(40): 89-104.
- Wieczór, E. 2015. Dojrzałość i gotowość dzieci sześciolletnich do czytania, pisanie i wypowiedzi w kontekście obowiązku szkolnego. Wybrane obszary rozwoju dziecka, pracy przedszkola i szkoły. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXXI*: 133-158.
- Wieszczechyńska, E. 2007. *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania. Problem alfabetyzacji w języku niemieckim jako obcym na przykładzie wybranych metod i elementarzy*. Wrocław: Oficyna Wyd. ATUT.
- Wilczyńska, W. 2002. Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej. W: W. Wilczyńska (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM; 51-67.
- Wilczyńska, W. 2008. Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej. *Języki Obce w Szkole* 6: 5-15.
- Wygotski, L. 1989. *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Yule, G. 2006. *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaborowski, Z. 1973. *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Zagórski, S. 2010. Ja kontra Maryla Rodowicz. *Gazeta Wyborcza* z 28 września 2010. (07.03.2019) [http://wyborcza.pl/175400,8435321,Ja\\_kontra\\_Maryla\\_Rodowicz.html](http://wyborcza.pl/175400,8435321,Ja_kontra_Maryla_Rodowicz.html)
- Zbróg, Z. 2009a. Istota procesu czytania z perspektywy psycholingwistycznej i pedagogicznej. *Studia pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 18: 77-107.
- Zbróg, Z. 2009b. W poszukiwaniu najlepszej strategii nauki czytania. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 18: 119-143.
- Ziółkowski, P. 2015. *Teoretyczne podstawy kształcenia*. Bydgoszcz: Wyd. Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Zyzik, E. 2011. Mowa dzieci w wieku przedszkolnym i sposoby jej wspomaganie. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 20: 113-135.
- Żebrowski, J. 1997. Kodeks pedagogiczny Celestyna Freineta. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne* 30: 157-165.
- Żmudzka, M. 2020. Wybrane aspekty procesu nabywania i rozumienia pojęć przez dzieci w wieku przedszkolnym. *Zeszyty Naukowe WSG t. 3, seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo* 5: 53-72.

## Rozporządzenia

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 24 lutego 2017 r. Poz. 356, Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020). *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable*.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji 2017. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem: Szkoła podstawowa: Język obcy nowożytny*. Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 30 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 50, poz. 400).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).

Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz.U. z 2019 r., poz. 2215 oraz z 2021 r. poz. 40).

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (tekst jedn.: Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

## **Źródła internetowe**

Portal edukacyjny Edux.pl

<http://www.edukacja.edux.pl/p-8574-konstruktywistyczny-model-nauczania.php> (27.11.2018)

Portal edukacyjny Glottispol

[http://www.glottispol.pl/\\_sklep/uploaded/fck\\_files/file/Anglicy\\_ida\\_naszym\\_tropem\(1\).pdf](http://www.glottispol.pl/_sklep/uploaded/fck_files/file/Anglicy_ida_naszym_tropem(1).pdf)  
(21.10.2021)

Polska Akcja Humanitarna – Kłopot ze słowem „Indianin”

<https://www.pah.org.pl/klopot-ze-slowem-indianin/> (25.05.2024)

The importance of teaching: The Schools White Paper 2010

<http://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010> (17.07.2024)

## ZAŁĄCZNIK 1

Angielskie wersje imion dzieci biorących udział w badaniu. W klasie były dwie Julie i Marty, oraz dwóch Szymonów i Aleksandrów.

Lp.	Angielskie wersje imion	Transkrypcja fonetyczna imion angielskich
1	Juliet (1)	/ˈdʒuːliet/
2	Anthony	/ˈæn.tə.ni/
3	Juliet (2)	/ˈdʒuːliet/
4	Amelia	/əˈmiːli.ə/
5	Peter	/ˈpiːtə/
6	Olivia	/ɒˈlivi.ə/
7	Martha (1)	/ˈmɑːθə/
8	Simon (1)	/ˈsaimən/
9	Timothy	/ˈtiməθi/
10	Molly	/ˈmɒli/
11	Martha (2)	/ˈmɑːθə/
12	Polly	/ˈpɒli/
13	Jacob	/ˈdʒeɪkəb/
14	Martin	/ˈmɑːtɪn/
15	Simon (2)	/ˈsaimən/
16	Victor	/ˈvɪktə/
17	Alexander (1)	/ˌæliɡˈzɑːndə/
18	Corinne	/kəˈɪn/
19	Walter	/ˈwɔːltə/
20	Alexander (2)	/ˌæliɡˈzɑːndə/



## ZAŁĄCZNIK 2

Słowa piosenki *Alphabet* wykorzystanej podczas etapu „Ściana pełna liter”

A - B - C - D - E - F - G  
H - I - J - K - L - M - N - O - P  
Q - R - S - T - U - V,  
W - X - Y and Z.  
Now I know my A - B - C's  
Twenty six letters  
from A to Z.

## STRESZCZENIE PO ANGIELSKU

This PhD dissertation features a name-based method (*Metoda Odimienna*) developed by Irena Majchrzak. The main objective of the dissertation is to assess the effectiveness demonstrated for reading competence in young pupils when taught a foreign language. The research question asks about modifications introduced to the elements of this name-based method, and whether they help children develop their reading potential in English. Originally adopted in Polish kindergartens, the method was introduced in a non-public bilingual primary school. Though intended to teach reading in the mother tongue, this method has been redesigned for conducting a case study aimed to develop early reading skills in a foreign language. A review of didactic systems and the currently used methods for teaching reading are taken as a background for the constructivist approach related to the child's internal motivation and cognitive activities. The dissertation deals with individualization in teaching and learning, as well as the integration of educational content in early childhood education.

Chapter One discusses the assumptions of progressivism and the concepts that arose in opposition to the existing traditional schools of Pestalozzi and Herbart. Next, the child's psycholinguistic development is characterized by outlining the stages of speech development. Other issues include the theory of language acquisition and learning and distinguishing between the native language and the second or foreign language. The elements inherent to the acquisition of a first language are discussed as a pivotal part of the subject.

Chapter Two concentrates on individualization which can be achieved in practice through the use of the constructivist model of teaching. This part presents the modern approach which postulates that a special attention be devoted to the potential and the needs of individual learners. Conversations with parents, opinions provided by

specialists and observations help teachers adjust their work and teaching methods to enable every child to succeed in learning.

Chapter Three focuses on the cognitive aspects of the reading process, offers a description of teaching methods used by preschool and early childhood education teachers and lists the advantages of bilingualism. The chapter highlights the main objective of learning how to read, i.e. how to become independent in this activity. Reading plays a role in awakening interests, expanding knowledge and developing language. This process can be facilitated by adopting an appropriate teaching method, or combining a number of available methods. A well-developed ability to read in a mother tongue later has a positive effect on the same competence in a foreign language.

Chapter Four outlines the name-based method developed by Irena Majchrzak who planned to teach reading to Mexican pupils. The method has been already popular among preschool teachers in Poland who successfully introduce its elements with groups of three-year-old children. In the other part, the chapter postulates the extension of well-known methods aimed at learning foreign languages in the first grade of primary school with elements of the name-based method.

Chapter Five opens the empirical part of the dissertation and presents the context of the conducted study with a detailed description of the research procedure. Both the key questions and the goals allow for the formulation of specific conclusions and recommendations. The study included twenty pupils – five children aged six and fifteen children aged seven. Four of them could read fluently in Polish and a group of fourteen children were able to read every text more or less fluently (dividing difficult words letter by letter or using syllables). Two children had not learnt to read at an earlier stage of education. All the pupils in the non-public bilingual institution participated in five English classes per week. Additionally, fourteen of them gained additional knowledge during extracurricular classes (the reading club in English). The tests were carried out every day in fifteen-minute cycles. The first stage of the method is the “Initiation”, in which the teacher writes the child’s name on a piece of paper. Working with Majchrzak’s method I used only English names instead of Polish ones. During the next phase (“The wall full of letters”) children observed all the characters of the alphabet and discussed each character separately and in detail. The third stage – the “Letter Market” – consists of collecting all available characters of the alphabet. At the beginning of this stage, pupils realized that they had a limited number of letters in their names, which could ultimately be a basis for creating a limited number of new words. The last stage

related to several games is called “Naming the world”. Thanks to it, the phase of global reading began.

Chapter Six presents the interpretation of the results from the study. It begins with an analysis of the research method and its modifications. In the next part, there is a detailed discussion and commentary on the subsequent elements of Irena Majchrzak’s method used to teach reading in English, its weaknesses and strengths. This chapter also focuses on the possibilities of integrating the content in early childhood education through the use of appropriate methods and through a teacher who combines pedagogical and specialist knowledge. This chapter is also a critical discussion of Majchrzak’s publications.

The name-based method is a useful tool for working with young learners, which may be used to develop reading competencies in both their native or foreign languages. The conducted research and the use of the name-based method in a different way than previously commonly known presents the universality of the method, its flexibility and limitations. It constitutes the basis for further research, while Majchrzak’s books containing the description of the method can be a starting point for all teaching activities.