

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI  
Kwartalnik, nr 1/2011

# Jezyki Obce w Szkole



JO

Nauczanie wczesnoszkolne



**Teksty narracyjne**

**Inteligencje wielorakie**

**Ocenianie**

## Drodzy Czytelnicy,

Zachęcamy do lektury nowego czasopisma - *Języki Obce w Szkole. Nauczanie wczesnoszkolne* (wydanie internetowe).

Czasopismo jest poświęcone problematyce nauczania języków obcych w wieku wczesnoszkolnym (przedszkole, I-III klasa szkoły podstawowej).

Zgodnie z sugestiami nauczycieli praktyków i opiniami ludzi nauki, w naszym czasopiśmie będziemy dążyć do zachowania równowagi pomiędzy artykułami o charakterze teoretycznym i materiałami praktycznymi.

W tym numerze proponujemy materiały praktyczne (fragmenty publikacji *Inteligencje wielorakie na lekcji języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*) oraz artykuły poświęcone metodyce nauczania języka obcego w wieku wczesnoszkolnym (M. Szpotowicz), o trudnym zagadnieniu oceniania na lekcji języka obcego w wieku wczesnoszkolnym (A. Turek) i roli tekstów narracyjnych (J. Gładysz).

Oprócz zapoznania się z nową publikacją, zachęcamy także do lektury czasopisma *Języki Obce w Szkole*, które można nabyć w prenumeracie. W tym roku ukażą się cztery numery *JOwS*, a każdy będzie miał inny temat wiodący (temat numeru):

1/2011 - Uczeń zdolny

2/2011 - Metoda projektowa, projekty europejskie, interkulturowość

3/2011 - Multimedia, internet, komputery... TIK w praktyce szkolnej

4/2011 - Jakość nauczania języków obcych

Kontynuujemy wieloletnią tradycję konkursu dla nauczycieli języków obcych. W tym roku proponujemy do wyboru dwa tematy konkursowe.

Już dziesięć lat istnieje Europejski system opisu kształcenia językowego – ESOKJ (polską wersję wydał w 2003 CODN). Stał się on niezbędnym i nieodłącznym elementem pracy nauczyciela języka obcego. Stąd temat: **X rocznica Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Moje refleksje o wpływie ESOKJ na nauczanie języka obcego w szkole.**

Kolejnym fenomenem ostatnich lat nauczania języków obcych jest upowszechnianie nauczania języków obcych w wieku wczesnoszkolnym - obowiązkowe nauczanie języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej stało się faktem w roku 2009. Proponujemy więc drugi temat: **Mały uczeń jest zdolny językowo! Wspieram, rozwijam i kształtuję jego umiejętności.**

Czekamy na głosy na temat nowego czasopisma i zachęcamy do dzielenia się swoimi doświadczeniami i wiedzą na jego łamach.

Redaktor Naczelny

*Marek Zajac*

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY:** Marek Zajac – redaktor naczelny, Joanna Szymula, Iwona Konopka,

**Redakcja naukowa:** dr Małgorzata Pamuła-Behrens

**Współpraca:** Alan Gough (British Council Poland)

**Prenumerata:** Renata Dzieciol – tel./faks (48 22) 345 37 92, e-mail: renata.dzieciol@ore.edu.pl

**ADRES REDAKCJI:** Ośrodek Rozwoju Edukacji, ul. Polna 46a, 00-644 Warszawa

Tel. (48 22) 825 44 51 wew. 131, faks (48 22) 825 23 67, e-mail: jows@ore.edu.pl, Internet: www.jows.ore.edu.pl

Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów.

Redakcja nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

© Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011

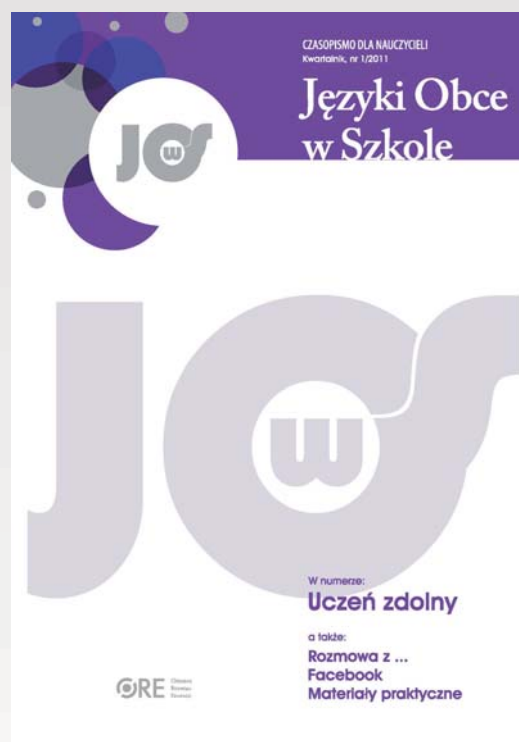
**Projekt okładki** – studio kreatywne Małgorzaty Barskiej.

**Ilustracja na okładce** – Aldona Wawryniuk. **Skład** – JOwS.

## Spis treści

<b>METODYKA</b>	
Magdalena Szpotowicz Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym .....	4
<b>OCENIANIE</b>	
Agnieszka Turek Oceniwanie wspierające uczenie się .....	12
<b>TEKSTY NARRACYJNE</b>	
Jolanta Gładysz Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych .....	21
<b>W INTERNECIE</b>	
Od Redakcji Strony internetowe, na które warto zajrzeć	29
<b>INTELIGENCJE WIELORAKIE</b>	
Dorota Sikora- Banasik Inteligencje wielorakie, czyli jaki jest sposób na efektywną naukę języków obcych w młodszych klasach .....	30
<b>MATERIAŁY PRAKTYCZNE</b>	
Dorota Sikora-Banasik, Małgorzata Pamuła Inteligencje wielorakie w nauce j. angielskiego Edukacja językowa.....	34
<b>MATERIAŁY PRAKTYCZNE</b>	
Dorota Sikora-Banasik, Małgorzata Pamuła Inteligencje wielorakie w nauce j. angielskiego Edukacja przyrodnicza i społeczna .....	53

Zapraszamy do lektury numeru  
1/2011 czasopisma  
*Języki Obce w Szkole*.  
Temat numeru: **Uczeń zdolny**.  
Czasopismo można nabyć w  
prenumeracie – szczegóły na  
ostatniej stronie.



# NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE

## LEKCIJA JĘZYKA OBCEGO W NAUCZANIU WCZESNOSZKOLNYM

Magdalena Szpotowicz

### Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym

#### ■ Wstęp

W lekcji języka obcego jak w soczewce skupiają się różne czynniki wpływające na proces uczenia się i nauczania. Można też powiedzieć, że jak w lustrze odbija się tu cały szeroko pojęty kontekst edukacyjny. Po pierwsze, fakt, iż w lekcji językowej w klasie pierwszej uczestniczą wszyscy uczniowie objęci obowiązkiem szkolnym, można przypisać częściowo polityce językowej Komisji Europejskiej, dla której jednym z priorytetów jest wczesne nauczanie języka. Idąc za Rekomendacjami Komisji Europejskiej, większość krajów członkowskich wprowadziła już naukę języka obcego jako obowiązkowy element edukacji początkowej. Po drugie, liczba godzin języka obcego i ich rozłożenie w tygodniowym planie zajęć to decyzje centralnych władz oświatowych. Na to, jak wyposażona i urządzona jest klasa, mają wpływ nie tylko dyrektorzy, którzy dbają o to, by język obcy był nauczany we właściwie wyposażonej sali i by stworzyć nauczycielowi komfortowe warunki pracy, ale też lokalne władze oświatowe, które często przeznaczają dodatkowe środki na ten cel. Na jakość każdej lekcji w istotny sposób wpływa przygotowanie zawodowe nauczyciela i jego wybór metod pracy z dziećmi oraz świadomość potrzeb uczniów. Ważne są także: nastawienie nauczyciela do pracy i samodzielność w doborze lub tworzeniu materiałów nauczania. Kontekst nauczania to także środowisko społeczne i rodzinne dzieci, współdziałanie rodziców z nauczycielem i wzajemne zrozumienie oraz

otwartość na potrzeby uczniów. Uważny obserwator dostrzeże te wszystkie elementy w lekcji językowej młodszych klas szkoły podstawowej.

#### ■ Wczesny start w nauczaniu języka obcego

Obniżanie wieku, w którym następuje obowiązkowa nauka języka obcego, to tendencja w Europie i na świecie od wczesnych lat 90. XX wieku (Graddol, 2006). Z obecnych 27 krajów Unii Europejskiej od roku 1990 do 2008 naukę języka obcego w wieku lat 7 i poniżej wprowadziło aż 12 krajów, a kolejne 9 wdrożyło taki obowiązek wśród 8–9-latków (Enever 2008). Zmiany w tej dziedzinie edukacji wydają się tak dynamiczne, że Dyrektoriat Generalny Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej zlecił wykonanie obszernego badania w celu opisanie sytuacji nauczania języków obcych wśród najmłodszych obywateli. W ten sposób powstał raport *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners. Published Research, Good Practice & Main Principles* (Edelenbos, Johnstone, Kubanek 2006). Niektóre z zapisów raportu wydają się być istotne dla rozważań nad tym, jak powinna być zorganizowana lekcja językowa dla dzieci.

Autorzy raportu zaobserwowali i opisali cztery podstawowe modele organizacji nauczania języka w Europie. Model 1 to jedna godzina nauki języka w tygodniu (60 min), oparta głównie na pracy z podręcznikiem i materiałami dodatkowymi. Model 2 ma podobną ilość czasu i wykorzystuje podobne materiały, ale program nauczania jest bardziej elastyczny i jest powiązany z elementami programu edukacji początkowej. Model 3 to program uwrażliwiania na języki (*language awareness*), gdy dzieci mają kontakt z wieloma językami i kulturami. Celem tego programu jest rozwój świadomo-

ści metalingwistycznej i wrażliwości interkulturowej. Model 4 jest intensywnym programem nauczania języka i formą kształcenia dwujęzycznego. Jako uniwersalne rozwiązanie, które będzie korzystne dla rozwoju językowego dzieci, a będzie też praktyczne ze względu na organizację pracy szkół, P. Edelenbos i inni (2006) proponują połączenie zalet modelu 2 i 3.

Ponadto, we wnioskach raportu autorzy zawarli zalecenia warte zastosowania na lekcjach językowych w każdej klasie. Między innymi to, że:

- dzieci powinny często otrzymywać od nauczyciela informację zwrotną, zarówno w formie pochwały, jak i poprawiania błędów, po to, by opanowały język w sposób efektywny,
- nauczyciele powinni uczyć dzieci nie tylko gotowych zwrotów, ale również zachęcać je do samodzielnego użycia języka (choć autorzy przyznają, że brak jest informacji, jakimi metodami można to osiągnąć),
- nauczyciele nie powinni skupiać się wyłącznie na nauczaniu słuchania i mówienia, ale w odpowiednim czasie wprowadzać też elementy nauki czytania i pisanie,
- konieczne wydaje się systematyczne rozwijanie strategii uczenia się, a nauczanie tych strategii powinno stać się codzienną praktyką na lekcji językowej,
- nieodzowne jest też wykorzystanie na lekcjach opowiadań i bajek dla dzieci, bo rozwijają one wyobraźnię dzieci i pomagają poznać strukturę narracji w języku obcym.

Konkluzją kończącą wnioski z raportu jest stwierdzenie, że umiejętności uczniów w dużej mierze zależą od tego, jaki model nauczania został przyjęty przez szkołę i jak jest zorganizowana nauka na co dzień.

## ■ Różnice rozwojowe uczniów klas I-III a planowanie lekcji

We wrześniu 2008 r. język obcy stał się w Polsce obowiązkowym przedmiotem nauczania w klasach młodszych szkoły podstawowej. Od tej pory każdy siedmiolatek uczy się języka obcego. Ze względu na planowane włączenie nauczania sześciolatek do szkoły podstawowej, dzieci uczące się w klasach I, to uczniowie sześci- i siedmioletni. Na tym pierwszym etapie edukacyjnym (klasy I-III) nauczyciel ma więc do czynienia z dziećmi od 6. do 9. roku życia. Jakie są zatem potrzeby uczniów w tym wieku? Czy można je uogólnić? Czy dla sześci- i dziewięcioletka zaplanujemy taką samą lekcję? Wspólną cechą dzieci w tym wieku jest potrzeba zabawy. Powtarza się wiele technik, takich jak wykorzystanie

dramy, muzyki, literatury dziecięcej, zajęć ruchowych i zabaw. Jednak należy pamiętać, że ze względu na dynamiczny rozwój dzieci w tej grupie wiekowej każdy kolejny rok nauki w szkole to większa dojrzałość szkolna, inne potrzeby i zainteresowania uczniów, którym musi sprostać nauczyciel.

**Sześciolatki**, podobnie jak młodsze dzieci, mają zwykle silną potrzebę ruchu, który powinien być zapewniony kilkakrotnie podczas lekcji. Umiejętność skupienia uwagi zmienia się. Uwaga mimowolna, kiedy to dzieci zwracają się ku każdemu zjawisku pojawiającemu się w otoczeniu, czyli rozpraszają się, zaczyna coraz częściej ustępować uwadze dowolnej, kiedy potrafią się skupić na jednym elemencie lub czynności przez kilka minut i utrzymać uwagę siłą woli, nawet jeśli nie są bardzo zainteresowane tematem lub zadaniem. Przydatną informacją dla nauczyciela języka obcego jest to, że u dzieci sześciolatków zwiększa się też pojemność pamięci i potrafią powtórzyć do 6 usłyszanych cyfr lub 11-12 sylab. Oznacza to, że można zaplanować pracę nad słownictwem i wprowadzić do 6 nowych słów, które będą ćwiczone podczas jednej lekcji. Rozwój poznawczy pozwala na szeregowanie przedmiotów od mniejszych do większych i odwrotnie oraz klasyfikowanie przedmiotów na różne kategorie. Taka umiejętność wspomaga przyswajanie słownictwa i daje nauczycielowi do dyspozycji wiele zadań polegających, na przykład na układaniu obiektów w zbiory, a następnie nazywanie przedmiotów o tym samym kolorze, kształcie lub należących do danej osoby. Dzieci sześciolatków potrafią już opowiadać historyjki w języku ojczystym, są więc też gotowe do słuchania opowiadań w języku obcym. Ze względu na minimalną znajomość języka nauczyciel musi wykorzystywać w opowiadaniu pomoce wizualne, takie jak pacynki, rysunki, przedmioty. Jeżeli chodzi o rozwój społeczny, to dzieci w tym wieku zwykle mają swoją najlepszą koleżankę lub kolegę, najczęściej tej samej płci. Jednak w ćwiczeniach na lekcji nadal, tak jak w przedszkolu, najsprawniej przebiegają ćwiczenia, w których biorą udział wszyscy lub dzieci pracują indywidualnie. Czas na pracę w parach przyjdzie w kolejnych dwóch latach. Dzieci sześciolatków potrzebują wiele uwagi ze strony nauczyciela, potrafią też reagować gwałtownie i emocjonalnie na inne dzieci. Z tego powodu należy odpowiednią część czasu na lekcji przeznaczyć na pracę samodzielną, podczas której nauczyciel może obserwować wszystkie dzieci i poświęcić uwagę każdemu z osobna. Podczas lekcji powinien więc znaleźć się czas na zajęcia indywidualne, np. kolorowanie, zaznaczanie, rysowanie, łączenie (*table-time activities*), które odbywają się w ławkach lub przy stolikach, oraz czas na wspólne zajęcia w całej grupie (*circle time activities*). Istotnym elementem pośrednim między tymi fazami lekcji jest

faza przejściowa (*transition marker*), która pozwala na naturalną zmianę charakteru pracy po krótkiej przerwie. Jest to zwykle krótka znana piosenka, zabawa lub dźwięk wydany przez instrument muzyczny.

Wiek sześciu lat to czas, w którym dzieci stawiają pierwsze kroki w czytaniu i pisaniu w języku ojczystym. Polega to na próbach czytania pierwszych wyrazów sylabami i zgadywaniu znaczenia z kontekstu. Czasami dzieci potrafią też czytać na głos proste historyjki obrazkowe. Jednak w języku obcym wskazane jest ograniczenie nauki czytania jedynie do rozpoznawania pojedynczych wyrazów i dopasowywania ich do przedmiotów lub ich rysunków. Czytanie takie polega na rozpoznawaniu kształtu liter i traktowaniu zapisu jak rysunku, bez analizy poszczególnych liter, co np. w języku angielskim byłoby szczególnie mylące. Z pewnością nauczanie czytania nie powinno pojawiać się na pierwszych lekcjach, ale najwcześniej w drugim semestrze, gdy dzieci już dobrze poznają formę mówioną wyrazów. Ćwiczenie czytania powinno być traktowane jak zabawa i uwzględniać różnice rozwojowe wśród dzieci. Nauczyciel powinien unikać sytuacji, w której takie ćwiczenie jest dla dziecka stresujące. Czas na czytanie przyjdzie później, w wieku 7–8 lat. Na podstawową naukę pisania w języku ojczystym w tym wieku pozwala już motoryka ręki i w związku z tym dzieci zaczynają pisanie po śladzie oraz przepisywanie liter. Większość dzieci poznaje i potrafi napisać podyktowane litery alfabetu. Jednak na lekcji językowej nauczyciel powinien unikać pisania i pozostawić rozwój tej umiejętności na następne lata.

Pod względem umiejętności poznawczych dzieci sześciolatek potrafią już dopasować liczbę przedmiotów do liczebnika, są więc gotowe poznawać liczebniki w języku obcym. Powinno to następować stopniowo, najpierw w semestrze zimowym liczebniki 1-5, a w letnim 6-10. Nauczana jest jedynie ustna forma liczebników.

**Siedmiolatki** wyraźnie dłużej potrafią usiedzieć w miejscu i być zajęte pracą, szczególnie wtedy, gdy jest to kolorowanie, łączenie, wyszukiwanie szczegółów. Nadal lubią pracować samodzielnie, ale niektóre ćwiczenia mogą wykonywać w parach, np. zadawanie prostych pytań i podawanie odpowiedzi lub gra w karty. Ruch jest nadal istotnym elementem lekcji, ale wystarczy, jeśli podczas 45 minut nauczyciel wprowadzi jedno lub dwa ćwiczenia ruchowe, podczas których uczniowie stają obok swoich ławek i wykonują gesty stojąc, lub tańcząc w miejscu. Taką grą jest *Simon Says*. Uczniowie wykonują polecenia tylko wtedy, gdy są one poprzedzone zwrotem *Simon Says*. Ćwiczenie ruchowe to też odgrywanie gestami i śpiewanie piosenki ze wszystkimi.

Dzieci w wieku lat siedmiu wykazują zwykle pełną gotowość szkolną i zainteresowanie nauką oraz

przyborami do pisania. Lubią być przygotowane i potrafią zapamiętać, jaką pracę domową mają wykonać na kolejną lekcję. Dość szybko są gotowe przyjąć zasadę, że praca domowa jest stałym elementem również na lekcji językowej i jeżeli ćwiczenia są odpowiednio dobrane do możliwości rozwojowych i językowych, dzieci z przyjemnością chwalą się wykonanymi zadaniami.

Czytanie w języku ojczystym przybiera już formę umiejętności czytania zdań i rozpoznawania wyrazów w zdaniu. Pojawiają się też spore różnice indywidualne. Niektóre dzieci czytają jeszcze bardzo wolno i aby zrozumieć, muszą czytać na głos. Inne czytają już po cichu ze zrozumieniem. Na lekcjach języka obcego czytanie pojawia się w formie tekstu zawartego w „chmurkach”, towarzyszących komiksowi z podręcznika. Typowym ćwiczeniem czytania przy okazji omawiania wysłuchanej historyjki jest czytanie na głos przez nauczyciela tekstu jednej „chmurki” i zgadywanie przez dzieci, do którego numeru obrazka nauczyciel czyta tekst.

Wraz z zainteresowaniem przyborami do pisania i kolorowania u wielu dzieci wzrasta prawdziwa fascynacja pisaniem i często chęć bardzo dokładnego przepisywania. Ulubionym przyborem szkolnym staje się wtedy gumka, która jest używana przy małej nawet pomyłce w kopiowaniu linii. Wprowadzenie pisania w języku obcym może odbywać się w tym wieku, ale wtedy, gdy dzieci okazują zainteresowanie zapisem i gdy nauka trwa już przynajmniej pół roku. Pisanie należy jednak ograniczyć do przepisywania wyrazów poznanych wcześniej w formie ustnej.

Pomimo tego, że zmiany w rozwoju poznawczym pozwalają już na liczenie do 100 oraz dodawanie i odejmowanie w zakresie do 20, na lekcji języka nie zaleca się wprowadzania liczebników w zakresie większym niż do 20 w formie ustnej. Wiek siedmiu lat jest za to dobrą porą na nauczanie formy pisemnej liczebników do 10. Liczebniki wymagają wielokrotnych ćwiczeń, bo ich pisownia z trudem kojarzy się z wymową. Ćwiczenia doskonalące umiejętność czytania liczebników to łączenie cyfr i liczebników na kartach pracy oraz gra w karty, podczas której dzieci w parach zgadują, jaki liczebnik jest na odwrocie (*Is it number 5? Yes, it is. No, it isn't*). W pisowni cyfr zdarzają się jeszcze często błędy polegające na lustrzanym odbiciu, szczególnie w cyfrach 4, 7, 9.

**Ośmiolatki** to już sprawdzeni uczniowie. Znają zasady zachowania się na lekcji, zwykle chętnie pokazują znajomość tych zasad, bo lubią być chwalone przez nauczyciela. Pracują znacznie szybciej, sprawniej posługują się przyborami szkolnymi i lepiej organizują swoje otoczenie (ławka, wokół ławki). Ponieważ dobrze się czują w towarzystwie innych, chętnie też pracują

w parach. Ich ulubione zabawy w klasie i poza nią to gry planszowe, odgrywanie scenek i gry w karty. Na lekcjach językowych, oprócz typowych ćwiczeń w parach polegających na wymianie prostych informacji oraz zgadywanek albo wzajemnego dyktanda obrazkowego, dzieci ośmioletnie bardzo lubią odgrywać scenki. Mogą to być dialogi z historyjki obrazkowej zawartej w podręczniku albo z ilustrowanej książeczki, którą nauczyciel czytał dzieciom na lekcji. Ze względu na postęp w rozwoju społecznym ośmiolatki mogą też brać udział w krótkich przedstawieniach. Ponieważ zwykle każde dziecko chce zaprezentować swoje umiejętności, lepiej dać możliwość kilku mniejszym grupom wystawić to samo krótkie przedstawienie, niż wybierać kilku lub kilkunastu uczniów, a pozostałych zostawiać jako widzów. Mając kilka grup pokazujących tę samą sztukę, nauczyciel zapewnia wszystkim uczniom widowisk i nie naraża dzieci na stres związany z brakiem roli i poczuciem się uczniem gorszej kategorii. Ponieważ w każdym przedstawieniu są mniej i bardziej obszerne role, nauczyciel może dobrać ich długość do możliwości językowych dzieci.

Pod względem rozwoju umiejętności czytania w języku ojczystym uczniowie zwykle potrafią już sprawnie czytać po cichu. Lubią też w klasie czytać na głos, na zmianę z innymi dziećmi. Jednak w języku obcym umiejętności czytania pozostają na poziomie zdania. Dzieci czytają te zdania ze zrozumieniem, również po cichu, ale często lubią zaprezentować tę umiejętność na głos. W języku ojczystym potrafią pisać pojedyncze zdania z zachowaniem wielkich i małych liter. W języku obcym dzieci mogą samodzielnie pisać z pamięci pojedyncze wyrazy i przepisywać krótkie zdania.

Ponieważ rozwój poznawczy pozwala już na opanowanie nie tylko liczenia, dodawania i odejmowania, ale także prostego mnożenia, na lekcjach językowych nauczyciel może zachęcać dzieci do ćwiczenia dodawania i odejmowania w zakresie do 10. Dla uczniów, którzy pracują szybko i potrzebują większych wyzwań, można przygotować zadania w zakresie do 20.

**Dziewięciolatki** to najstarsi uczniowie klas I-III i jako tacy są z nich najdojralsi. Potrafią z zaangażowaniem uczyć się i bawić. Lubią też planować swoją pracę i podpowiadać nauczycielowi, jak można uatrakcyjnić lekcję. W tym wieku dzieci często mają swoje kolekcje, np. znaczków, naklejek, serwetek, samochodzików, którymi chętnie chwala się przed nauczycielem i innymi dziećmi. Zachowanie w klasie zmienia się. Uczeń staje się bardziej niezależny od nauczyciela i dłużej pracuje samodzielnie, ale potrafi być też wybuchowy i spontaniczny. Chce być oceniany i lubi porównywać swoje osiągnięcia i oceny z osiągnięciami innych. Lubi grać w gry zespołowe i konkurować z kolegami, ale jednocześnie obawia

się przegranej. Coraz lepiej pokazuje też rozwiniętą umiejętność krytycznej samooceny. Jest to dobry czas, aby ćwiczenia związane z samooceną zawierały element opinii na temat tego, jak dziecko uczyło się nowego materiału, oraz refleksji na temat tego, co zapamiętało i czego się nauczyło.

Czytanie w języku ojczystym rozwija się i uczniowie dziewięcioletni czytają zarówno po cichu, jak i na głos, choć często łatwiej znajdują informację w tekście, gdy czytają go głośno.

Na lekcjach języka obcego nauczyciel może zachęcać do czytania kilkudziesięciu tekstów, najlepiej jednak, gdy są one ilustrowane, bo wtedy wzbudzają większe zainteresowanie uczniów.

Pisanie w wieku lat dziewięciu w języku ojczystym jest już dość płynne. Uczniowie potrafią tworzyć samodzielnie krótkie teksty i sprawnie przepisywać zdania z tablicy. Pismo staje się mniejsze niż we wcześniejszych latach i bardziej spójne. W języku obcym uczniowie też zaczynają pisać dłuższe wypowiedzi, ale są to pojedyncze zdania lub uzupełnianie tekstu z lukami. W ten sposób jest łączone ćwiczenie sprawności czytania i pisania. Jeżeli uczniowie piszą krótkie teksty, to polega to na tym, że przepisują znaczne fragmenty tekstu wzorcowego zmieniając w nim informację, tak żeby pasowała do sytuacji, którą opisują. Taki tekst nie przekracza jednak długości kilku zdań.

## ■ Integracja lekcji języka obcego z programem ogólnym

**Podstawa programowa** kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, dotycząca edukacji wczesnoszkolnej, wskazuje na silną integrację nauki języka obcego z pozostałymi treściami nauczania i umiejętnościami rozwijanymi na tym etapie nauki szkolnej. Zapis dotyczący języka obcego znajduje się między innymi rodzajami edukacji: polonistyczną, muzyczną, plastyczną, społeczną, przyrodniczą, matematyczną, zajęciami praktyczno-technicznymi, wychowaniem fizycznym i etyką. Ze względu na ciągłość procesu edukacji rozpoczętego w przedszkolu i kontynuowanego w szkole podstawowej w zapisie wydzielono treści i umiejętności dla uczniów klas I. Zatem uczeń kończący klasę I z języka obcego nowożytnego według podstawy programowej:

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

- 5) stopniowo buduje swoją świadomość językową w zakresie języka obcego i ojczystego.

Powyższy zakres wymagań to oczywiście minimum, którego każdy nauczyciel jest zobowiązany nauczyć, nie ma jednak przeszkód, aby zasób umiejętności był większy, jeżeli takie są możliwości uczniów. Jak wspomniałam powyżej, treści i umiejętności dotyczące języka obcego powinny być integrowane z pozostałymi elementami edukacji wczesnoszkolnej. Poniżej podaję kilka przykładów zadań<sup>1</sup>, z których widać, w jaki sposób ta integracja odbywa się na lekcji języka obcego w klasie I.

Treści i umiejętności określone w podstawie programowej realizowane na lekcji językowej:

- **język obcy:** dzieci rozumieją sens historyjki wspieranej obrazkami (słuchają i oglądają komiks w podręczniku),
- **język obcy:** dzieci rozumieją proste polecenia i reagują na nie (np. *look, listen*),
- **język obcy:** dzieci nazywają objekty w najbliższym otoczeniu (przedmioty z łazienki),
- **wychowanie fizyczne** – wychowanie zdrowotne: dzieci wiedzą, że należy przestrzegać higieny (rozmawiają o tym z nauczycielem pod wpływem ilustracji przedstawiających czynności związane z higieną poranną – w języku polskim),
- **edukacja polonistyczna:** dzieci uczestniczą w rozmowie na temat związany z historyjką (w języku polskim),
- **język obcy/edukacja polonistyczna:** dzieci uczestniczą w zabawie teatralnej (odgrywają scenki),
- **edukacja społeczna:** dzieci współpracują ze sobą w zabawie,
- **edukacja matematyczna:** dzieci rysują drugą połowę rysunku (zadanie międzyprzedmiotowe zawarte w zeszytach ćwiczeń),
- **edukacja matematyczna:** dzieci liczą do 10.

Często zadajemy sobie pytanie, czy języka obcego powinien uczyć **nauczyciel wychowawca** czy **nauczyciel filolog**. Można przyjąć, że w klasach I-III języka obcego może uczyć zarówno nauczyciel kształcenia zintegrowanego, jak i nauczyciel filolog pod warunkiem, że każdy z nich ma udokumentowane przygotowanie językowe, metodyczne i pedagogiczne, czyli przygotowanie do nauczania języka obcego na I etapie edukacyjnym. W każdym z wyżej wymienionych

przypadków planowanie lekcji może wyglądać inaczej. Każde z tych rozwiązań ma zalety i inne możliwości charakterystyczne dla danej sytuacji.

**Nauczyciel kształcenia zintegrowanego** powinien wyznaczyć stały czas podczas dnia na lekcję językową. Takie lekcje mogą się odbywać 2, 3 razy w tygodniu, albo nawet codziennie po kilkanaście minut. Istotne jest, aby lekcje nie trwały zbyt krótko i było na nich odpowiednio dużo czasu na prezentację materiału oraz ćwiczenia utrwalające. Nauczyciel musi też wyraźnie zaznaczyć początek lekcji, na przykład używając pacynki lub odpowiedniego nakrycia głowy. Może to być specjalnie do tego celu przygotowany kapelusz (*I'm putting on my English hat*), może to być również piosenka na powitanie. Ważne jest, aby dać sygnał uczniom, że od tej pory nauczyciel będzie mówić w języku obcym. Nauczanie języka obcego przez wychowawcę pozwala na dodatkową integrację z edukacją elementarną. Oprócz wyznaczonych lekcji, nauczyciel może często wplatać nazwy przedmiotów lub wierszyki w języku obcym, jeżeli łączą się one tematycznie z programem nauczania. Typowym przykładem takiego rozwiązania jest nauka kołęd lub piosenek o świętach w języku obcym podczas omawiania zwyczajów świątecznych w Polsce i innych krajach.

**Nauczyciel filolog**, który przychodzi na lekcje językowe dwa razy w tygodniu, organizuje swoją pracę z dziećmi w nieco inny sposób. Ponieważ przychodzi zawsze w określonym czasie, do którego dzieci się szybko przyzwyczajają, może łatwiej wprowadzić zwyczaj mówienia do dzieci w języku obcym podczas lekcji, bo dzieci kojarzą tę osobę z innym językiem. Pomimo tego, że integracja nauki języka z programem kształcenia zintegrowanego jest w tym przypadku utrudniona, zalecane jest planowanie lekcji językowych w porozumieniu z wychowawcą klasy i wspólne szukanie sposobów nawiązywania do treści, umiejętności i postaw, które dzieci rozwijają podczas nauki z każdym z nauczycieli.

## ■ Zasady planowania lekcji z dziećmi

### Struktura lekcji

Podstawową zasadą planowania lekcji z dziećmi jest zapewnienie jej przejrzystości i przewidywalności dla uczniów. Żeby pracować efektywnie, dzieci muszą mieć poczucie bezpieczeństwa w klasie. Mowa tu o bezpieczeństwie emocjonalnym i psychicznym, jakie

<sup>1</sup> Przykłady pochodzą z podręcznika do języka angielskiego *New Happy House* (roz. 6 lekcja 2) i są umieszczone jako wskazówki w „Książce nauczyciela”. L. Roberts, M. Szpotowicz (2009), *New Happy House. Podręcznik nauczyciela 1*, Oxford: Oxford University Press, s. 88; S. Maidment, L. Roberts (2009), *New Happy House. Podręcznik dla szkoły podstawowej 1*, Oxford: Oxford University Press.



daje przyzwyczajenie się do stałych, powtarzających się działań na lekcji. Dobrze jest zatem wprowadzić pewne rutynowe czynności na lekcji, np. zawsze witamy się w języku obcym, a potem śpiewamy powitalną piosenkę. Wierszyki i piosenki mogą wskazywać na nowe fazy lekcji lub je kończyć.

### Planowanie czasu

Lekcja powinna składać się z kilku krótkich ćwiczeń, zwykle o długości 5-10 minut. Im młodsze dzieci, tym ćwiczenia powinny być krótsze, a ich liczba i różnorodność większa. Jeżeli niektóre ćwiczenia wymagają dłuższego czasu, np. opowiadanie bajek lub prace plastyczne, nauczyciel powinien wydzielić w nich krótsze podfazy, tak żeby uczniowie nie mieli poczucia monotonii, i żeby byli cały czas zajęci.

### Różnorodność

Różnorodność następujących po sobie ćwiczeń jest istotną zasadą w planowaniu lekcji z dziećmi. Ćwiczenia muszą różnić się pod względem formy pracy, użytych pomocy, zaangażowania zmysłów itd. Dzięki takiemu podejściu uczniowie skupiają uwagę na coraz to nowym zadaniu i nie czują znużenia lekcją. Szczególnie ważna jest tu zasada „przekładania”, polegająca na stosowaniu na zmianę ćwiczeń energetyzujących i uspokajających (*stir and settle*). Zwłaszcza sześciolatki będą potrzebowały dużej zmienności w charakterze kolejnych faz lekcji. Po zadaniach spokojnych i wymagających skupienia następują dynamiczne i wymagające ruchu fizycznego. Aby uniknąć kolażu przypadkowych ćwiczeń na lekcji, nauczyciel powinien stosować zasadę „zależności ćwiczeń”. Polega ona na tym, że efekt jednego ćwiczenia staje się początkiem następnego, innymi słowy, nauczyciel zapewnia w czasie lekcji gładkie i naturalne przejście z jednego ćwiczenia do drugiego.

### Fazy lekcji

Pierwszym elementem lekcji oznaczającym jej rozpoczęcie powinno być powitanie dzieci przez nauczyciela w języku obcym i chóralna odpowiedź ze strony uczniów. Następnym ćwiczeniem jest rutynowa krótka rozgrzewka w formie piosenki powitalnej albo piosenki lub wierszyka ostatnio poznanego na lekcjach. Rozgrzewką może też być krótka gra lub zadawanie pytań w formie łańcuszka, kiedy dzieci pytają jedno drugie w rzędzie lub w kółku. Ważną funkcją rozgrzewki w nauczaniu dzieci jest jej rola powtórzeniowa. Ze względu na słabo jeszcze wykształcone strategie pamięciowe, uczniowie potrzebują wielokrotnych powtórzeń tego samego materiału językowego. Drugą fazą lekcji jest wprowadzenie nowego tematu. Może to

być zestaw nowych słów lub nowa struktura, np. *I like...*, którą dzieci poznają na lekcji. Po rozgrzewce następuje bowiem czas najlepszej koncentracji i dlatego należy go przeznaczyć na najbardziej wymagające zadanie. Kolejne kroki lekcji to ćwiczenia utrwalające nowy materiał. Mogą to być zadania wykorzystujące dramę, zadania plastyczne, ruchowe lub gry. Na zakończenie nauczyciel powinien zachęcić dzieci do refleksji nad tym, czego się nauczyły podczas lekcji, co im się najbardziej podobało, co było trudne, a co łatwe. W ten sposób nauczyciel przygotowuje uczniów do samooceny i refleksji nad nauką, która jest wprowadzeniem do samodzielności w dalszym procesie nauki języka.

### Sekwencje ćwiczeń

Podczas planowania i wdrażania kolejnych faz lekcji należy pamiętać o logicznym i łagodnym przejściu między ćwiczeniami. J. Moon (2000:123) zauważa, że jeśli połączenia między ćwiczeniami będą zrozumiałe dla uczniów, powód, dla którego mają je wykonać, będzie dla dzieci jasny, a motywacja do działania większa. Argumentuje, że od sposobu, w jaki nauczyciel ułoży kolejne zadania, zależy efektywność przetwarzania informacji przez uczniów, a co za tym idzie, efektywność przyswajania języka. J. Moon podaje kryteria doboru ćwiczeń w takich logicznych sekwencjach:

- rozpoczynanie od sprawności receptywnych (czytanie, słuchanie) a następnie przechodzenie do produktywnych (pisanie, mówienie),
- przestrzeganie zasady „zależności ćwiczeń” (omówionej powyżej), według której jedno ćwiczenie wynika z drugiego,
- zachowanie gradacji trudności zadań ze względu na ich złożoność poznawczą, np. zaczynamy od zgadywania, a potem przechodzimy do rozwiązywania problemów,
- rozpoczynanie od ćwiczeń kontrolowanych przez nauczyciela, w których uczniowie używają języka w sposób mechaniczny, np. powtarzanie za wzorem, do ćwiczeń samodzielnych, w których mogą tworzyć własne wypowiedzi,
- przechodzenie od zadań na konkretach do zadań abstrakcyjnych, np. rysowanie sytuacji i opisywanie jej, a następnie wyobrażenie sobie innej sytuacji i opisanie jej.

## ■ Lekcje języka obcego w różnych krajach europejskich – podobieństwa i różnice

Aby porównać kontekst, w jakim dzieci uczą się języka obcego, badacze prowadzący międzynarodowy projekt długofalowy *Early Language Learning in Europe*,

dotyczący postępów w przyswajaniu języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej, obserwowali podobieństwa i różnice między klasami w różnych krajach (Anglia, Chorwacja, Hiszpania, Polska, Szwecja, Włochy). Badanie polegało na przeprowadzeniu wywiadów z 32 nauczycielami języka obcego w klasach I szkoły podstawowej oraz obserwacji ich lekcji. Uczniowie klasy pierwszej to dzieci 6- i 7-letnie. Należy zaznaczyć, że szkoły biorące udział w badaniu to lokalne szkoły publiczne, w których nauka języka odbywa się dwa razy w tygodniu po ok. 30-45 minut.

W efekcie uzyskano informacje m.in. o typowej lekcji, poglądach nauczycieli na temat swojego zawodu i wczesnego rozpoczynania nauki języka obcego.

Już na pierwszy rzut oka klasy różnią się pod wieloma względami. Przede wszystkim różna jest liczebność uczniów w grupie i wahała się od 12 do 27 uczniów we wszystkich krajach, z wyjątkiem Anglii, gdzie liczba ta wynosiła 28-32 uczniów. W niektórych klasach zastosowano podział na dwie grupy specjalnie na czas lekcji języka obcego. Ponadto różnice dotyczyły też ustawienia ławek i interakcji w klasie. Na przykład w Polsce we wszystkich obserwowanych klasach dzieci siedziały w ławkach ustawionych w trzech rzędach. W innych krajach zanotowano większą różnorodność w sposobie urządzenia klasy. W Anglii dzieci zwykle siedziały przy stolikach w zespołach 5–6-osobowych, a później na dywanie przed tablicą elektroniczną, na której nauczyciel prezentował ćwiczenia. Warto zauważyć, że Anglia była jedynym z badanych krajów, w którym odnotowano tak zaawansowane technologicznie pomoce dydaktyczne. W Chorwacji ustawienia ławek były inne w każdej klasie, czasem były to dwa rzędy ławek ustawione naprzeciwko siebie prostopadłe do tablicy, czasem w podkowę albo w zespołach 3–4-osobowych. We Włoszech, podobnie jak w Polsce, dominowały ławki ustawione w trzech rzędach.

Zaobserwowano podobieństwa w sposobie prowadzenia lekcji oraz w użyciu pomocy dydaktycznych i typów ćwiczeń językowych. Zdecydowana większość nauczycieli prowadziła lekcje na stojąco lub chodząc po klasie i stale utrzymywała kontakt wzrokowy z uczniami. Niewielu nauczycieli kiedykolwiek siadało za biurkiem podczas lekcji. Wydając polecenia, nauczyciele zwykle stali przed grupą. Gdy uczniowie pracowali w parach lub w grupach, nauczyciele chodzili po klasie i monitorowali ich pracę. Jeżeli chodzi o użycie języka ciała, częstotliwość użycia różniła się, ale nie była związana z konkretnym krajem.

Dużych różnic nie zanotowano też w wyborze ćwiczeń językowych. Wszyscy nauczyciele wykorzystywali gry językowe, piosenki, odgrywano role oraz ćwiczone

z elementami TPR (metoda reagowania całym ciałem). Ponadto często rysowano, kolorowano oraz łączono obrazki z wyrazami. Tylko kilku nauczycieli spośród całej próby wykorzystywało ćwiczenia z użyciem czytania i pisania na poziomie wyrazu. Materiały dydaktyczne także się nie różniły ze względu na kraj, przeważały takie pomoce, jak karty z rysunkami, plakaty, przedmioty, karty pracy oraz płyty CD lub DVD. Zaobserwowano też różnice, przy czym główna z nich dotyczyła używania podręcznika. Jeżeli uczniowie w ogóle go używali, to jego wykorzystanie na lekcji było duże – uczniowie pracowali z książką przynajmniej raz lub dwa razy podczas lekcji przez kilkanaście minut. Taką praktykę zaobserwowano w Polsce, Chorwacji, we Włoszech oraz Hiszpanii. W pozostałych krajach, czyli w Anglii i w Szwecji, nauczyciele pracowali bez podręczników i posługiwali się wyłącznie przygotowanymi przez siebie materiałami; używali też częściej innych pomocy wizualnych, tj. rzutnika pisma, wideo (Szwecja) i białej tablicy elektronicznej (Anglia).

Zaobserwowano też, że ilość czasu, w jakim nauczyciel używał języka obcego, oraz jego proporcja do użycia języka ojczystego różniły się znacznie, ale nie ze względu na kraj, a tylko na nauczyciela. W niektórych szkołach nauczyciele używali wyłącznie języka obcego przez cały czas trwania lekcji, a inni mówili głównie w języku ojczystym, nawet jeżeli były to proste polecenia. W klasach obserwowanych w Szwecji i Hiszpanii użycie języka obcego na lekcji przewyższało 50 proc. a niekiedy sięgało 100 proc., podczas gdy w Anglii, Polsce i Chorwacji wahało się między 10 a 80 proc.

Pod względem poprawiania błędów oraz wspomagania ucznia w poprawianiu własnych błędów, większość nauczycieli reagowała prawie natychmiast, niewielu nauczycieli robiło to rzadko. Ciekawą obserwacją wydaje się to, że nauczyciele, których obserwowano w Szwecji, nie poprawiali błędów i nie zwracali uwagi na modelowanie wypowiedzi uczniów.

## ■ Nauczyciele o sobie i swojej pracy w klasach początkowych

W wywiadach przeprowadzonych z nauczycielami w sześciu wymienionych krajach pojawiło się pytanie o to, jak określiliby swoją pracę jako nauczyciela języka w grupie dzieci wczesnoszkolnych. Odpowiedzi te można podzielić na trzy kategorie: (1) entuzjastyczne, (2) podkreślające zarówno satysfakcję, jak i trud związany z nauczaniem dzieci, (3) podkreślające negatywnie aspekty tego zajęcia. W kategorii (1) znalazło się aż 47 proc. odpowiedzi, w których nauczyciele mówili, że ich praca jest „fascynująca, motywująca, dająca radość

i satysfakcję”. W kategorii (2) zmieściło się ok. 30 proc. odpowiedzi, które wskazywały na to, że ich praca jest „satysfakcjonująca, ale również pełna wyzwań, czasami trudna, nieprzewidywalna, wymagająca”. Jedynie 16% odpowiedzi trafiło do kategorii (3). W tych odpowiedziach nauczyciele mówili, że praca z dziećmi jest „wyczerpująca, męcząca, wymagająca”.

Wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu byli przekonani o tym, że rozpoczynanie nauki języka obcego wieku 6–7 lat jest właściwe i że uczniowie są do tego gotowi nawet wcześniej, w wieku 4–5 lat. Jednak część nauczycieli zwracała uwagę na to, że – aby taka nauka zakończyła się sukcesem – niezbędne są odpowiednie warunki nauczania, tj. dobór metod (poprzez zabawę) oraz odpowiednia długość lekcji (raczej krótka). Według nauczycieli zysk z wczesnego startu to dobre przygotowanie do nauki na kolejnych etapach nauczania, zapobieganie uprzedzeniom i lękowi przed językiem obcym, rozwój sprawności rozumienia ze słuchu oraz szansa na przyswojenie poprawnej wymowy, a także ogólne uwrażliwienie na języki.

Na pytanie o metody pracy na lekcjach języka obcego nauczyciele odpowiadali w różny sposób. Jedni wskazywali na podejście komunikacyjne, inni na zabawę i osłuchanie dzieci z językiem obcym. Bardziej konkretne odpowiedzi pojawiły się, gdy nauczyciele mieli podać ćwiczenia, które najczęściej wykorzystują na swoich lekcjach. Okazało się,

że zdecydowana większość wymieniła gry i piosenki, wiele osób podało ćwiczenia ruchowe oraz odgrywanie scenek. Niektórzy podali opowiadanie bajek i historyjek oraz rysowanie i kolorowanie. Tylko nieliczni nauczyciele wskazali na czytanie, pisanie lub dyktando.

Badanie w wymienionych sześciu krajach europejskich pokazało, że – pomimo pewnych różnic – zasadnicze elementy nauczania związane z organizacją lekcji były podobne, przy czym najwięcej podobieństw zauważono w doborze metod pracy na lekcji.

## ■ Podsumowanie

W czasie lekcji języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym nauczyciel musi brać pod uwagę wiele czynników. Po pierwsze, są to potrzeby i uwarunkowania rozwojowe uczniów zmieniające się z roku na rok. Po drugie, konieczna jest integracja nauczania z programem edukacji wczesnoszkolnej nie tylko dlatego, że taki zapis znajduje się w podstawie programowej, ale przede wszystkim dlatego, że jest to wskazane ze względu na całościowy charakter edukacji dziecka. Dzięki badaniom prowadzonym w różnych krajach Europy wiadomo, że dobór technik nauczania i sposoby pracy na lekcjach nie różnią się zasadniczo, i że nauczyciele w innych krajach również starają się sprostać podstawowej potrzebie dzieci, jaką jest nauka języka przez zabawę.

## ■ Bibliografia

- Graddol D. (2006), *English Next*, British Council.
- Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A. (2006), *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe*. Published Research, Good Practice and Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study, European Commission, Brussels: Education and Culture, Culture and Communication, Multilingualism. Policy. <http://europa.eu/languages/en/document/97/7> dostęp lipiec 2008.
- Enever J. (2008), *What can realistically be achieved in state schools where relatively limited amounts of class time are available for foreign language learning?* Nieopublikowany referat wygłoszony na: EUNIC Conference, Ljubljana 28-29th November 2008.
- Early Language Learning in Europe – a scoping study 2007/2008*. Nieopublikowany raport British Council.
- Moon J. (2000), *Children Learning English*, Oxford: Macmillan Heinemann.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* (2008), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., zał. nr 2.

Powyższy tekst jest rozdziałem książki *Skuteczna nauka języka obcego*, którą polecamy wszystkim zainteresowanym uczeniem się i nauczaniem języka.

## OCENIANIE

## Ocenianie wspierające uczenie się

Agnieszka Turek<sup>1</sup>

## Ocenianie wspierające uczenie się

### ■ Wprowadzenie

*Assessment for learning* (AfL, czyt. ej-ef-el), czyli ocenianie wspierające uczenie się jest obecne w nauczaniu różnych przedmiotów szkolnych, w tym języków obcych, od około dwudziestu lat. Niniejszy artykuł przedstawia teoretyczne podstawy AfL w odniesieniu do innych nowoczesnych metod oceniania alternatywnego (*alternative assessment*), takich jak ocena dynamiczna (*dynamic assessment*), i ocena kształtująca (*formative assessment*) jak również w odniesieniu do oceny wyników nauczania (*summative assessment*) i szerszych pojęć edukacyjnych - „strefy najbliższego rozwoju” (*zone of proximal development*) Wygotskiego (1989). W drugiej części artykułu podane są rezultaty badań, które pokazują, jak AfL wpływa na procesy nauczania i uczenia się, powodując znaczne poprawienie rezultatów w nauce, wzrost motywacji uczniów i wpływ na pracę nauczyciela. W ostatniej części podane są przykłady technik wykorzystywanych w AfL. Dostarczenie znacznej ilości przykładów praktycznych wykracza poza objętość tego artykułu. Podano

jednak listę referencji dla nauczycieli zainteresowanych praktycznym zastosowaniem AfL.

### ■ Co to jest Assessment for Learning (AfL)?

Techniki opisywane jako AfL są przez niektórych badaczy uznawane za jednoznaczne z technikami oceny kształtującej ucznia. Jednakże dość trafnym wydaje się częściowe rozgraniczenie tych pojęć. Ocena kształtująca to taka, „w której rezultaty są użyte do zaadaptowania nauczania, tak aby odpowiedzieć na potrzeby uczenia się”<sup>2</sup> (William 2009, str. 8), lub która dostarcza nauczycielom informacji niezbędnej do planowania dalszych zajęć, a uczniom wskazówek „jak osiągać lepsze wyniki w dalszym uczeniu się” (Black et al., 1999, p. 7). Davidson i Leung (2009) słusznie zauważyli, że choć AfL, będąc obecne w edukacji relatywnie krótko, nie jest jednoznacznie rozumiane przez badaczy i praktyków zajmujących się ocenianiem, to wydaje się być pojęciem szerszym od oceny kształtującej. W ich ujęciu, „w kulturze AfL nawet ocena podsumowująca wyniki w nauce i rozwój zdolności językowych ucznia może i powinna zostać użyta w celu kształtującym, jako konstruktywna informacja zwrotna do poprawy procesu i wyników uczenia się”.<sup>3</sup> (p. 397). Klu-

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego. Współpracuje z British Council Poland i London Metropolitan University.

<sup>2</sup> W tekście oryginalnym: „when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the learning needs”

<sup>3</sup> „in an assessment for learning culture, it is argued that even summative assessments of the students language

czowym pojęciem jest tu informacja zwrotna (*feedback*) i to, jak efektywnie przyspiesza ona dalsze uczenie się. Podczas gdy ocena formatywna skupia się na użyciu informacji do adaptowania dalszego procesu uczenia i nauczania, to AfL dodatkowo podkreśla wagę komunikowania wyników oceny formatywnej uczniom, tak by to oni byli w stanie indywidualnie i samodzielnie rozwijać swoje umiejętności, biorąc za nie odpowiedzialność (*ownership*) i w tym sensie uczniowie są umocnieni (*empowered*) w dalszym uczeniu się (Rea-Dickins, 2001). Graficzne rozumienie AfL przedstawia rysunek 1.

### Ocenianie skoncentrowane na wspieraniu uczenia się (*Assessment for Learning*)



Rysunek 1: Graficzny model AfL

AfL należałoby zatem rozumieć jako ocenianie, które ma miejsce w czasie trwania uczenia się i nauczania, która dostarcza informacji zwrotnej uczniom, ich rodzicom i ich nauczycielom, informując o tym, jakie kolejne kroki podjąć, aby usprawnić proces uczenia się. AfL jest więc nierozłącznym elementem lekcji, a nie odłączonym od procesu nauczania jednorazowym sprawdzianem, odłączonym w czasie epizodem oceniania, który ma miejsce w oddzieleniu od nauczania (tak jak w przypadku oceny podsumowującej).

skills can and should also be used formatively to give constructive student feedback and improve learning” (p. 397)

## Ocena podsumowująca a AfL

W świetle oceniania wyników w nauce, ocena podsumowująca sprowadza nauczanie do funkcji przeszłości, która ma pewne efekty w teraźniejszości, np.: uczeń potrafi lub nie, zapytać i udzielić informacji o czasie w języku obcym. Uczeń może być w stanie wykonać powyższe zadanie bardziej lub mniej skutecznie i to również będzie miało odzwierciedlenie w ocenie, np.: uczniowi pytającemu i odpowiadającemu w sposób płynny, używającemu bardziej zróżnicowanego słownictwa przyznałoby się więcej punktów niż uczniowi, który używa pojedynczych słów i nie opanował jeszcze zdolności zbudowania poprawnego gramatycznie pytania lub zdania twierdzącego. Taki system oceniania jest bardzo powszechnie stosowany w szkolnictwie.

W odróżnieniu do takiej perspektywy, AfL uwzględnia teraźniejszą sytuację, skupia się na obecnym stanie wiedzy i umiejętności ucznia i wspiera przyszły ich rozwój. W takim ujęciu AfL ma orientację z teraźniejszości w przyszłość podobnie do oceniania kształtującego i oceniania dynamicznego. Te trzy pojęcia określa się czasem w literaturze zbiorczym pojęciem oceniania alternatywnego. Różnice między ocenianiem kształtującym, a skoncentrowanym na uczenie się (AfL) zostały nakreślone w sekcji 1. AfL i ocenianie dynamiczne posiadają cechy wspólne, jednak różnią się ujęciem roli nauczyciela, traktowaniem zadań, które mają do uzupełnienia uczniowie i pochodzeniem technik. Sekcja 3 wyjaśnia podobieństwa i różnice między AfL i ocenianiem dynamicznym.

Kolejną różnicą między oceną podsumowującą (czasami określaną jako ocena statyczna, Leung, 2007), a ocenianiem alternatywnym są ich podwaliny teoretyczne. Ocenianie statyczne zakłada, że istnieją pewne etapy rozwoju bądź też uczenia się, wspólne dla wszystkich uczniów. Koresponduje to z koncepcją twórcy rozwoju intelektualnego dzieci, francuskiego psychologa społecznego Piaget’a, który wyodrębnił cztery etapy rozwoju intelektualnego dziecka: I) okres sensoryczno-motoryczny (do  $\approx 2$  roku życia); II)

okres wyobrażeń przedoperacyjnych ( $\approx 2-7$ ); III) okres operacji konkretnych ( $\approx 7-11/12$ ); IV) okres operacji formalnych (od  $\approx 12$ ). Według jego teorii, każde dziecko przechodzi przez te same etapy w takiej samej kolejności. W odniesieniu do nauczania języków obcych ocenianie statyczne oparte jest na teoriach

uznających niezmienną kolejność w nabywaniu zdolności językowych, takich jak np. udokumentowana przez Pienemann, Johnson i Brindley (1988) kolejność rozwijania zdolności zadawania pytań przez uczniów drugiego języka:

Etap	Umiejętność	Przykład
1	Pojedyncze słowa, fragmenty zdań	<i>Four children? A dog?</i>
2	Szyk zdania oznajmującego	<i>The boys throw the shoes?</i>
3	Użycie słów pytających na początku. ( <i>fronting</i> )	<i>What the dogs are playing?!!!</i>
4	Szyk przestawny ze słowami <i>wh-</i> + <i>czasownik być</i> Pytania wymagające odpowiedzi <i>tak</i> lub <i>nie</i>	<i>Where is the sun? Is there a fish in the water?</i>
5	Szyk przestawny ze słowami <i>wh-</i>	<i>What do you eat for breakfast?</i>
6	Pytania złożone: - <i>question tags</i> - pytania z przeczeniem - pytania w zdaniu podrzędnym	<i>It's better, isn't it? Why can't you go? Can you tell me what the date is?</i>

Tabela 1: Kolejność rozwijania zdolności zadawania pytań zaadaptowana z Lightbow, Spada, 1999.

W tym ujęciu zakłada się, że dziecko w danym wieku lub na danym poziomie zaawansowania w nauce języka obcego powinno być w stanie wykonać przypisane z góry określone zadania.

## ■ AfL a ocenianie dynamiczne

Uważa się, że obie metody posiadają zbliżone podwaliny teoretyczne (Leung, 2007). Oba podejścia wydają się zwracać szczególną uwagę na znaczenie tzw. strefy najbliższego rozwoju dziecka (*zone of proximal development*, Wygotski, 1978), która określa poziom potencjalnego rozwoju dziecka, a nie tylko to, co dziecko jest w stanie zrobić dziś. Obie metody mają podobną orientację czasową z terażniejszości w przyszłość i kładą nacisk na wspieranie rozwoju zdolności dziecka. Istnieją jednak niezaprzeczalne różnice między ocenianiem dynamicznym a AfL. Można je umownie zgrupować

w trzech kategoriach: a) pochodzenie; b) cel; c) rola nauczyciela.

Ocenianie dynamiczne wywodzi się z pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (*SEN – special educational needs*) i nastawione jest na holistyczny rozwój zdolności dziecka. W tej tradycji ukształtowała się teoretyczna podwalina procesu i to ona miała wpływ na techniki używane z uczniami. Typowe podejście oceny dynamicznej zbliżone jest do techniki *przetestuj – naucz – przetestuj* (*test-teach-test*). Uczniowie wykonują zadania, nauczyciel diagnostycznie ocenia, jakie mają w nich trudności, następnie zadając odpowiednio zbudowane pytania, naprowadza uczniów na odkrycie takich zdolności lub wiedzy, jaka jest im potrzebna do wykonania danego zadania. Nauczyciel buduje swoiste rusztowanie (*scaffolding*), na którym uczeń opiera i rozwija swoją wiedzę. Z reguły tak rozwijane zdolności można przenieść na płaszczyznę innych zadań (*transferable skills*).

W odróżnieniu od pochodzenia oceniania dynamicznego AfL wywodzi się z praktyki nauczania. Metody wspierania ucze-

nia przez ocenianie były przedmiotem badań praktycznych grupy naukowców z King's College London w ramach fundowanego przez rząd brytyjski projektu KMOFAP (King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project), (Black et al. 2002, 2003 i Wiliam et al. 2004). Ustalono, jakie techniki AfL działają w kontekście całej klasy, są preferowane przez nauczycieli i z jakich powodów, a także stwierdzono, że techniki te mają bardzo pozytywny wpływ na wyniki uczniów w nauce<sup>4</sup>. Teoria AfL stała się swego rodzaju następstwem praktyki i obecnie trwa dyskusja na jej temat na niwie czasopism naukowych zajmujących się ocenianiem jak i szerszymi zagadnieniami z tematyki nauczania języków obcych. Specjalne wydania poświęcone tej tematyce miały *Language Testing* w 2001 roku jak również *Language Assessment Quarterly* w 2007 roku.

Ponieważ ocena dynamiczna wywodzi się z pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, często dostarcza technik pracy na zasadzie jeden do jednego, wspierających rozwój ogólny ucznia jak również jego zdolności językowe. W klasie, gdzie jest jeden nauczyciel i nawet trzydzieścioro uczniów, takie podejście jest wysoce niepraktyczne. Natomiast AfL wywodzi się z pracy z całą klasą i skupia na wykonaniu zadania, opanowaniu pewnej zdolności. Rola nauczyciela koncentruje się na dostarczaniu scaffolding w odniesieniu do zadania, a nie indywidualnych uczniów. Ten nacisk na rozwijanie zdolności wydaje się być bardzo odpowiedni dla nauczania języków. Poziomy Rady Europy dla dzieci na przykład są wyrażane w postaci tak zwanych „*Can do*” *statements* opisujących, jakie zadanie uczeń jest w stanie wykonać używając języka obcego. AfL dzieli to podejście i dostarcza narzędzi, aby to uczniowie sami byli w stanie kompetentnie ocenić, w jakim stopniu są w stanie wykonać dane zadania i jak ulepszyć własne zdolności w tym zakresie. Praktyczne przykłady w znajdują się w sekcji 5.

<sup>4</sup> Szczegółowy opis wyników tych badań można znaleźć w Black et al. (2003), Black et al. (2009), Wiliam (2009). Pełne referencje w bibliografii.

Trzecią ze znacznych różnic między ocenianiem dynamicznym, a AfL jest rola nauczyciela. Ocenianie dynamiczne jest pracochłonnym procesem, w którym nauczyciel jest niezbędny przez cały czas pracy z uczniem. W odróżnieniu od tego podejścia, w kulturze AfL nauczyciel spełnia funkcję usprawniającą proces uczenia się (*facilitator*) i skupia swoje czynności na rozwijaniu w uczniach zdolności samooceny, oceny współuczniów, stawiania sobie celów i wyznaczania sposobu ich osiągnięcia. Praca nad tymi zdolnościami jest ścieżką do ulepszenia zdolności uczenia się i zdolności językowych. Nietrudno również zauważyć, że przytoczone wyżej umiejętności mają potencjał bycia wysoce przydatnymi w późniejszej karierze szkolnej jak i zawodowej. W ten sposób przyczyniają się do rozwoju ucznia niezależnego (*independent learner*) i budowania zdolności uczenia się przez całe życie (*life long learning*). W pozostałej części artykułu autor skupia się na AfL, cytując wyniki badań w sekcji 4. W sekcji 5 przytoczone są przykłady o tym, jak AfL można używać w klasie szkolnej. Zostały podane przykłady dla dzieci na etapie szkoły podstawowej, ale mogą być one łatwo zaadaptowane przez uczniów starszych.

## ■ Badania

Ponieważ ten artykuł ma charakter wprowadzający temat AfL, warto zacytować wyniki badań naukowych, pokazujących wpływ stosowania technik AfL na proces nauczania i uczenia się. Zarys tych wyników jest zaprezentowany w postaci listy, a referencje do poszczególnych badań zostały podane. Szczegółowe omówienie badań skupiających się na AfL jest długim tematem i nie mieści się w ramach tego artykułu.

Wpływ użycia AfL na proces uczenia się i nauczania:

- Znaczny wzrost wyników w nauce przy bardzo niskim nakładzie finansowym ze strony instytucji. Tabela poniżej, zapożyczona z Wiliam (2009) pokazuje rezultaty uczniów w porównaniu do klas, gdzie w celu podniesienia poziomu zastosowano inne niż AfL działania, mające na celu

podniesienie wyników w nauce: zmniejszenie rozmiaru klasy o 30%, doszkalanie nauczycieli z zakresu wiedzy przedmiotowej. Roczny koszt wprowadzania AfL był dziesięciokrotnie niższy niż zmniejszenia rozmiaru klas. Nie podano danych dotyczących kosztu drugiego z działań.

Rodzaj działania	Poprawa efektów porównywalna do przedłużenia roku szkolnego o ilość miesięcy
Redukcja rozmiaru klasy o 30%	4
Zwiększenie wiedzy przedmiotowej nauczyciela	2
Ocenianie wpierające uczenie się	8

**Tabela 2: Wpływ AfL na wyniki w nauce w porównaniu z innymi interwencjami.**  
Zaadaptowane z Wiliam, 2007.

- ❑ Programy instytucjonalnego wprowadzania technik AfL i doszkalania nauczycieli są wykonalne i nie wymagają dużych inwestycji finansowych (Wiliam, 2003)
- ❑ Istnienie tzw. *assessment brigade*, czyli swobodnego łącznika między obecnym stanem wiedzy ucznia a zamierzonym, przewidzianym przez program nauczania (Colby-Kelly, Turner, 2007)
- ❑ Wzrost motywacji w uczniach, którzy używają technik oceniania przez współuczniów (Butler i Lee, 2010), a wzrost pozytywnego nastawienia emocjonalnego powodują poprawę umiejętności produkcyjnych (*productive skills*), czyli pisanie i mówienia (Mihaljević Djigunović, 2006).

## ■ Przykłady praktyczne

Najważniejszymi aspektami AfL w praktyce są techniki, które pozwalają na dzielenie z uczniami:

1. Intencji czy też celów lekcji (Cel Uczenia się)
2. Sposobu osiągnięcia tych celów i oczekiwanego standardu, w jakim zostaną one osiągnięte (Kryteriów Sukcesu)

3. Sposobu ocenienia i refleksji nad osiągnięciami (Informacja Zwrotna)
4. Sposobu poprawy wyników i poczynienia przez uczniów kolejnych kroków w procesie uczenia (Następne Kroki).

Techniki AfL oferują możliwość efektywnego włączenia wszystkich powyższych procesów w każdą lekcję w pełnej (około trzydziestoosobowej) klasie, nie dodając przy tym dodatkowej pracy nauczycielowi.

W tej sekcji podane jest kilka przykładów tego, jak techniki AfL wyglądają w praktyce. Przykłady zorganizowano w kolejności odpowiadającej powyżej zaproponowanej liście technik.

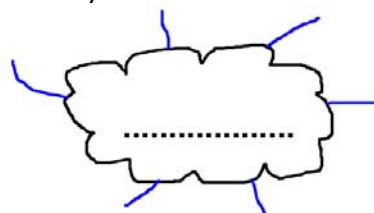
## ■ Cel Uczenia się

Dzielenie się celem edukacyjnym w kulturze AfL to znacznie więcej niż zapisanie tematu na tablicy. Najważniejszym zadaniem dzielenia się celami Uczenia się z uczniami jest to, aby zrozumieli oni, czego i dlaczego się uczą, a także mieli szansę ukształtowania celu wspólnie z nauczycielem.

Jednym z przykładów jak to osiągnąć, jest używanie tzw. *mind maps*, czyli schematów graficznych ze zorganizowanymi hasłami dotyczącymi danego tematu. W przypadku nauki języków obcych najłatwiej zastosować można schematy tematycznego słownictwa lub funkcji językowych, np: jak zapytać o pozwolenie.

Możliwa kolejność wprowadzania takiego *Celu Uczenia się* jest następująca:

1. Nauczyciel rysuje poniższy schemat na tablicy lub dużej kartce papieru, w miejscu wykropkowanym wpisując zagadnienie, np.: Asking for *permission* (pytanie o pozwolenie)



**Rysunek 2: Przykład początkowego schematu graficznego**



2. Uczniowie zapisują frazy, które znają w języku obcym (L2) w kolorze niebieskim<sup>5</sup>.
3. Uczniowie zapisują własne pytania dotyczące tego tematu i frazy, które chcieliby poznać w kolorze zielonym. Można do tego użyć języka ojczystego (L1).
4. Na zakończenie lekcji lub kilku lekcji na ten temat uczniowie wracają do schematu graficznego i używając koloru pomarańczowego, dodają nowe frazy, których się nauczyli w tym rozdziale (lekcji) i odpowiadają na zadane przez siebie pytania. Jeśli na jakieś pytania nie znaleźli odpowiedzi, mogą zapytać kolegę z klasy lub nauczyciela.

W tej kolejności uczniowie mają realną szansę na zgłębienie własnych zainteresowań w ramach przerabianego w szkole materiału i na wykazanie się dotychczasową wiedzą, która stanowi punkt wyjściowy w nauce.

Wprowadzając użycie schematu po raz pierwszy, warto pokazać całej klasie, jak taka procedura działa. W kolejnych rozdziałach czy tematach uczniowie mogą przygotować indywidualne schematy, każdy dla siebie lub z kolegą, czy koleżanką z ławki.

Schematy graficzne są odpowiednią metodą dla kilkulekcyjnych rozdziałów lub nawet całego semestru, w zależności od przerabianego materiału i wieku dzieci.

W ramach jednej lekcji praktyczniejsze jest podzielenie się z dziećmi *Celem Uczenia Się* poprzez przekazanie im informacji. Jest to w pewnym sensie podobne do tematu lekcji, ale ważne są tu sformułowania językowe, jakich używa się, aby przekazać tę informację. Należy zatem zwrócić uwagę na:

1. Sformułowanie *Celu Uczenia Się* tak, aby dzieci go **zrozumiały**, czyli w sposób odpowiedni do wieku.  
W tym celu należy pamiętać o unikaniu zbyt technicznych pojęć, np: nazw czasów gramatycznych. I tak, uczeń siedmioletni

zrozumie Cel Uczenia się sformułowany następująco:

*Dziś Uczę Się: opowiedzieć o pięciu różnych rzeczach, które zrobiłem/am wczoraj.*

Znacznie trudniej będzie mu zrozumieć poniższy temat lekcji.

*Temat: Użycie czasu Past Simple*

2. **Spersonalizowanie Celu Uczenia Się.**  
Można to osiągnąć np: zapisując *Dziś Uczę się: .....* zamiast *Lekcja/Temat*
3. **Wymierność Celu Uczenia Się**  
Kolejną ważną cechą podanego w punkcie z przykładu Celu Uczenia Się jest jego wymierność. Od ucznia oczekuje się, że będzie w stanie opowiedzieć o pięciu czynnościach w przeszłości. Uczeń, który będzie potrafił opowiedzieć tylko o trzech czynnościach, sam będzie w stanie ocenić, że musi poczynić dodatkowy postępy. W tym sensie *Cel Uczenie Się* komunikuje minimum wymagań i jednocześnie nie ogranicza kreatywności i możliwości uczniów, którzy są w stanie opowiedzieć o sześciu lub nawet dziesięciu czynnościach, używając poprawnie czasu przeszłego.

Ważne jest, aby pamiętać o tym, by Cele Uczenia Się nastawione na wspieranie uczenia się były **zrozumiałe, spersonalizowane i wymierne**.

## ■ Kryteria Sukcesu

Nie każdy *Cel Uczenia się* można w łatwy sposób przedstawić wymiennie. Weźmy na przykład klasę dziesięciolatków, którzy mają za zadanie napisać krótki list do kolegi w innym kraju o tym, co zazwyczaj jedzą.

W takim przypadku nauczyciel mógłby postąpić następująco:

1. Pokazać uczniom dwa przykłady ukończonego już zadania (Tab. 3) i wyjaśnić, że pochodzą one od innej klasy lub dzieci z poprzedniego roku.

<sup>5</sup> Kolory podane, w tym przykładzie są umowne, a nauczyciel może wybrać inne.

2.

Text 1	Text 2
I eat cornflakes or toast with jam. I eat a sandwich and an apple or banana for lunch. For dinner I eat pasta and salad.	<b>My Food</b> I usually eat corn flakes or toast with jam for breakfast. When I am hungry later I have lunch. I sometimes have a sandwich and an apple or a banana. Sometimes I have some soup. I always eat dinner with my family. We usually have pasta and salad. We never have dinner after 7pm.

**Tabela 3: Lepszy i gorszy model wykonanego zadania**

- Następnie nauczyciel zapytałby uczniów, który z tych dwóch tekstów jest lepszy. Różnica między tekstami jest tak duża, że klasy, z którymi wykonałam to ćwiczenie w przeszłości, nigdy nie miały problemu z uznaniem, że tekst 2. jest lepszy.
- W kolejnym kroku uczniowie typują powody, dla których według nich tekst 2 jest lepszy. Przed przeczytaniem powodów najczęściej cytowanych przez dzieci w przypadku tych dwóch tekstów, spróbuj sam podać cztery powody, dla których tekst 2 jest lepszy. Potem sprawdź odpowiedzi dzieci w następnym paragrafie.

Success Criteria	
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____

Rysunek 4: Możliwość graficznej organizacji Kryteriów Sukcesu

Powyższe przykłady pochodzą z lekcji języka angielskiego i podczas tej lekcji były zasugerowane przez dzieci w L2, sformułowania

oryginalne podano więc w nawiasach, w dowolnej kolejności:

- tytuł (*title*),
- mniej powtórzeń *eat* (*don't repeat smelly eat*);
- always, sometimes, never*;
- szczegóły (*details*).

Nauczyciele podczas prowadzonych przeze mnie szkoleń z zakresu AfL często podają podobne kryteria w języku mniej zrozumiałym dla dzieci, np:

- organizacja tekstu (*text organisation*);
- parafrazowanie lub synonimy (*paraphrasing, synonyms*);
- przysłowki częstotliwości (*adverbs of frequency*),
- zawartość tekstu (*content*).

Teraz porównaj swoje notatki zrobione w punkcie 3 z pomysłami dzieci i nauczycieli. Czy zaproponowałeś podobne kryteria sukcesu?

Tego rodzaju kryteria sukcesu stanowią swoistą „listę wymaganych składników”. Nie ma znaczenia, w jakiej kolejności użyje się tych składników. Inne rodzaje zadań mogą wymagać na przykład „listy kroków”, gdzie kolejność ma znaczenie. Można też wyobrazić sobie zadania, w których niełatwo zaprezentować gotowy, lepszy i gorszy przykład ukończonego zadania. W takich przypadkach używa się nieco innych technik. Podanie większej ilości przykładów wykraczałoby znacznie poza objętość tego artykułu.

## ■ Informacja Zwrotna i Następne Kroki

Po wykonaniu zadania przez uczniów przychodzi czas na ocenianie sukcesu. Istnieje bardzo wiele technik w ramach AfL, które oferują możliwości udzielenia Informacji Zwrotnej na temat postępów w opanowaniu tego zadania uczniowi. Wszystkie pochodzą z praktyki w szkołach państwowych w Anglii, gdzie rozmiar klas jest porównywalny do szkół polskich, tj. około trzydziestu uczniów w klasie.

Przykładem takiej techniki jest użycie dwóch kolorów, gdzie jeden oznacza sukces, a drugi potrzebę poprawy. Z moimi uczniami używam Perfect Purple – sukces, i Green for Growth – potrzeba poprawy.

Można ich użyć na przykład przy ocenianiu przez nauczyciela:

1. Nauczyciel, zamiast poprawiać błędy uczniów w tekście napisanym przez nich, zakreśla na zielono trzy miejsca, które trzeba poprawić. To uczeń po otrzymaniu tekstu od nauczyciela musi zdecydować, na czym polega błąd i go poprawić, może skorzystać z pomocy książki, kolegi lub nauczyciela.
2. Nauczyciel zakreśla trzy lub więcej przykładów, gdzie uczeń odniósł sukces, wykazał daną umiejętność językową, np: użycie czasu przeszłego.

Bardzo ważne jest, aby zakreślić dowody sukcesu, ponieważ pomaga to zmotywować uczniów. Natomiast pozwolenie uczniowi na niejako odkrycie swoich błędów powoduje, że aktywnie je on rektyfikuje i w ten sposób uczy się tego, czego jeszcze nie wie lub nie umie zrobić.

Niezmiernie ważne jest, aby oceniać to, czego się dziecko nauczyło w danym zadaniu. Jest to łatwe w odniesieniu do Kryteriów Sukcesu. Oceniamy to, czego nauczyliśmy a nie wszystko, co się da! Na przykład w tekście o jedzeniu (powyżej) oceniamy użycie przysłówków częstotliwości, wymiennego użycia czasowników *eat* i *have*, organizację tekstu i ilość informacji. Nie oceniamy natomiast nazw jedzenia, jeśli nie wpisaliśmy tego na listę Kryteriów Sukcesu.

Wszystkie techniki mogą być używane jako:

- Samoocenie
- Ocenianie współuczniów
- Ocenianie przez nauczyciela
- Ocenianie przez rodziców

Warto zauważyć, że ostatnia opcja jest prawdopodobnie najtrudniejsza do wprowadzenia do praktyki szkolnej. Jednak nawet, gdy rodzice nie są aktywni w procesie oceniania, to techniki

AfL pozostawiają namacalny i ciągły obraz postępów dziecka w nauce języka i w ten sposób pomagają nauczycielowi komunikować rodzicom, co jest nauczone i jakie dziecko robi postępy w nauce, a nad czym powinno więcej pracować. Dzięki temu AfL może pomóc nauczycielowi języka obcego w odpowiedzi na pytanie rodziców często zawierające niedowierzanie w kompetencje nauczyciela lub wręcz wyrzut: „*No, więc czego Pan(i) ich uczy, skoro moje dziecko już od czterech miesięcy chodzi na angielski (hiszpański, niemiecki), a jeszcze nie mówi?*”

AfL może więc również stanowić bardzo pożyteczne narzędzie w pracy dyrektora placówki, który także częstokroć musi borykać się z podobnymi pytaniami, a nie będąc nauczycielem języka, może mieć trudności z przekonaniem rodziców o tym, że ich dziecko robi postępy.

## ■ Podsumowanie

W powyższym artykule zarysowano metodę oceniania skoncentrowaną na uczeniu się. Zaprezentowano wyniki badań ukazujących, że taka metoda oceniania prowadzi do znacznego wzrostu wyników w nauce i usamodzielnienia się ucznia. Stanowi również narzędzie do komunikowania rodzicom o postępach i problemach w nauce.

Techniki AfL pochodzą z praktyki nauczycieli oraz zostały opisane przez badaczy przedmiotu i są niejako gotowym do użycia kluczem oceniania, który ma udokumentowane pozytywne działanie.

Niestety, na polskim rynku brakuje publikacji, która w sposób prosty i praktyczny oferowałaby nauczycielom bank technik AfL, których mogliby używać na swoich zajęciach, a nie każdy nauczyciel ma możliwość dostępu do literatury na ten temat wydanej w języku angielskim.

## Bibliografia

- Black, P. Harrison, C. Lee, C. Marshall, B. and Wiliam, D (1999), *Assessment for Learning: Beyond the Black Box* University of Cambridge School of Education.
- Butler, Y.G., Lee, J. (2010), *The effects of self-assessment among young learners of English*, *Language Testing* 27(1): 5-31.
- Colby-Kelly, C. Turner, C. E. (2007), *AFL Research in the L2 Classroom and Evidence of Usefulness: Taking Formative Assessment to the Next Level*, *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 64(1), 9-38.
- Davidson, C. Leung, C. (2009), Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL Quarterly* 43 (3)
- Leung, C. (2007) Dynamic assessment: assessment for and as teaching. *Language Assessment Quarterly* 4(3): 257-78.
- Lightbown P. Spada N. (1999), *How Languages Are Learned (Oxford Handbooks for Language Teachers)*. Oxford: Oxford University Press.
- Mihaljević Djigunović, J. (2006), Role of affective factors in the development of productive skills. In M. Nikolov & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 9-23). Pécs: Lingua Franca Csoport
- Rea-Dickins, P. (2001), Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18(4), 429-462.
- Wiliam, D, Lee, C, Harrison, C, Black, P (2004), Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement, *Assessment in Education*, 11(1): 49-65.
- Wiliam, D. (2009), *Assessment for Learning: why, what and how?* London: Institute of Education.
- Wygotski, L. (1989), *Myślenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

# TEKSTY NARRACYJNE

## Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych

Jolanta Gładysz<sup>1</sup>

### Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych

#### ■ Wstęp

Stosowanie tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych wpływa korzystnie nie tylko na rozwój kompetencji językowej dzieci, a szczególnie na efektywny rozwój sprawności receptywnych<sup>2</sup>, ale posiada

<sup>1</sup> Dr Jolanta Gładysz jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego.

<sup>2</sup> Wpływ stosowania tekstów narracyjnych na rozwój sprawności receptywnych został opisany w artykule *Wykształcenie umiejętności rozumienia i rozwój kompetencji narracyjnej we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych dzięki zastosowaniu tekstów narracyjnych*, zamieszczonym w nr 1/2009 *JOwS*. Dowody empiryczne na pozytywny wpływ stosowania tekstów narracyjnych na rozwój sprawności receptywnych u dzieci można znaleźć w artykule: Gładysz J. (2009). *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Orbis Linguarum”, 34, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 389–414.

również liczne funkcje ogólnopedagogiczne, których opisowi poświęcony jest niniejszy artykuł.

#### ■ Myślenie narracyjne jako jedna z form poznania

Według Jerome’a Brunera istnieją dwa zasadnicze sposoby myślenia, czyli porządkowania informacji przez umysł człowieka (Krawczyk: 2010). Jednym z nich jest myślenie paradygmatyczne – tzn. logiczne czy kategorietyczne – umożliwiające np. przyporządkowywanie rzeczom ich pojęć i tworzenie związków pomiędzy nimi. Drugim z nich jest myślenie narracyjne, dzięki któremu możemy zrozumieć ludzkie działanie (Bruner, 1990: 130); za: Bredella, 2003: 48). Myślenie narracyjne rozwija się głównie w czasie czytania lub słuchania opowieści. Mechanizm, który pozwala nam zrozumieć czyjeś postępowanie, bazuje na powstających w czasie akcji związkach: Cele i motywy działania protagonisty muszą zostać powiązane zarówno z wydarzeniami wcześniejszymi, jak i późniejszymi (Bredella, 2003: 48). Inaczej mówiąc, myślenie narracyjne jest porządkowaniem danych w umyśle poprzez układanie ich w historie – z początkiem, rozwinięciem i zakończeniem. Pozwala ono zarazem na lepsze przyswajanie napływających do nas informacji i ich zapamiętywanie (Cieśla, 2009).

Na podobnych przesłankach opiera się psychologia poznawcza, według której nasza wiedza o wydarzeniach zorganizowana jest w formie zhierarchizowanych schematów epizodycznych (Kirsch, 1992: 74 i nast.). Zdaniem Bleyhla (2002: 12) schematy umożliwiają szybkie tworzenie interpretacji w trakcie postrzegania przedmiotów, sytuacji czy wydarzeń, co oznacza, że pomagają one w rozumieniu tekstu słuchanego lub pisanego, a także danej sytuacji.

### ■ **Odzwierciedlenie sposobu pracy umysłu dziecka w historyjkach i bajkach**

Zdaniem Iluka (2002: 106) narracja w bajkach odpowiada sposobom pracy umysłu dziecka. Betz (1986: 166) cytuje w swoim artykule słowa Bruna Bettelheima, amerykańskiego psychoanalityka, który uważa, że „język obrazów jest jedynym językiem, który dziecko rozumie, zanim osiągnie dojrzałość intelektualną”. Za pomocą języka bajek prezentuje się dzieciom dużą ilość obrazów, które dostarczają im trzymających je w napięciu przeżyć. Jako przykład może posłużyć bajka o wilku i siedmiu koźlątkach, w której jednym z prezentowanych obrazów są drzwi. Pierwsza część bajki, w której wilk kilka razy puka do drzwi i chce wejść do środka, jest nacechowana emocjonalnie. Poprzez wywołane emocje drzwi zyskują inne znaczenie: z rzeczy stają się obrazem (Betz, 1986: 167–168).

Należy pamiętać, że procesy mentalne młodszych dzieci opierają się głównie na historiach i epizodach (Kirsch, 1992: 74). W wieku dziecięcym dominuje myślenie narracyjne, które tworzy bazę dla późniejszego rozwoju myślenia abstrakcyjnego (Leopold-Mudrack, 1998: 120).

### ■ **Rozwój dziecięcej fantazji, wyobraźni i emocjonalności**

Treści bajek, historyjek itp. pobudzają dziecięcą fantazję, ponieważ zawierają wiele tzw. „otwartych miejsc”, które dzieci wypełniają zgodnie ze swoimi doświadczeniami i wyobraźnią (Karbe, 2001: 54).

Lektura tekstu narracyjnego może wywoływać następujące emocje: napięcie, oczekiwanie, radość, rozczarowanie, ulgę. z emocjami tymi dziecko nie spotyka się podczas czytania lub słuchania tekstu podręcznikowego, którego celem jest przekazanie zaplanowanej porcji gramatyki lub leksyki (Iluk, 2002: 106). Treści tekstów narracyjnych mają wpływ na stan emocjonalny dzieci, ponieważ trzymają je w napięciu. Oczekiwanie: „Co wydarzy się później?” jest spontaniczną reakcją dzieci, którą można zaobserwować w czasie opowiadania im bajek czy historyjek (Helmling, Wackwitz, 1986: 14–15).

Treści tekstów narracyjnych nie są pozbawione efektów empatycznych. Dzieci przeżywają losy poszczególnych postaci, tzn. potrafią wczuć się w ich położenie i utożsamiać się z nimi. Zdaniem Leopold-Mudrack (1998: 57) emocje odgrywają ważną rolę w procesie uczenia się, ponieważ słowa opisujące rzeczy, do których mamy stosunek emocjonalny, są lepiej zapamiętywane niż słowa opisujące pojęcia abstrakcyjne.

### ■ **Funkcja wychowawcza**

Historyjki, opowiadania itp. pozwalają dzieciom zrozumieć zdobyte przez nie wcześniej doświadczenia (Kirsch, 1992: 74). Poprzez opowiadanie dzieciom bajek przekazuje się im liczne prawdy życiowe. W bajkach zawarty jest często obraz sprawiedliwego świata, w którym dobro zostaje nagrodzone, a zło ukarane (Helmling, Wackwitz, 1986: 117–118). W bajkach przedstawia się świat także jako miejsce skomplikowane, w którym dzieją się rzeczy często niesprawiedliwe i nieusprawiedliwione. Dzieciom ukazuje się również, że ludzie napotykają w życiu różne przeszkody, których pokonanie wydaje się początkowo niemożliwe. Jeśli jednak człowiek się nie poddaje, może je przewyciężyć (Brett, 2005: 13–14). W ten sposób dzieci otrzymują ważne wskazówki, które mogą wykorzystać we własnym życiu (Leopold-Mudrack, 1998: 118). Klasen (2006) stwierdza słusznie, że bajki pomimo upływu dziesięcioleci, a nawet stuleci, nic nie straciły na swej aktualności.

## ■ Funkcja terapeutyczne

*Biblioterapia* to wykorzystanie literatury do celów terapeutycznych. Na terapeutyczne właściwości bajek czy opowiadań zwrócił uwagę już w latach 60. ubiegłego stulecia psychoanalityk Bruno Bettelheim (Zarembina, 2005: 70). W przypadku biblioterapii nie opowiada się dziecku dowolnej bajki, lecz historyjkę bezpośrednio związaną z problemem, z którym boryka się dziecko. W opowiadaniach terapeutycznych można się spotkać z takimi tematami jak: rozwód rodziców, strach przed ciemnością, wstyd, pobyt w szpitalu itp. Tematykę taką można znaleźć na przykład w dwutomowej książce Doris Brett, *Bajki, które leczą* (2005). Prawdopodobieństwo, że opowiadanie może pomóc dziecku w przezwyciężeniu jego problemów emocjonalnych, jest tym większe, im bardziej miejsce akcji i zdarzenia przedstawione w historii są zbliżone do jego prawdziwej sytuacji życiowej (Brett, 2005: 12). Działania opowiadań terapeutycznych należy się dopatrywać m.in. w tym, że dziecko jest konfrontowane z problemem w bezpieczny sposób, ponieważ nie musi rozmawiać o nim bezpośrednio (Brett, 2005: 14 i nast.). Ponadto dziecko uświadamia sobie, że także inni mają podobne problemy (Brett, 2005: 17), a ono samo – podobnie jak inne dzieci – potrafi je pokonać: „Jeśli to się udało komuś podobnemu do mnie, być może ja też to potrafię” (Brett, 2005: 24).

Pozytywne działanie biblioterapii zostało potwierdzone w badaniach przeprowadzonych szpitalu z udziałem 50 hospitalizowanych dzieci, które zostały podzielone na dwie grupy. Pierwszej grupie czytano opowiadania niezwiązane z ich sytuacją, drugiej zaś – bajki terapeutyczne o pobycie w szpitalu. Badania wykazały, że „dzieci z drugiej grupy lepiej radziły sobie z pobytym w szpitalu [...], a ich poziom lęku znacznie się obniżył” (Zarembina, 2005: 71).

## ■ Funkcja motywacyjna

Teksty narracyjne posiadają duży potencjał motywacyjny. Świadczą o tym reakcje dzieci, którym na lekcji języka obcego opowiada się lub czyta historyki, bajki itp. W roku szkolnym 1995/96 dzieci jednej z prywatnych szkół „Mont-Olivet” w Lozannie, w Szwajcarii, pracowały

z podręcznikiem „Aurelia”, którego tematyka skupia się na historyjce o kuku i pięciorgu dzieci z Berlina (Leopold-Mudrack, 1998: 165–166). Obserwacji poddano zachowania dzieci w trakcie pracy z historyjką, w czasie powtórzeń oraz przy rozwiązywaniu zadań z książki ćwiczeń. Z obserwacji Leopold-Mudrack wynika, że dzieci w ciągu całego roku szkolnego wykazywały duże zainteresowanie prezentowaną w podręczniku historyjką oraz zaangażowanie we wszystkie zadania związane z tekstem historyjki. Dzieci bardzo chętnie opowiadały historyjkę lub antycypowały jej dalszy przebieg. Wykazywały się przy tym gotowością do podjęcia wysiłku oraz wytrwałością. Wypowiedzi dzieci, mimo że nie zawsze poprawne językowo, odznaczały się spontanicznością. Natomiast w czasie pracy z książką ćwiczeń szybko spadało zainteresowanie nauką oraz obniżał się poziom koncentracji.

Wyniki ankiety przeprowadzonej przeze mnie w jednej z klas szkoły podstawowej potwierdzają duże zainteresowanie dzieci tekstami narracyjnymi<sup>3</sup>. Uczniów zapytano m.in. o to, jaka forma zajęć podobała im się najbardziej:

- zajęcia z podręcznikiem,
- zajęcia, na których opowiadane są historyjki i bajki,
- obydwie formy zajęć.

Spośród 23 dzieci objętych ankietą 16 opowiedziało się za opowiadaniem tekstów narracyjnych, 5 za obydwoma formami zajęć, a jednie 2 za pracą z podręcznikiem. Zamiłowanie do słuchania historyjek dzieci argumentowały następująco:

*Chciałam wiedzieć, jak się skończy. / Byłam ciekawy, jak się skończy. (3 x)<sup>4</sup>*

<sup>3</sup> W ankiecie wzięły udział dzieci jednej z trzecich klas Szkoły Podstawowej nr 1 w Łędzinach. Ewaluacji poddano zajęcia z języka niemieckiego, na których w latach szkolnych 2003/2004 i 2004/2005 konsekwentnie wykorzystywano teksty narracyjne. Badania zostały szczegółowo opisane w artykule: Gładysz J. (2009), *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Orbis Linguarum” 34, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 389–414.

<sup>4</sup> W nawiasach podano liczbę osób, które udzieliły danej odpowiedzi.

*Podobała mi się zagadka. / Bo była fajna zagadka, którą później zadałem mamie. (2 x)*

Powyższe wypowiedzi dzieci świadczą o tym, że lubią one słuchać historyjek, które zawierają zagadki, gdyż same próbują je rozwiązać.

- *Historyjki były śmieszne. (3 x)*
- *Bo były ciekawe przygody i fajne postacie. (2 x)*
- *Najbardziej podobała mi się „Złotowłosa”, bo umiałam ją na pamięć. (1 x)*

W ankiecie dzieci oceniały również różne formy aktywności poprzedzające słuchanie historyjek, towarzyszące mu i utrwalające poznane opowiadania. Najlepiej zostały ocenione następujące formy aktywności:

- *przyporządkowywanie karteczek ze słowa mi do obrazków (21 x – interesujące)*
- *Tak lepiej zapamiętuję słówka. / Lepiej pamiętam słówko z obrazkiem niż bez obrazka. (9 x)*

– *Bo lubię czytać po niemiecku i kojarzyć słowa z obrazkami. (1 x)*

- *słuchanie historyjki (21 x – interesujące)*
- *Lubię słuchać historyjek. / Lubię, jak pani nam opowiada. (14 x)*

*Jest to bardzo interesujące. Gdyby była taka odpowiedź, to bym to zaznaczyła. (1 x)*

Tylko jedno dziecko uznało słuchanie historyjek za nieinteresujące, argumentując to w następujący sposób:

*Nie lubię słuchać opowiadań, bo wolę to przeczytać. (1 x)*

Być może odpowiedź ta została udzielona przez uczennicę, która brała udział w konkursach czytelnicznych, ponieważ czytanie książek było jej pasją.

Mechaniczne powtarzanie słów, zwrotów czy zdań zostało ocenione przez dzieci jako niezbyt interesujące (13 x), w przeciwieństwie do powtarzania za nauczycielem na różne sposoby: coraz głośniej, coraz ciszej, głosem szczęśliwym, smutnym itp. (por. Iluk, 2002: 52).

*Takie powtarzanie za nauczycielem jest bardzo śmieszne. / Bo to było śmieszne. (10 x).*

Na uwagę zasługują również wypowiedzi dzieci dotyczące włączania ich w proces narracji w miejscu występowania stale pojawiających się w opowiadaniu zwrotów czy zdań:

*Cieszyłam się, że umiałam coś powiedzieć po niemiecku. (1 x)*

*Lubię czytać w języku niemieckim. / Lubię czytać po niemiecku. (2 x)*

*Cieszę się, że umiem coś z języka niemieckiego. (3 x)*

*Bo cieszyłam się, że umiem czytać po niemiecku. / Cieszyłam się, że umiałam czytać. (2 x)*

Udzielone przez dzieci odpowiedzi są dowodem na to, że postępy w nauce języka przynoszą im wielką satysfakcję.

## ■ Pozytywny wpływ na rozwój intelektualny dziecka

Opowiadanie i słuchanie bajek, historyjek itp. ma pozytywny wpływ na rozwój intelektualny dzieci i na odnoszone przez nie sukcesy w późniejszej edukacji szkolnej (Iluk, 2002: 105). Badania dowodzą, że dzieci wykazują się tym większą fantazją w czasie słuchania, a potem opowiadania i pisania, im więcej historyjek opowiada lub czyta się im w ich języku ojczystym (Piepho, 2000: 43). Taki sam skutek można osiągnąć w języku obcym, pod warunkiem, że bajki, historyjki itp. będą opowiadane wystarczająco często i będzie to przez dzieci lubiane (Piepho, 2000: 43).

Badania dowodzą, że 6-letnie dzieci, którym opowiada się codziennie cztery historyjki lub więcej, osiągają poziom mentalny dzieci 8/9-letnich. 9-latkowie mogą więc dorównać 12-latkom w ich rozwoju mentalnym (Wingate, 1999: 23). Inne badania wykazały, że dzieci, którym często czytano, najlepiej radzą sobie w szkole i mają najmniejsze problemy z nauką czytania i pisania (Wells, 1979 za: Bleyhl, 2000: 15). Takie same doświadczenia poczyniono w ramach przyswajania języka drugiego przez dzieci i dorosłych w warunkach naturalnych.



## ■ **Możliwość multisensorycznej prezentacji treści kształcących**

Stosując teksty narracyjne we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych, dajemy dzieciom możliwość multisensorycznego przetwarzania i zapamiętywania informacji. Wykonując konkretne czynności albo wykorzystując różnego rodzaju realia lub obrazki, ułatwiamy im zarazem zrozumienie treści przekazywanego tekstu. Głównie poprzez wykorzystanie elementów ruchowych aktywizuje się w większym stopniu prawą półkulę mózgu, co przyczynia się do lepszego zapamiętania przekazywanych informacji (Iluk, 2002: 44). Efektywności multisensorycznej prezentacji treści kształcących należy się dopatrywać w tym, że wielokanałowy przekaz informacji sprzyja wszystkim typom uczniów, a szczególnie tym, którzy potrafią przyswajać informacje jedynie za pomocą jednego zmysłu (Gerngroß, Puchta, 2000: 269 i nast.). Poza tym multisensoryczna prezentacja treści kształcących może być pomocna tym dzieciom, które cierpią na dysfunkcję jakiegoś kanału percepcyjnego (Iluk, 2002: 45).

Zdaniem Großa (2002: 12) prezentacja tekstu narracyjnego nie powinna być jednak zdomi-

nowana poprzez użycie różnego rodzaju mediów, ponieważ skupianie uwagi na tekście słuchanym ma znaczenie pierwszorzędne. Piepho (2000: 47) opowiada się nawet za prezentacją obrazków dopiero po zakończeniu opowiadania tekstu, na przykład w celu rekonstrukcji opowiadania. Należy pamiętać, że obrazki ułatwiają zrozumienie treści tekstu, jeśli nie są używane w nadmiarze, a ich treść koreluje z przekazem werbalnym (Iluk, 2002: 46).

Metoda *Total Physical Response*<sup>5</sup> świetnie nadaje się do multisensorycznego przekazu informacji. Znaczenie poniższej historyjki można znakomicie przedstawić, używając mimiki, gestów i ruchu całego ciała (Gerngroß, 2004: 4 i nast.):

Eddie's week

*On Monday Eddie goes to school by bus.*

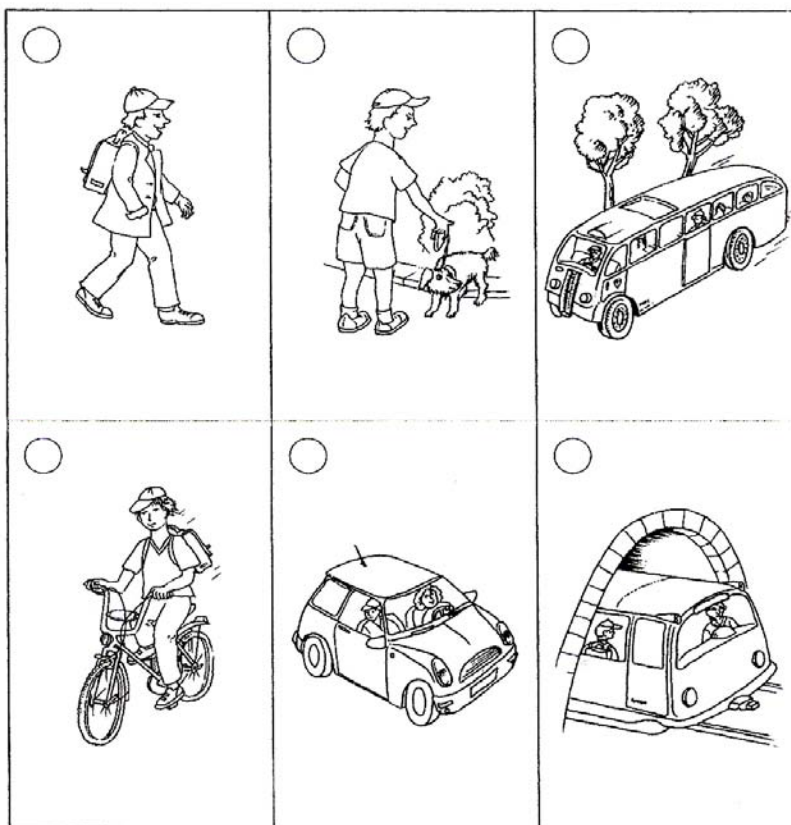
*On Tuesday he goes to school by underground.*

*On Wednesday he walks to school.*

*On Thursday he goes by car with his mum. On Friday he goes by bike.*

*On Saturday he doesn't go to school. He walks his dog.*

<sup>5</sup> *Total Physical Response* = metoda reagowania całym ciałem.



## ■ Nauczanie interkulturowe

Teksty narracyjne mogą rozwijać kompetencję interkulturową dzieci, ponieważ informują je o kulturze i formach życia ludzi w innych krajach. W realizacji celów interkulturowych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych należy wykorzystać fakt, że dzieci posiadają neutralny stosunek wobec obcych kultur i języków, ponieważ system wartości dziecka nie jest jeszcze ustalony (Leopold-Mudrack, 1998: 41).

Porównywanie bajek z różnych krajów europejskich może się przyczynić do pokonania problemu integracji uczniów różnych narodowości (Stamer, 1986: 141). Doszukiwanie się podobieństw i różnic, np. we francuskiej, niemieckiej czy tureckiej wersji *Kopciuszek* wpływa pozytywnie na postawę uczniów, o czym świadczą ich wypowiedzi (Stamer, 1986: 146):

*Bajka ta pokazuje nam, że we wszystkich krajach są ludzie dobrzy i źli.*

*Wszyscy ludzie mają taką samą wartość, nawet jeśli ktoś wygląda inaczej niż my albo wyznaje inną religię.*

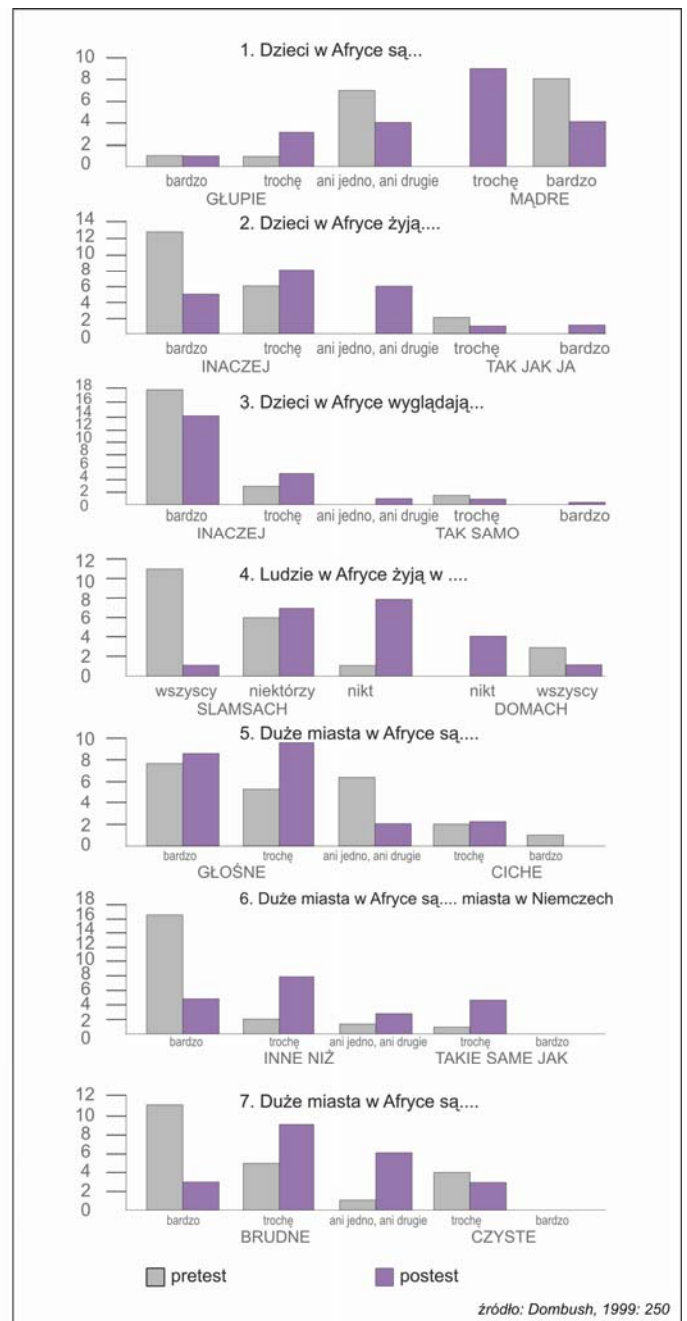
*Każdy może być naszym przyjacielem.*

*Niedobrze śmiać się z osoby, która jest inna.*

*To właśnie obcość jest interesująca.*

Teksty narracyjne mogą również służyć obalaniu stereotypów, co potwierdzają obserwacje pięcioklasistów w jednej ze szkół podstawowych w Berlinie, którym opowiadano przygody afrykańskiego chłopca o imieniu Ashraf, mieszkającego w Kapsztadzie na podstawie książki *Ashraf of Africa*<sup>6</sup> (Dornbusch, 1999: 250–252). W celu stwierdzenia, w jakim stopniu opowiadanie historii o życiu afrykańskiego chłopca może przyczynić się do przełamania stereotypowych wyobrażeń o Afryce i afrykańskich dzieciach, przed opowiedzeniem dzieciom historyjki i po nim przeprowadzono wśród słuchaczy tzw. *attitude test*. Skojarzenia dzieci z Afryką czy życiem afrykańskich dzieci okazały się – zgodnie z przypuszczeniem

autorki projektu – negatywne. Dzieci kojarzyły Afrykę z upałem, niedoborem wody, biedą oraz brakiem luksusowych produktów. Wyniki testu wyraźnie pokazują, że wyobrażenia niemieckich dzieci o Afryce i życiu afrykańskich dzieci uległy znacznej zmianie. Wyniki testu zostały zebrane w formie diagramów (Dornbusch, 1999: 255)



<sup>6</sup> W Anglii książka ta ukazała się pod tytułem *Somewhere in Africa*.

## ■ Podsumowanie

Wymienione powyżej walory edukacyjne tkwiące w tekstach narracyjnych, wynikają z faktu, że procesy mentalne młodszych dzieci zdominowane są przez myślenie narracyjne, tzn. opierają się na historiach i epizodach, zanim nauczą się myślenia abstrakcyjnego (Kirsch, 1992, 74). W związku z tym stosowanie tekstów narracyjnych powinno się znaleźć w centrum procesu dydaktycznego wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, które organizowane jest niestety często w oparciu wyłącznie o kryteria lingwistyczne i pragmatyczne. Oznacza to, że osią przewodnią jest w nim zarówno progresja leksykalna, jak i gramatyczna. Nauczanie takie często nie jest zgodne z zainteresowaniami dzieci i ich naturalnymi predyspozycjami intelektualnymi. Można się o tym przekonać, porównując zachowania dzieci w czasie pracy z tekstem narracyjnym oraz podczas słuchania lub czytania tekstu podręcznikowego. Jak pokazuje praktyka, lektura tekstu narracyjnego wyzwala u dzieci o wiele więcej emocji niż praca z tekstem podręcznikowym. Należy więc pamiętać o fakcie, że lingwistyczne i pragmatyczne cele wczesnoszkolnego nauczania języków obcych powinny zostać uzupełnione o wykształcenie umiejętności narracyjnych.

## ■ Bibliografia

- Betz F. (1986), *Zur Bedeutung des Märchens in der Früherziehung*, w: O. Dinges, M. Born, J. Janning, (Hrsg.) *Märchen in Erziehung und Unterricht (Veröffentlichungen der Europäischen Märchengesellschaft, 9)*, Kassel: Erich Röth-Verlag, s. 162–169.
- Bleyhl W. (Hrsg.) (2000), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Bleyhl W. (Hrsg.) (2002), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*, Hannover: Schroedel Verlag.
- Bredella L. (2003), *Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele*, w: K.-R. Bausch, H. Christ, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Tübingen: Gunter Narr, s. 45–56.
- Brett D. (2005), *Bajki, które leczą*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, t. 1 i 2.
- Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cieśla J. (2009), *Po co czytać czytała. Rozmowa z prof. Keithem Oatleyem, psychologiem z Uniwersytetu w Toronto*, <http://www.polityka.pl/kultura/280387,1,poco-czytac-czytadla.read> (12.08.2010).
- Dornbusch S. (1999), *Ashraf of Africa – Storytelling im englischen Anfangsunterricht und interkulturelles Lernen*, „Fremdsprachenunterricht“ 43 (52), 4, s. 250–255.
- Gerngroß G. (2004), *Actions stories. Verstehen mit allen Sinnen und langfristiges Behalten*, „Primary English“ 1, s. 4–6.
- Gerngroß G., Puchta H. (2000), *Frühbeginn Englischunterricht – lernpsychologische Befunde aus der Aktionsforschung*, *Fremdsprachenunterricht* 44 (53), 4, s. 269–272.
- Gładysz J. (2009), *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, w: E. Biątek, M. Bieniasz, E. Tomiczek (red.): *Teksty ofiarowane Profesorowi Feliksowi Przybyła-kowi*, „Orbis Linguarum”, 34, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 389–414.
- Groß Ch. (2002), *Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht*, „Primar”, 30, s. 11–16.
- Helmling B., Wackwitz G. (1986), *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*, München: Goethe-Institut.
- Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Karbe U. (2001), *Lost Property Office*, „Fremdsprachen Frühbeginn”, 3, s. 54–58.
- Kirsch D. (1992), *Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht*, Goethe-Institut,

- The British Council, ENS-Credif *Fremd-sprachenlernen in der Grundschule*, Paris: Diffusion Didier-Érudition, s. 71–77.
- Klasen G. (2006), *Märchensprache*, <http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,352311,00.html> (19.01.2006).
- Krawczyk S. (2010), *Dlaczego literatura ma sens? Myślenie narracyjne w naszym życiu*, <http://warsztatywww.wikidot.com/www6:myslenie-narracyjne> (12.08.2010)
- Leopold-Mudrack A. (1998), *Fremd-sprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Piepho H.-E. (2000), *Story telling – which, when, why*, w: W. Bleyhl (Hrsg.): *Fremd-sprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hannover: Schroedel Verlag, s. 43–55.
- Stamer B. (1986), *Märchen als völkerverbindendes Erzählgut in der Sekundarstufe I*, w: O. Dinges, M. Born, J. Janning (Hrsg.) *Märchen in Erziehung und Unterricht (Veröffentlichungen der Europäischen Märchengesellschaft, 9)*, Kassel: Erich Röth-Verlag, s. 137–149.
- Wells G. (1979), *Describing Children's Linguistic Development at Home and at School*, „British Educational Research Journal“, 5, 1, s. 75–98.
- Wingate J. (1999), *Storytelling in the Classroom*, „Fremdsprachen Frühbeginn“ 5, s. 21–23.
- Zarembina J. (2005), *Leczenie powieścią*, „Newsweek“, 11.12.2005.

W każdym numerze *JOWS*. *Nauczanie wczesnoszkolne* proponujemy strony internetowe, które mogą być wykorzystane w nauczaniu języka obcego we wczesnym wieku szkolnym.

## KOLOROWANIE. RYSOWANIE.

<http://www.mon-coloriage.com>



To strona (w języku angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim i włoskim), na której znajdziesz rysunki do kolorowania - postaci bohaterów z bajek, z filmów Disneya, z komiksów i seriali telewizyjnych dla dzieci.



### TV series

Series TV pictures to color on line  
 ➤ 20 sub-albums  
 ➤ 120791 hits



### Disney

Cartoons disney to color for kids  
 ➤ 29 sub-albums  
 ➤ 326687 hits



### Barbie

Barbie free colouring pages  
 ➤ 15 pictures  
 ➤ 54521 hits



### Spongebob

Spongebob printable pictures  
 ➤ 30 pictures  
 ➤ 128006 hits



### Bratz

Bratz free sheets to color  
 ➤ 45 pictures  
 ➤ 63106 hits



### Diddl

Diddl on internet for kids  
 ➤ 30 pictures  
 ➤ 34079 hits



### Dora the explorer

Colouring online dora the explorer  
 ➤ 30 pictures  
 ➤ 69509 hits



### Dragon Ball Z

Dbz to print and to color  
 ➤ 30 pictures  
 ➤ 61843 hits

## INTELEGENCJE WIELORAKIE

### Inteligencje wielorakie, czyli jaki jest sposób na efektywną naukę języków obcych w młodszych klasach

Dorota Sikora-Banasik<sup>1</sup>

#### Inteligencje wielorakie, czyli jaki jest sposób na efektywną naukę języków obcych w młodszych klasach?

Przypomnijmy sobie pierwsze dni roku szkolnego: jest wrzesień, za oknem ciepłe, jesienne przedpołudnie, a my wchodzimy do klasy I a. Nasi nowi uczniowie już na nas czekają: w klasie ruch, gwar, „artystyczny nieład”. Ktoś rysuje, ktoś szuka czegoś w swojej szufladzie, ktoś już szykuje zeszyt i podręcznik do języka, którego uczy, wyrzucając przy tym na podłogę książki innych uczniów, ktoś na tych książkach postawił stopę, więc inni go spychają. Kilka grupek skupiło się przy ławkach, zawzięcie o czymś rozmawiając i mocno przy tym gestykulując, a jeszcze inni bawią się na dywanie, rozrzucając wszystkie klocki po podłodze i budując z nich obiekt nie bardzo trwały. Kto z nas, uczących w klasach młodszych języków obcych, nie zna takich sytuacji? Do nierealnych, nieziszczalnych już marzeń należą te, w których projektujemy sobie dwa lub trzy rzędy grzecznych dziewczynek

i chłopców siedzących w ciszy w ławkach, z rączkami opartymi na blatach i głowami zwróconymi w naszą stronę, podczas gdy ich książki i zeszyty leżą równo przed nimi.

Dzisiejsze „pierwsze a” to zespoły klasowych indywidualności, losowo dobrane grupy uczniów o różnych zainteresowaniach, sposobach zabawy, umiejętnościach, wiedzy oraz indywidualnym podejściu do autorytetu dorosłych i kompetencjach społecznych. Często w klasach obok siebie siedzą sześciolatkowie i siedmiolatkowie wykazujące również bardzo zróżnicowany stopień rozwoju indywidualnego oraz gotowości szkolnej. Jak w tej sytuacji uczyć ciekawie i skutecznie oraz zapewnić wszystkim uczniom harmonijny rozwój? Jak zaspokoić ich ciekawość świata? w jaki sposób zbudować podwaliny dla efektywnej nauki języków obcych, procesu kształcenia się, który powinien trwać całe życie?

Poszukujący nauczyciel być może znajdzie odpowiedź na te i inne pytania związane z nauczaniem języków w młodszych klasach, kiedy zainteresuje się zagadnieniami indywidualizacji nauczania. Warto także sięgnąć do wspierającej indywidualne podejście do ucznia teorii inteligencji wielorakich Gardnera. Teoria Howarda Gardnera nie prezentuje gotowego sposobu nauczania. Jest ona raczej modelem poznawczym, w którym znaczenie mają różnorodne sposoby myślenia i postrzegania świata z różnych perspektyw,

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielem i dydaktykiem wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Była założycielem i redaktorem naczelnym czasopisma Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci oraz współorganizatorką ogólnopolskich konferencji związanych z tą tematyką.

a co za tym idzie, różne inteligencje. Inteligencje te, stymulowane przez środowisko, rozwijają się niezależnie od siebie. Model Gardnera wskazuje, że każda osoba dysponuje wszystkimi inteligencjami w różnych kombinacjach i właśnie od środowiska zależy, w jakim zakresie są one rozwijane (Pamuła, Sikora-Banasik, 2008: 6). Gardner (2001:157-158) opisał osiem typów inteligencji. Wracając do naszej hipotetycznej klasy I a, do której wkraczamy co roku we wrześniu, przy pomocy modelu Gardnera możemy zbudować profil kilkorga uczących się w niej dzieci:

- 1) **Julka** – lubi zajęcia językowe. Bardzo chętnie uczy się nowych słów i wyrażeń. Szybko przyswaja sobie nowe struktury i potrafi je zastosować w różnych, coraz to nowych kontekstach. Podczas lekcji przypomina sobie słowa, wyrażenia, a nawet piosenki, których nauczyła się w przedszkolu. Innym, którzy mają czasem trudności ze zrozumieniem poleceń nauczycielki wydawanych w nauczonym języku, bardzo skutecznie te polecenia tłumaczy oraz wyjaśnia podawane zasady gier i zabaw. Julka ma bardzo mocno **rozwiniętą inteligencję językową**.
- 2) **Nadia** – na każdej lekcji języka głośno śpiewa wszystkie piosenki i rapy. Uwielbia uczyć się nowych piosenek. Lubi te elementy lekcji, kiedy uczniowie powtarzają coś chóralnie, skandują lub rytmiczują frazy języka. Nadia lubi także, gdy nagraniem audio, które nauczycielka odtwarza na lekcjach towarzyszą ciekawe efekty dźwiękowe, np. warczenie jadących samochodów czy odgłosy zwierząt wiejskich. U tej uczennicy dominuje **inteligencja muzyczna**, być może dlatego tak rozwinięta, pochodzi ona z rodziny o muzycznych tradycjach a sama uczęszcza jeszcze do szkoły muzycznej i uczy się gry na skrzypcach.
- 3) **Przemek**- lubi, gdy na zajęciach językowych tworzy się mapy myśli, gromadzi nowe słowa w zbiory tematyczne (np. tworzy skategoryzowany słowniczek obrazkowy). Chętnie bawi się w gry wykorzystujące tzw. „dryle językowe”, gdzie należy wymieniać elementy leksykalne

w schematach zdań lub wypowiedzi. Przemek wykazuje się zdolnościami **matematyczno-logicznymi**, i taki też jest jego dominujący typ inteligencji.



**Klasowy słownik obrazkowy.** Źródło: materiały własne.

- 4) **Igor** – chętnie przegląda podręcznik i przygląda się zamieszczonym tam ilustracjom. Bardzo się cieszy, gdy nauczycielka zapowiada, że na lekcji zajmą się „nową stroną” w książce. Ulubione zajęcia Igora z języka to były te, na których z pudełka po herbacie dzieci zrobiły magiczne kufierki, w których mieszkał dobry duszek. Duszek był bardzo ruchliwy, skakał po kufierku, był na nim, pod nim, w środku, obok i cały czas trzeba było odpowiadać na pytanie Pani: Gdzie jest duszek? Igor ma mocno rozwiniętą **inteligencję przestrzenną**.
- 5) **Kacper**- nigdy długo nie usiedzi na jednym miejscu, lubi więc te fragmenty zajęć, podczas których nauczycielka zarządza różne gry i zabawy. Na przykład, kiedy gra się w „gorące krzesła” i ten kto nie ma krzesła, na którym może usiąść, musi odpowiedzieć na pytanie, co przedstawia pokazywana przez nauczycielkę karta obrazkowa. Kacper lubi też piosenki „z pokazywaniem”, takie, którym towarzyszy odpowiednia gestykulacja. **Inteligencja kinestetyczna** Kacpra potrzebuje dużo ruchu do rozwoju...
- 6) **Wiktoria** – najbardziej lubi uczyć się o różnych zwierzętach. Kiedy na lekcjach ję-

zykowych wszyscy, przy użyciu różnych pluszaczek i plastikowych zwierzątek robili wystawkę pt. „W dżungli”, Wiktoria czuła się odpowiedzialna za dobry efekt wspólnej pracy i wielokrotnie wszystko poprawiała i zmieniała. w konkursie słownikowym o dzikich zwierzętach zajęła pierwsze miejsce – pamiętała najwięcej słów, będących nazwami tych zwierząt. Nauczyła się ich nie tylko na lekcji, ale także i w domu, gdzie do tworzenia kolejnych kart obrazkowych zaangażowała całą rodzinę. Wiktoria reprezentuje typ mocno rozwiniętej **inteligencji przyrodniczej**.



Wystawa „dzikie zwierzęta”. Źródło: materiały własne.

- 7) **Asia** – zawsze na początku lekcji oznajmia, w jakim jest humorze, np. jeśli pokłóciła się z Martynką, z którą siedzi – nauczyciel od razu dowie się, jakie są Basi uczucia związane z tą sprzeczką. Basia lubi, gdy wyjaśnia się, jak nauczyć się słówek, albo jak wykonać ćwiczenie w zeszyte – dziewczynka skrupulatnie stosuje się do tych wskazówek. Jest także dosyć emocjonalna, reaguje spontanicznie i z silnymi emocjami na sukcesy jakie osiąga, ucząc się pilnie. Niestety, niepowodzenia są „oblane” rzęsyistymi łzami, nawet gdy pani tłumaczy, że następnym razem uda się lepiej... Basi samoświadomość i częsta refleksja nad własnym zachowaniem, możliwościami, uczeniem się, motywacją oraz emocjami są dowodem na jej rozwiniętą **inteligencję intrapersonalną**. **Ola** – jest bardzo zadowolona, gdy na-

uczycielka organizuje zajęcia na dywanie i wszyscy mogą w kóteczku zadawać sobie różne pytania i na nie odpowiadać, np.: Jak masz na imię? Co to jest? Ile masz lat? Ola lubi także słuchanie i oglądanie historyjek obrazkowych na lekcjach oraz odgrywanie różnych scenek. Kiedyś zarządzono pracę w grupach – Ola bardzo się wtedy dobrze bawiła i treści z tej lekcji zapamiętała na długo. Do dzisiaj pamięta, co mówili przedstawiciele różnych zawodów w klasowym teatrzyku. Dziewczynkę cechuje dobrze wykształcona **inteligencja interpersonalna**, dlatego jest bardzo lubiana przez kolegów i koleżanki z Ia.



Różne zawody – figurki do klasowego teatrzyku. Źródło: materiały własne.

Ci i inni uczniowie z klasy Ia uwielbiają zajęcia z języka, które prowadzi dla nich nauczyciel języka. Każdy znajdzie na nich coś interesującego, coś co go stymuluje do pracy i zabawy. Nauczycielka, która rozpoznała profile uczniów, założyła, że jej zadaniem jest nie tylko uczyć języka, ale także uczyć ich postrzegać świat w zgodzie z holistycznymi zasadami edukacji zintegrowanej. Ważna jest więc nie tylko wiedza, ale także rozwój osobowościowy. Każdy uczeń dysponuje całym szeregiem inteligencji, są one jednakże na różnym poziomie i w różnych kombinacjach. Jeśli to właśnie środowisko stymuluje ich harmonijny rozwój, zadaniem każdego nauczyciela jest dostarczać różnorodne bodźce do takiej stymulacji. z tegoż powodu w pedagogice i dysku-



sjach dotyczących edukacji coraz częściej pojawia się temat indywidualizacji nauczania, która w praktyce wydaje się naturalna i oczywista.

Wprowadzenie modelu nauczania zróżnicowanego może więc wpłynąć pozytywnie na osiągnięcia szkolne uczniów. Wdrożenie go wymaga jednak zmian „nauczycielskiego myślenia” oraz reorganizacji procesu nauczania. Nauczanie frontalne dominujące w szkole powinno być wypierane przez pracę bardziej zindywidualizowaną, pracę w grupach oraz projekty edukacyjne (Pamuła, Sikora-Banasik, 2008: 5). Wtedy być może ziszcí się sen kaź dego nauczyciela: la gotowa do lekcji, wszystkie buzie za

ciekawione, kaźde z dzieci chętnie do nauki i zabawy, kaźde wykorzystujące w pełni swój potencjał do skutecznej i nacechowanej sukcesem nauki języka obcego.

## Bibliografia

- Gardner H. (2001), *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa: WSiP.
- Pamuła M., Sikora-Banasik D. (2008) *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego ,czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa: CODN.

# Edukacja językowa



*Butterfly • Ball • Boy*

# Edukacja językowa

Celem edukacji językowej jest rozbudzenie zainteresowań językowych oraz rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dzieci. Te cele mogą być realizowane nie tylko w zakresie edukacji polonistycznej, ale także w trakcie zajęć językowych.

Zaproponowane w tej części książki zadania mają na celu rozwijanie inteligencji językowej dziecka, czyli inteligencji związanej z przetwarzaniem informacji językowych w zakresie: fonologii, gramatyki, semantyki oraz pragmatyki danego języka. Uczniowie posiadający dobrze rozwiniętą inteligencję językową mają łatwość wypowiedzi, bogate słownictwo, sprawnie posługują się językiem i są wrażliwi na język.

W części „Zabawy słowem” znajdziesz propozycje, jak wzbogacić słownictwo dzieci. Dowiesz się, jak zbudować z uczniami wasz własny słownik, jak stworzyć bank nowych słów, jak tworzyć z dziećmi rodziny słów.

W drugiej części, zatytułowanej „Jak działa język”, umieszczono takie zadania, które ułatwią dzieciom poznanie struktury języka angielskiego (*Językowe klocki*, *Bardzo długie zdanie*) i takie, które dotyczą rozwijania świadomości fonologicznej dzieci (*Obrazkowe rymowanki*).

Trzecia część to ćwiczenia twórcze, dotyczą one kreatywnego użycia języka. Dzięki przedstawionym tutaj zadaniom dzieci powinny nabyć umiejętności nie tylko imitowania, ale także twórczego podejścia do języka. Takie ćwiczenia jak *Jestem poetą* czy *Książeczka o skarpetce* mają sprawić uczniom przyjemność w posługiwaniu się nowym językiem.

Mamy nadzieję, że o atrakcyjności zaprezentowanych tutaj ćwiczeń zadecyduje nie tylko ich przyjazna forma, ale także materiał językowy. Został on przez nas tak dobrany, aby był dostosowany zarówno do zainteresowań dzieci w młodszym wieku szkolnym, a także spójny z treściami kształcenia proponowanymi w pierwszym etapie edukacyjnym.

Jeśli chcesz, aby Twoi uczniowie znajdowali przyjemność w komunikowaniu się w języku angielskim, czytali książki po angielsku, zachęcaj ich do bogacenia słownictwa, do twórczego używania języka, do zabaw językowych.

## Klasowy słownik obrazkowy



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- współtworzyć klasowy słownik obrazkowy,
- pracować w parach, grupach oraz z całą klasą,

Uczeń **zna** rolę słownika w nauce języka.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Utrwalanie zasobu słownictwa uczniów.

Wzmocnienie motywacji uczniów do nauki języka angielskiego.

Wyrobienie umiejętności korzystania ze słownika obrazkowego.

### Materiały potrzebne nauczycielowi:

segregator, zapas koszulek do segregatora, „przekładki” do segregatora, różnego rodzaju słowniki oraz słowniki obrazkowe dla dzieci

### Przygotowanie:

1. Wyjaśnij uczniom znaczenie pojęcia *słownik* oraz zastosowanie różnego rodzaju słowników.
2. Przedyskutuj z uczniami, jaką rolę w nauce języków odgrywa praca ze słownikiem, pokaż uczniom słowniki obrazkowe, tworzone z myślą o dzieciach.

### Przebieg ćwiczenia:

1. Wyjaśnij uczniom, że wspólnie zaczynacie budować klasowy słownik obrazkowy do języka angielskiego.
2. Uczniowie po poznaniu słownictwa z określonego działu (np. *My toys*) będą tworzyć karty obrazkowe, które będziecie wpinać do segregatora. Przedyskutuj i ustal z uczniami zasady, według których będziecie pracować (na lekcji, jako praca domowa, parami, kolejnymi grupami, indywidualnie). Wyjaśnij, że rysunki/ilustracje w słowniku muszą być duże (na całą kartkę), wyraźne i estetyczne. Zdecydujcie, czy będziecie słowa podpisywać oraz w jaki sposób będzie następowała weryfikacja (ewentualnie selekcja) wykonanych ilustracji i napisanych wyrazów.
3. Konsekwentnie wzbogacajcie klasowy słownik kolejnymi kartami z ilustracjami słówek. Po jakimś czasie uczniowie sami będą uwrażliwieni na poznawane słownictwo i będą np. przynosiли ilustracje z gazet i magazynów (folderów reklamowych, itp. przedstawiające znajome słówka).
4. Pracujcie z uczniami nad klasyfikowaniem słówek w działy tematyczne (*TOYS, ANIMALS, FOOD*, itd.). Oddzielajcie poszczególne działy specjalnymi przekładkami.
5. Wyeksponujcie słownik w klasie tak, aby był zawsze dostępny dla wszystkich uczniów.

### Uwagi:

Ten wspólny projekt klasowy może być kontynuowany przez kilka lat – nawet przez cały etap nauczania wczesnoszkolnego (od I do III klasy).

### Możliwa integracja:

Podpisywanie zilustrowanych słów w języku polskim oraz angielskim.

Uwzględnienie podpisów pod rysunkami w innych językach, jeżeli w klasie są uczniowie, którzy je znają.

# Bank słówek angielskich



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- znaleźć, zgromadzić występujące w jego otoczeniu słowa w języku angielskim.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Poszerzenie słownictwa.

Uwrażliwienie na język angielski.

## Materiały potrzebne nauczycielowi:

duże pudełko ze szczeliną w przykrywce (jak skarbonka)

na pudełku napisy: *Bank słów Word Bank*



## Przebieg ćwiczenia:

1. Wyjaśnij uczniom, że ze słowami w języku angielskim spotykają się na co dzień. Podaj przykłady typu: video, komputer. Pokaż również kilka opakowań (produktów żywnościowych i drogerijnych), na których widnieją napisy w języku angielskim.
2. Podaj zasady gromadzenia słów w banku: Uczniowie sami ilustrują słowa, które według nich pochodzą z języka angielskiego (*Mickey Mouse, Game Boy, itp.*) i rysunki z podpisami wrzucają do pudełka. Ich zadaniem także jest wycinać z opakowań (lub przepisywać, przerysowywać) te słowa, które są napisami w języku angielskim, a uczeń potrafi się domyślić, co oznaczają (np. *toothpaste*). Każdy rysunek lub wycinek powinien być podpisany przez autora tak, aby wiadomo było, którzy uczniowie są najlepszymi „kolekcjonerami słów” w klasie.
3. Co jakiś czas przeglądaj z uczniami bank słów, dyskutujcie o słowach, jakie się tam znalazły. Wykorzystujcie znajomość słów z banku podczas lekcji języka angielskiego.
4. Pod koniec roku szkolnego wyeksponuj z uczniami prace z banku słów, nagradzając najgorliwszych kolekcjonerów słownictwa.
5. Porozmawiaj z uczniami, w jaki sposób uczą się języka angielskiego w życiu codziennym lub utrwalają zdobytą na lekcjach wiedzę podczas codziennych doświadczeń.

## Czytam i rysuję



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- wykonać ilustracje tego, o czym przeczytał w zdaniu,
- czytać w języku angielskim poznane zdania,
- przepisywać krótkie zdania w języku angielskim.

Uczeń ćwiczy odręczne pisanie.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Utrwalenie poznanego słownictwa oraz prostych struktur gramatycznych.

### Materiały potrzebne nauczycielowi:

do losowania przez uczniów: paski papieru z napisanym na każdym z nich (komputerowo) jednym prostym zdaniem w języku angielskim (np. *I have got a cat. I can run.*, itp.). Na każdym pasku powinno być napisane inne zdanie.

### Przygotowanie:

Wyjaśnij uczniom, w jaki sposób powinni ilustrować wylosowane zdania. Jeżeli np. zdanie brzmi: *I have got a cat*, ilustracja nie powinna przedstawiać tylko kotka, ale i jego właściciela – autora rysunku. Wytłumacz im również, że zdania nie zawierają twierdzeń prawdziwych – nie liczy się ich zgodność ze stanem faktycznym.

### Przebieg ćwiczenia:

1. Uczniowie losują zdania.
2. Ich zadaniem jest teraz przepisanie zdania na osobnej kartce papieru (lub w zeszytcie).
3. Sprawdź prawidłowe odczytanie zdań, pochwal wykonane rysunki oraz oceń staranność i poprawność przepisania zdania.

### Uwagi:

Zadanie to może być zmodyfikowane i utrudnione dla bardziej zaawansowanych uczniów: zamiast zdań, uczniowie losują rozsypankę wyrazową w kopercie. Z rozsypanki muszą ułożyć zdanie, które następnie przepisują i ilustrują. Ćwiczenie to może być zadaniem dodatkowym, dla szybciej pracujących uczniów lub jednym z zadań dowolnych w „kąciku języka angielskiego”.

# Sieć słów



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- układać poznane słownictwo w języku angielskim w grupy tematyczne,
- prawidłowo wymawiać poznane słowa,
- dostrzec postępy, jakich dokonał w przyswajaniu słownictwa.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Powtórzenie poznanego słownictwa.

## Materiały potrzebne nauczycielowi:

kłębek wełny

## Przebieg ćwiczenia:

1. Poproś uczniów, aby usiedli w kole.
2. Podaj temat, który będzie materiałem do budowania sieci, np. *food (colours, at school, in the town, itp.)*.  
Temat można uczniom zasugerować także poprzez pokazanie odpowiedniego plakatu, ilustracji czy zestawu kart słownikowych.
3. Pierwszy uczeń mówi słówko związane z tematem, trzyma początek włóczki i podaje kłębek do innej osoby.
4. Osoba, która otrzymała kłębek, przypomina sobie następne słowo i je wymawia, podając kłębek dalej. Włóczka w rękach dzieci tworzy sieć, tym gęstsza, im więcej słów i wyrażań grupa zna i potrafi wymienić.
5. Jeżeli uczeń, który otrzymał kłębek, nie może przywołać z pamięci żadnego słowa – może liczyć na pomoc nauczyciela lub klasy, aby sieć powstawała dalej.

## Uwagi:

Ćwiczenie można modyfikować, dzieląc liczną klasę na dwie (lub więcej) drużyny, z których każda ma za zadanie zgromadzić słownictwo z tej samej grupy leksykalnej (która sieć gęstsza) lub różnych grup (jakich słówek umiemy więcej).

Ćwiczenie można też powtarzać w miarę osiągania progresji językowej, aby uczniowie uświadomili sobie swoje postępy w bogaceniu słownictwa.

# Koncentracja



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- skoncentrować się,
- w szybkim tempie kojarzyć i przywoływać poznane słowa w języku angielskim,
- gromadzić słownictwo w grupy tematyczne,
- prawidłowo wymawiać poznane słowa.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Powtórzenie poznanego słownictwa.

Grupowanie słownictwa w grupy tematyczne.

## Przebieg ćwiczenia:

1. Uczniowie dobierają się w pary. Każda para wykonuje „wyklaskiwankę”: uderzenie dłońmi w kolana, klaśnięcie w powietrzu, klaśnięcie w dłonie partnera, kontynuując ją rytmicznie.
2. W trakcie klaskania uczniowie zaczynają recytować:  
*Concentration.*  
*One, two, three.*  
*The topic is:*  
Jedna osoba (lub nauczyciel) wybiera temat, mówiąc np. ... *food*
3. Uczniowie po kolei, cały czas utrzymując rytm klaskania, podają słówka związane z tym tematem. Grę dobrze jest przeciwyczyć na łatwym temacie (np. kolory, liczebniki), tak aby uczniowie doszli do wprawy w stosowaniu się do jej zasad.



# Jak działa język?

## Językowe klocki



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- zbudować przy pomocy klocków Cuisenaire'a schemat prostego zdania w języku angielskim.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Uwidocznienie roli, jaką odgrywa szyk zdania w języku angielskim.

Samodzielna analiza zdania w języku angielskim.

Dostarczenie uczniom materiału, na bazie którego mogą wysuwać własne hipotezy językowe.

Powtórka wybranego słownictwa lub struktury gramatycznej.

### Materiały:

#### potrzebne uczniowi

zestaw klocków Cuisenaire'a

#### potrzebne nauczycielowi

kolorowa kreda

### Przygotowanie:

Opracuj schemat budowy zdania, w którym wyznaczysz kolory (są to jednocześnie kolory klocków) jego elementów – np. podmiot – czerwony, orzeczenie – jasnozielony, dopełnienie – niebieski. Możesz również przydzielić kolory wybranym (poznawanym przez uczniów) okolicznikom, np. okolicznikowi miejsca, czasu, itd.

### Przebieg ćwiczenia:

1. Zapisz proste zdanie w języku angielskim na tablicy, np. *He is a boy*. Wyjaśnij uczniom, że na początku zdania w języku angielskim zawsze jest „osoba” lub rzecz. Unikaj terminologii gramatycznej (rzeczownik w roli podmiotu). Podkreśl (lub weź w prostokątną ramkę) właściwym kolorem ten wyraz w zdaniu.
2. W ten sam sposób, opisowo, dając przykłady (oraz unikając terminologii fachowej), wyjaśnij miejsce poszczególnych elementów w zdaniu (np. *zaraz za osobą musi być napisane/powiedziane, co ta osoba robi*, itd.). Podkreślaj je właściwymi kolorami.
3. Napisz inne proste zdania o takiej samej budowie. Poproś uczniów, aby zidentyfikowali poszczególne części zdania i podkreślili je właściwymi kolorami. Wycwicz tę umiejętność.
4. Pod napisanym zdaniem wyrysuj pusty, kolorowy schemat zdania angielskiego. Być może uczniom uda się go wypełnić odpowiednimi elementami?
5. Poproś uczniów o wysypanie klocków Cuisenaire'a z woreczka, w którym są przechowywane. Uczniowie mają za zadanie odnaleźć klocki odpowiadające podanym częściom zdania (*proszę znaleźć klocek, który w naszym zdaniu jest osobą*). Następnie uczniowie układają z klocków schemat zdania, które wraz z kodem kolorów jest na tablicy.
6. Podawaj uczniom inne zdania (tego samego typu). Poproś ich o wykonanie z klocków schematów tych zdań. Zapisujcie je kolorami na tablicy i porównujcie wyniki pracy uczniów. Zwróć uwagę na to, że podawane przez siebie zdania o różnej treści, będą miały tę samą budowę (uczniowie mają schematy zdań z klocków przed sobą na własnych stolikach). Pozwól uczniom na budowanie własnych hipotez dotyczących sposobu funkcjonowania języka angielskiego.
7. Przeprowadzaj te ćwiczenia wielokrotnie, wzbogacając podawane schematy o inne elementy (np. okoliczniki czy czasowniki złożone w orzeczeniu). Zawsze posługuj się tym samym kodem kolorów i pozwalaj uczniom na samodzielną analizę sposobu funkcjonowania języka.

### Uwagi:

Przeprowadzając ćwiczenie cyklicznie (wielokrotnie), należy zawsze konsekwentnie trzymać się ustalonego schematu kolorów.

### Możliwa integracja:

Porównanie budowy prostych zdań w języku polskim i angielskim. Użycie klocków Cuisenaire'a podczas zapoznawania uczniów z podstawową terminologią gramatyczną i pojęciami z zakresu gramatyki języka polskiego.

# Łączymy słowa



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- wykonać pomoc dydaktyczną – rolkę zdaniową.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Uwidocznienie roli, jaką odgrywa szyk zdania w języku angielskim.

Dostarczenie uczniom materiału, na bazie którego mogą wysuwać własne hipotezy językowe.

Powtórka wybranego słownictwa lub struktury gramatycznej.

## Materiały:

### potrzebne uczniowi:

rolka po kuchennych ręcznikach papierowych  
kartki papieru

### potrzebne nauczycielowi:

rolka z przykładowymi wypowiedziami/zdaniami

## Przygotowanie:

Przemyśl, jaki materiał językowy można wykorzystać do przeprowadzenia ćwiczenia. Przygotuj swoją rolkę z przykładowymi wypowiedziami/zdaniami.

## Przebieg ćwiczenia:

1. Powtórz materiał językowy, jaki planujesz wykorzystać w tym ćwiczeniu. Możesz jednak użyć każdej konstrukcji, która wydaje ci się odpowiednia, przy czym najprostszą jest kombinacja przymiotnika (lub kilku przymiotników) wraz z określanym przez niego rzeczownikiem, np. *BIG RED PENCIL*, *NICE BLUE BALLOON*, itp.

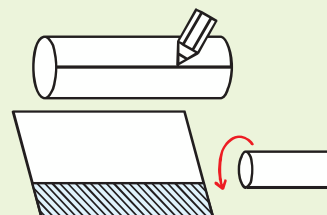
2. Zaprezentuj uczniom wykonaną przez siebie rolkę i pokaż, ile kombinacji mogą uzyskać wymieniając kolejne elementy wypowiedzi, przy zachowaniu odpowiedniego szyku.



3. Poproś uczniów o odmierzenie kartki papieru odpowiedniej długości i szerokości. (Długość rolki papierowej, którą wykorzystają w ćwiczeniu, szerokość – taka, aby owinąć rolkę i skleić brzegi.)



4. Uczniowie owijają rolkę papierem (niezbyt ciasno), i rysują na kartce linię poziomą, wyznaczoną brzegiem kartki z jednej strony. Fragment kartki poza linią będzie potem posmarowany klejem i skleić razem oba brzegi kartki tak, aby powstała płaszczyzna kartki owijająca całą rolkę.



5. Napisz na tablicy przykładową wypowiedź, którą bierzecie pod uwagę. Możesz użyć rysunków zamiast niektórych jej elementów.

*BIG RED PENCIL*

Policzcie z uczniami elementy wypowiedzi. Rozdziel je na tablicy pionowymi kreskami:

*BIG I RED I PENCIL*

6. Zastanówcie się, jakie inne słowa mogą znajdować się w każdym z „przedziałów”: *BIG*: *small, nice, tiny, ugly*, itd. *I RED*: każdy inny kolor *I PENCIL*: różne inne rzeczowniki z dowolnego zbioru (zwierzęta, przybory szkolne, itp.). Zbudujcie bank takich słów.

7. Uczniowie mają za zadanie przeciąć w poprzek kartkę na tyle części, ile elementów znajduje się w budowanej przez nich wypowiedzi.
8. Na każdej z części, jedno pod drugim piszą lub rysują słowa, które znajdują się w tym „przedziale”. Każde ze słów umieszczają w pionowej kolumnie, zachowując niewielkie odstępy.
9. Każdy z „przedziałów” musi być skleiony – za wyrysowaną linią i nałożony na rolkę po ręcznikach kuchennych. Każdy „przedział” musi okręcać się swobodnie po rolce, eksponując wypisane lub wyrysowane odpowiednie słowa.
10. Sprawdź, czy uczniowie umieścili kolejne elementy wypowiedzi na rolce w odpowiedniej kolejności.
11. Zaprezentujcie kolejno różne warianty wypowiedzi – odczytując głośno umieszczone na rolkach zdania i zmieniając (poprzez kręcenie) ich poszczególne elementy.

# Obrazkowe rymowanki



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- łączyć przedstawiony na rysunku czy fotografii przedmiot z jego słownym ekwiwalentem w języku angielskim,
- zrozumieć ideę rymowania się słów,
- dokonać porównań między językiem ojczystym i obcym (w warstwie brzmieniowej i znaczeniowej).

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Utrwalenie dowolnego zasobu słownictwa (rzeczowniki pospolite, konkretne). Brzmienie języka angielskiego.

## Materiały potrzebne nauczycielowi:

pudełko z kartami obrazkowymi przedstawiającymi bazy, znane uczniom rzeczowniki w języku angielskim. Na odwrocie każdej karty można umieścić właściwy wyraz w języku angielskim.

## Przygotowanie:

Przygotuj pudełko (może być pudełko od butów, udekorowane przez uczniów/nauczyciela) z kartami, na których naklejone będą obrazki lub będą przedstawione rysunkiem znane uczniom słowa w języku angielskim. Rzeczowniki, które będą zilustrowane na kartach, powinny być związane z otaczającym uczniów światem – krótkie, jedno-, dwusylabowe słowa, proste do zapamiętania (*dog, cat, house, itp.*) Każdy z obrazków musi mieć parę w postaci innego obrazka, z którym stworzą razem parę rymujących się słów (*dog – frog, clock- sock, itp.*)

## Przebieg ćwiczenia:

1. Zaprezentuj uczniom przekładową parę rymujących się słów, wypowiadając je wyraźnie, a następnie prezentując właściwe karty słownikowe. Powtórz słowa kilkakrotnie, prezentując rysunki je przedstawiające. Połóż karty obok siebie, prezentując tym samym, że stanowią one „komplet”.
2. Poproś uczniów o kontynuację ćwiczenia: uczniowie wybierają z pudełka karty, układając je w rymujące się pary.
3. Podczas wybierania z pudełka odpowiednich kart uczniowie powinni wypowiadać odpowiednie słowa półgłosem, co może ułatwić znalezienie pary.
4. Jeżeli zaistnieje taka potrzeba, uczniowie mogą zaglądać na rewers obrazka czy fotografii, gdzie znajdują się zapisane wyrazy.
5. Uczniowie mogą sami uzupełniać pudełko ilustracjami przedstawiającymi „odkryte” przez nich samych pary słów.

## Uwagi:

Pudełko z rymującymi się słówkami może stanowić stały element wyposażenia klasy lub być wykorzystywany np. jako jedno z zadań w lekcji realizowanej metodą stacji. Można też pracę z pudełkiem proponować uczniom, którzy np. szybciej skończyli bieżącą pracę na lekcji. Karty gromadzić można przez dłuższy okres czasu, wspólnie z uczniami.

## Możliwa integracja:

Ciekawe byłoby zgromadzenie dwóch pudełek: jedno z rymującymi się słowami w języku angielskim, drugie: przedstawiające inne pary słów rymujących się w języku polskim. Należy uczniów zachęcać do pracy zarówno z jednym i drugim pudełkiem, co będzie bodźcem do czynienia porównań i zestawień.

## Bardzo długie zdanie



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- ułożyć długie zdanie w języku angielskim przy wykorzystaniu rysunków i ilustracji,
- wypowiedzieć całe długie zdanie,
- kreatywnie konstruować wypowiedzi,
- współpracować w grupie.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

- Powtórzenie słownictwa związanego z kolorami.
- Powtórzenie poznanych nazw zwierząt.
- Powtórzenie liczebników.
- Wybrany czasownik nazywający ruch (np. *fly, go, run*, itd.).
- Powtórzenie nazw różnych miejsc (*school, town, supermarket*, itd.).

### Materiały potrzebne nauczycielowi:

ilustracje wycięte z czasopism, gazet, itp. przedstawiające różne zwierzęta, kawałki papieru kolorowego w różnych kolorach, wybrane liczebniki zapisane na osobnych karteczkach, zapisane na osobnych kartkach (lub zilustrowane) słowa: *run, go, fly, walk*, itp. oraz ilustracje, na których pokazano różne miejsca: szkołę, sklep, itd. Wszystkich ilustracji musi być bardzo dużo, przedstawione na nich kolory, zwierzęta, miejsca mogą się powtarzać.

### Przygotowanie:

Możesz zachęcić uczniów do przyniesienia z domu gazet i czasopism, z których na lekcji wytniecie odpowiednie ilustracje (lub będziecie je gromadzić przez dłuższy czas – do wykorzystania na tych właśnie zajęciach).

### Przebieg ćwiczenia:

1. Podaj proste przykładowe zdanie i zapisz je na tablicy: np. *Three dogs run to the town.*
2. Wybierz odpowiednie ilustracje i umieść je na tablicy nad odpowiednimi elementami zdania: karteczka z napisem 3 /ilustracja przedstawiająca psa /kartka z wypisanym czasownikiem *RUN* /ilustracja przedstawiająca miasteczko.
3. Zmaż zdanie napisane na tablicy i wraz z uczniami „przeczytajcie” zdanie przedstawione obrazkami.
4. „Przedłuż” zdanie, wstawiając między karteczkę z liczebnikiem 3 a ilustrację przedstawiającą psa plamkę koloru brązowego: *Three brown dogs run to the town.*
5. Wraz z uczniami „rozwińcie” zdanie, wprowadzając jako podmiot inne zwierzęta (*Three brown dogs and a cat run to the town*) a potem inny liczebnik (*Three brown dogs and six cats run to the town*).
6. Podaj uczniom zasady pracy w grupach i wyjaśnij, na czym polega stojące przed nimi zadanie: mają zbudować jak najdłuższe zdanie, układając jego poszczególne elementy linearnie za pomocą zgromadzonych ilustracji. Każdy uczeń (w grupie) powinien umieć „odczytać” to zdanie i je płynnie wypowiedzieć.
7. Naklejcie powstałe zdania na długie paski papieru i wyeksponujcie w klasie.

### Uwagi:

„Długie zdanie” może być wypełnione inną treścią i zawierać inny materiał leksykalny (*Tom goes to the supermarket to buy ..... and .....,* itd.)

## Chcę cię zapytać



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- ułożyć mini dialogi z podanych elementów (pytanie /odpowiedź).

Uczeń **dostrzega** komunikacyjną rolę języka.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Powtórzenie prostych pytań oraz odpowiedzi na nie.

### Materiały potrzebne nauczycielowi:

rozcięte na pół karteczki z różnymi minidialogami (*What's your name? My name is Tomek. /What colour is your hair? My hair is brown. /Have you got a dog? /Yes. My dog's name is Karo., itp.*) Na jednej połówce będzie pytanie, na drugiej odpowiedź. Zestawów powinno być tyle, żeby każdy uczeń otrzymał jedną połówkę dialogu.

### Przebieg ćwiczenia:

1. Wyjaśnij uczniom zasady ćwiczenia: uczniowie losują karteczki z pytaniami i odpowiedziami. Kto ma na swojej karteczce odpowiedź, siada na podłodze w różnych miejscach klasy.
2. Ci uczniowie, którzy wylosowali pytanie, chodzą po klasie – od osoby do osoby, zadając jej pytanie. Osoba siedząca odpowiada na pytanie zdaniem ze swojej karteczki.
3. Pytający uczniowie muszą odnaleźć „swoją” odpowiedź i stanąć przy uczniu, który jej udzielił.
4. Jeżeli uczniowie mają wątpliwości i np. przy jednej odpowiedzi stoi kilku pytających – należy wspólnie z resztą grupy zanalizować zagadnienie i wybrać właściwą opcję.

### Uwagi:

Ćwiczenie to należy przeprowadzać wielokrotnie, dodając nowo poznane dialogi do tych, które uczniowie już znają.

### Możliwa integracja:

W ćwiczeniu można zastosować opcję pytania w jednym a odpowiedzi w innym języku (polski-angielski/angielski/niemiecki, itp.)

# Kreatywne użycie języka

## Jestem poetą



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- czytać w języku angielskim proste teksty,
- charakteryzować wybrane postacie literackie.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Kreatywne użycie dowolnych elementów słownictwa oraz konstrukcji gramatycznych.  
Imiona postaci z literatury anglosaskiej dla dzieci.

### Przygotowanie:

Możesz przeczytać uczniom fragment książki w języku angielskim lub nawiązać do znanych im postaci, np. z lektur szkolnych.

### Przebieg ćwiczenia:

1. Wyjaśnij uczniom, że będą pisać wiersz o bohaterze z książki/lektury/postaci wybranej wspólnie lub indywidualnie.
2. Przeczytaj wiersz zamieszczony poniżej oraz zaprezentuj jego budowę.
3. Wspólnie, według wzorca, napiszcie wiersz klasowy.
4. Każdy z uczniów pisze własny wiersz.
5. Wszystkie wiersze są zaprezentowane klasie

Tytuł: imię postaci, o której piszemy wiersz [*the name of a character*]

Pierwsza linijka [*first line*]: jedno słowo określające, kim jest opisywana postać [*one word that your character is*]

Druga linijka [*2nd line*]: dwa słowa (przymiotniki) opisujące twoją postać [*two words that tell something about your character*]

Trzecia linijka [*3rd line*]: trzy słowa opisujące czynności postaci [*three words telling what your character DOES*]

Czwarta linijka [*4th line*]: cztery słowa mówiące o innych postaciach z książki [*four words that tell about someone else in the story*]

Piąta linijka [*5th line*]: jedno słowo, imię postaci, o której mówi wiersz [*one word, the name of your character*]

### Winnie the Pooh

Bear

Happy, hungry

Eats honey,  
plays, walks

Piglet, tiger are his friends

Winnie the Pooh



### Uwagi:

Każdemu z wierszy może towarzyszyć ilustracja. Prezentacja na forum klasy może polegać na głośnym czytaniu wierszy lub wyeksponowaniu ich w inny sposób, np. na gazetce ściennej lub „wydaniu” w postaci broszurki, tak żeby każdy mógł je przeczytać.

### Możliwa integracja:

Wiersze mogą prezentować postacie z przeczytanych klasie (na zajęciach z edukacji polonistycznej) lektur. Nie należy zmieniać wtedy imion bohaterów, np. Karolcia, Plastuś, itp.

# Trawiaste włosy



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- nazywać elementy twarzy,
- opisywać czyjś wygląd.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

1. Słownictwo nazywające różne elementy twarzy (*eyes, nose, ears, itp.*).
2. Przymiotniki (*big, small, long, short, itp.*), kolory.
3. Wyrażenie *He/She has got*.
4. Budowanie dłuższych wypowiedzi opisujących czyjś wygląd.

## Materiały potrzebne uczniowi:

jednorazowy kubeczek (biały) oraz garstka ziemi, nasiona trawy (mogą być przygotowane przez nauczyciela i rozdzielone dla poszczególnych uczniów).

## Przebieg ćwiczenia:

1. Uczniowie rysują na kubeczku elementy twarzy (*big/small, blue/brown eyes, long/short nose, pink/red big/small mouth*). Można również poprosić uczniów o doklejenie uszu (*big/small ears*). Po wykonaniu ćwiczenia można poprosić uczniów o przedstawienie kubeczkowej buźki (*He/She has got ...*). Dobrze byłoby, gdyby każdy ludzik z kubeczka otrzymał imię (*What's his/her name? His/Her name is ...*)
2. Po narysowaniu elementów twarzy należy wypełnić kubeczki ziemią, nasypać nasionka trawy i zasypać cienką warstwą ziemi. Delikatnie podlać.
3. Przez kilka dni codziennie uczniowie podlewają zasiane nasiona, obserwując, jak rosną „włosy” na kubeczkowej główce. Warto wtedy określać długość włosów w języku angielskim (*very short, longer than yesterday, short, long, very long, itp.*) Uczniowie mogą mierzyć długość włosów i zapisywać w specjalnej tabelce.
4. Rosnącą trawkę można gładzić, utrwalając przymiotniki *hard/soft*.
5. Gdy włosy już urosną – „wybieramy się do fryzjera” (*Let's cut the hair*). Każde z dzieci przy pomocy nożyczek kreuje u swojego ludzika taką fryzurę, jaka mu się podoba. Po wizycie u fryzjera ponownie opisujemy ludzika.
6. Na koniec należy wykonać „zdjęcie” kubeczkowej buźki z trawiastymi włosami-każdy z uczniów rysuje swojego „podopiecznego”, zaznaczając i podpisując (jeżeli potrafią już pisać, nauczyciel powinien podać wzór) elementy jego buzi.



## Możliwa integracja:

Obserwacja jak rośnie roślina- od samego momentu zasiania.



# Kapsuła czasu



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- podać informacje o sobie,
- wybierać i selekcjonować ważne dla niego informacje.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Wybrane przez ucznia i nauczyciela słowa, zwroty i wyrażenia służące podaniu jak największej ilości informacji o sobie samym.

## Materiały:

### potrzebne uczniowi:

przezroczysta, sucha w środku butelka po wodzie mineralnej (bez papierowej etykiety). Marker permanentny

### potrzebne nauczycielowi:

wzór zapisu informacji o sobie

## Przygotowanie:

Przypomnij uczniom słownictwo i konstrukcje językowe, które będą służyć podawaniu informacji o sobie. Wykonaj kartę informacyjną o sobie, by można pokazać ją uczniom i zainspirować ich do poszukiwania własnych rozwiązań.

## Przebieg ćwiczenia:

1. Wyjaśnij uczniom, co w wypadku tego ćwiczenia rozumiesz pod pojęciem „kapsuła czasu”. (Jest to zamknięty w jakimś specjalnym pojemniku – kapsule zbiór informacji, który przedstawia nas samych w danym momencie – teraz. Staramy się siebie przedstawić, opisać jak najdokładniej. Na kapsule umieszczamy swoje imię i nazwisko oraz napis: nie otwierać aż do .../do not open until ..., podając datę, kiedy można już kapsułę otworzyć. W naszym wypadku będzie to koniec klasy trzeciej/początek klasy czwartej, kiedy kapsułę otworzymy i zobaczymy, jacy byliśmy, co lubiliśmy, jak wyglądaliśmy, kto był naszym najlepszym przyjacielem, itp., kiedy byliśmy młodszy).
2. Pokaż swoją kapsułę czasu. Możesz mieć w niej kartę, którą podasz uczniom do wypełniania lub inaczej wykonany zapis ważnych informacji o Tobie samym. Dostosuj prezentowany w klasie wzór do umiejętności, wiedzy, możliwości uczniów, z którymi pracujesz. W kapsule może także być Twój autopoportret, drzewo genealogiczne Twojej rodziny czy inne informacje, które uczniowie mogą podać w języku angielskim. Pamiętaj, aby nie była to sucha notatka, ale materiał pełen rysunków i w różny sposób zorganizowanego przekazu informacji.
3. Permanentnym markerem uczniowie podpisują swoje kapsuły czasu oraz umieszczają napis z wyznaczoną datą możliwego otwarcia kapsuły.
4. Uczniowie wykonują zestaw informacji o sobie, który starannie składają i umieszczają w kapsule. Przed zamknięciem w kapsule uczniowie prezentują swoje prace – podając wybrane przez siebie informacje.
5. UWAGA: Nie zapomnijcie otworzyć kapsuły w wyznaczonym terminie i zobaczyć, jak bardzo się zmieniliście i jak wiele się nauczyliście!

## Uwagi:

Kapsułę można uzupełniać, dodając kolejne informacje (np. o swojej rodzinie, o zwierzętach, jakie się ma w domu, itp.).

## Możliwa integracja:

Wykonanie dwóch wersji językowych kapsuły – po angielsku i po polsku. Porównanie, jakie informacje jesteście w stanie przedstawić w języku ojczystym, a jakie w języku obcym.

## Rozmowa przez telefon



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- swobodnie wypowiadać się na wybrany temat w języku angielskim,

Uczeń zna rolę, jaką odgrywają we współczesnej komunikacji niektóre media, np. telefon.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Słownictwo z dowolnie wybranych grup leksykalnych oraz wybrane konstrukcje gramatyczne i funkcje komunikacyjne.

### Materiały:

#### potrzebne uczniowi:

samodzielnie wykonane telefony z pudełek  
lub kartonu

#### potrzebne nauczycielowi:

Własny telefon komórkowy (wyłączony)

### Przygotowanie:

Wspólne wykonanie telefonów z pudełek lub tektury (patrz ćwiczenie *Telefony* zamieszczone w propozycjach edukacji plastycznej).

### Przebieg ćwiczenia:

1. Poproś uczniów, aby wykonane przez siebie telefony mieli zawsze na lekcji „w podorzędzi”. Wyucz je, że telefony wyjmują na hasło „*Let's make a phone call*”.
2. Naucz uczniów podstawowych formułek komunikacyjnych:
  - *Hello Tomek.*
  - *Hello Kasia.*
  - *Bye bye Tomek.*
  - *Bye bye Kasia.*
3. Zaprezentuj modelową wypowiedź, używając własnego telefonu komórkowego, „dzwoniąc” do kogoś spoza klasy/szkoły.
4. W odpowiednich momentach lekcji zwracaj się do konkretnego ucznia: *Kasia, call Tomek and tell him about ...*. Zadaniem ucznia jest zadzwonić do kolegi/koleżanki i zbudować wypowiedź, dotyczącą podanego tematu.
5. Reszta klasy powinna słuchać uważnie prezentowanego dialogu.

### Uwagi:

Ćwiczenie powinno być wykorzystywane wielokrotnie w toku kształcenia językowego dzieci. Należy więc wprowadzić rutynowe polecenie (*Kasia, call Tomek and tell him about your toys/dog/family/*, itp.), na które dzieci będą reagowały we właściwy sposób. Uczniowie muszą wiedzieć, że „telefonując”, mogą swobodnie się wypowiadać w języku angielskim, bez obawy popełnienia błędu lub użycia niewłaściwych konstrukcji. Ich zadaniem jest po prostu powiedzieć jak najwięcej na dany temat.

## Książeczka o skarpetce



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- napisać i zilustrować własną książeczkę w języku angielskim,
- przetworzyć usłyszane informacje.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Powtórzenie wyrażń przymikowych typu: *in the box, under the table, on the chair*, itd.

### Materiały:

#### potrzebne uczniowi:

mały notesik, tj. „zeszyt do słówek”

#### potrzebne nauczycielowi:

kolorowe skarpetki – jedna przyniesiona do klasy, druga na Twojej nodze.

### Przebieg ćwiczenia:

1. Wyjaśnij uczniom, że dzisiaj przeczytasz im książkę. Zapytaj, o czym, jak sądzą, będzie ta książka, wyjmując z torby /szuflady kolorową skarpetkę. Zapisz „tytuł” książki na tablicy: *WHERE IS MY SOCK?*
2. Wyjmij jakąkolwiek książkę i udawaj, że czytasz: *Where is my sock? Is it under the table? No... Is it on the chair? No...*, odgrywając małą pantomimę z przyniesioną skarpetką.
3. Aktorsko przedstaw finał „czytanej” historii: *So, where is it? Oh! It's on my leg!*
4. Wyjaśnij uczniom, że sami będą pisali książkę o zaginionej skarpetce. Napiszcie w notesikach tytuł i zilustrujcie stronę tytułową. Uczniowie sami mogą zdecydować, jakiego koloru będzie skarpetka – bohaterka ich własnej książki.
5. Uczniowie sami tworzą własną książkę. Na każdej z kolejnych kart przedstawiają jakieś miejsce, gdzie szuka się skarpetki (ale jej tam nie ma), aby wreszcie w finale znaleźć ją – na swojej nodze. Uczniowie mogą sami pisać zdania i je zilustrować (zwróć uwagę na prawidłowe użycie języka) lub tylko rysować rysunki oraz wypowiadać zdania, które powinny im towarzyszyć. Zależy to od poziomu rozwoju umiejętności pisania w grupie, z którą pracujesz. Podczas zajęcia monitoruj pracę uczniów i rozmawiaj z nimi indywidualnie, w języku angielskim. Zadawaj pytania dotyczące ich pracy i rysunków, które wykonują.
6. Pod koniec zajęć uczniowie prezentują swoją pracę – „czytając” rówieśnikom swoje książki – bądź w grupach, bądź na forum całej klasy.

### Uwagi:

Tworzone przez uczniów książeczki w języku angielskim mogą dotyczyć różnych tematów. Warunkiem atrakcyjności ćwiczenia dla uczniów jest dowcip sytuacyjny i zabawny kontekst ćwiczenia. Warto też odwołać się do wiersza J. Tuwima „Pan Hilary”.

## Jeśli chcesz wiedzieć więcej, przeczytaj:

- Bula D., Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Synowiec H. (2002). *Dziecko w świecie języka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bula D., Niesporek-Szamburska B. (2002). *Wpływ sytuacji motywacyjnej na efekty edukacji językowej dzieci (na przykładzie wprowadzania formy listu)*. Katowice: Wyd. US
- W: Michalewska T. Kisiel M. (red.). *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie. T. 1: Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Kraków.
- Iwanowska A., Januszek C., Kwiatkowska-Łozińska M. (2005). *Program psychoedukacyjny dla dzieci 7-10-letnich doskonalący sprawność językową*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jaros I., (2006). *Klocki Cuisenaire'a na lekcji języka angielskiego – propozycje ćwiczeń*. W: Poliglota. nr. 2 (4).
- Maurer A. (red.). (2006). *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mnich M. (2002). *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Polette L., (1979). *The Book Report Book for Primary Grades*. Book Lures, Inc.
- Słodownik-Rycaj E. (1998). *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Kraków: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Stasica J. (2004). *Język polski - 160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I-III*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Zarańska J. (1980). *A Clock in a Sock. Angielski dla najmłodszych*. Warszawa: Pruszyński i S-ka.
- Wright A. (2001). *Art and Crafts with Children*. Oxford.

# Edukacja przyrodnicza i społeczna



# Edukacja przyrodnicza i społeczna

W kształceniu zintegrowanym służy wzbogacaniu obrazu świata dziecka, jego wiedzy o najbliższym otoczeniu: rodzinie, klasie, szkole i najbliższej okolicy, a także o innych krajach. Zajęcia z języka angielskiego mogą być dobrym pretekstem do tego, aby mówić tak o sobie jak i o innych. W zaproponowanych ćwiczeniach chcielibyśmy, aby dzieci miały możliwość rozwijania inteligencji przyrodniczej, która objawia się umiejętnością wnikliwej obserwacji zjawisk przyrody, a także umiejętnością selekcjonowania, klasyfikowania i organizowania informacji. Osoby, które mają dobrze rozwiniętą właśnie tę inteligencję, mają wysoką świadomość otaczającego ich świata, interesują się przyrodą i lubią zwierzęta.

Pierwsza część proponowanych w tym rozdziale ćwiczeń dotyczy *Relacji społecznych* i ma pomóc dzieciom w odkrywaniu najbliższego otoczenia: rodziny, szkoły, okolicy, w której mieszkają. To okazja do rozwijania inteligencji interpersonalnej oraz intrapersonalnej.

Na tym etapie kształcenia powinniśmy również rozwijać u dziecka umiejętności obserwacji. Korzystając z ćwiczeń zawartych w części *Zawód: obserwator*, dasz dzieciom możliwość aktywnej, różnorodnej obserwacji oraz wyciągania wniosków.

Kontynuacją tych działań obserwacyjnych są *Nasze eksperymenty*, dzięki którym dzieci rozwiną swoje pierwsze umiejętności przeprowadzania minibadań naukowych. Podczas zajęć dzieci nauczą się stawiać hipotezy oraz weryfikować je w trakcie zorganizowanych zadań.

Uczniowski obraz świata powinien być wzbogacany. Ważne jest, aby proponowane dzieciom zadania dotyczyły zagadnień interesujących dla dziecka oraz mu bliskich.

Edukacja przyrodnicza stwarza także okazję oddziaływania na sferę emocjonalną dziecka i zachęcania go do różnorodnego działania. Nauczyciel, który umiejętnie pokieruje swoją klasą, może pomóc dzieciom w odkrywaniu swoich umiejętności i zainteresowań i w efekcie rozwinąć predyspozycje do takich zawodów, jak botanik, meteorolog, kartograf, leśnik i innych im podobnych.

## Książeczka o mnie



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- przedstawić się
- opowiedzieć coś o sobie, co lubi, czego nie lubi, czym się interesuje, co sprawia mu przyjemność
- zaprezentować swoją rodzinę

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Wyrażenia potrzebne do prezentowania siebie, swoich upodobań, itp.:

*I was born ..... in .....*

*I like.....*

*I don't like.....*

*I would like to go to.....*

*My favourite food/colour/football team*

*I have a sister/a brother.....*

*My sister's/brother's mother's/father's name is .....*

*She/He likes.....*

*I have a pet/dog/cat/hamster/fish/.....*

*My dog/cat/hamster likes.....*

*My best friend .....*

*When I'm sad I.....*

*When I'm happy I.....*

### Materiały potrzebne uczniowi:

karta z „etykietami” do uzupełnienia, zeszyt gładki, 16 kartkowy formatu A4, nożyczki, klej

### Przebieg ćwiczenia:

Uczniowie dostają kartkę, na której są przygotowane etykiety. Czytają je, wycinają i uzupełniają. Wklejają do zeszytu, który staje się „książką” i ilustrują kolejne strony. Kolejne etykiety dostają w trakcie roku szkolnego.

Mogą też te strony uzupełnić zdjęciami i je ozdobić. Dzieci uzupełniają książeczkę przez cały rok.

Etykiety do przygotowania graficznego

*I was born ..... in .....*

*I like.....*

*I don't like.....*

*I would like to go to.....*

*My favourite food/colour/football team*

*I have a sister/brother.....*

*My sister's/brother's/ mother's /father's name is .....*

*She/He likes.....*

*I have a pet/dog/cat/hamster/fish/.....*

*My dog/cat/hamster likes.....*

*My best friend*

*When I'm sad I.....*

*When I'm happy I.....*

## Ja i moja rodzina



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- przedstawić siebie i swoją rodzinę.

Uczeń **zna** stopień pokrewieństwa między członkami swojej rodziny.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Nazwy członków rodziny: *mother, father, sister, brother, daughter, son, grandmother, grandfather, children, aunt, uncle, cousins, nephew*, itp.

Funkcje językowe związane z przedstawianiem siebie i innych osób.

*My/His name is...I'm a father*

### Materiały:

#### potrzebne uczniowi:

kredki, blok, pisaki

#### potrzebne nauczycielowi:

ilustracje przedstawiające: rodzinę Shreka (<http://shrek-trzeci.pl>), rodzinę Muminków (<http://www.yellowfrog.pl/muminki/>), rodzinę Czerwonego Kapturka, Kaczora Donalda i jego siostrzeńców (<http://disney.go.com>), koraliki lub piłeczki

### Przebieg ćwiczenia:

Przedstaw rodziny znane dzieciom z bajek i filmów. Wprowadź słownictwo: *mother, father, sister, brother, daughter, son, grandmother, grand father*.

Podziel klasę na grupy 6-cioosobowe – każdej grupie daj w kopertach nazwy członków rodziny (*mother, father, daughter, son, grandmother, grandfather*).

Wyjaśnij uczniom zadanie: mają przydzielić sobie role oraz wybrać imiona angielskie. Następnie prezentują swoje rodziny. Każde dziecko przypina sobie etykietę z nazwą członka rodziny.

Wyjaśnij uczniom, że każda grupa powinna wymyślić sobie jakąś zaskakującą „cechę” i narysować portrety „dziwnych członków rodziny” (*Your new family is very strange for ex. they have blue skin, big noses, very big ears, very long hair. Discuss it with your friends and draw the pictures. Find the name for your family.*)

Każda grupa przykleja następnie portrety na dużych arkuszach papieru i podpisuje nazwy portretów.

Zaproponuj grę w rodziny: dzieci w grupach siedzą na jednej linii. W pewnej odległości połów po 6 koralików, piłeczek do tenisa lub ping-pongowych. Na hasło *fathers now!* dzieci, które mają przydzielone role ojców, biegną po piłeczkę. Kto pierwszy dobiegnie z powrotem do swojej rodziny, wygrywa dla drużyny punkt. Wywołuj kolejnych członków rodziny.



# Nasze miasto



## Uczeń potrafi:

- budować modele przestrzenne budynków,
- zbudować makietę miasta/osiedla,
- współpracować z innymi.

Uczeń *poszerza* wiedzę o elementach architektury miejskiej

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Utrwalenie słownictwa związanego z nazwami budynków w mieście (*school, hospital, bakery, library, itp.*).

Określanie położenia budynków względem siebie (*Where is a school? The school is between the hospital and the supermarket. Where is a toy shop? The toy shop is next to the bank.*).

Opisywanie wykonanych przez siebie budynków z użyciem przymiotników (*big/small, blue, white, tall/short, itd.*).

Dla bardziej zaawansowanych: pytanie o drogę i dawanie wskazówek (*Go straight ahead. Go past the hospital. Turn right.*).

## Materiały potrzebne uczniowi:

pudełka różnej wielkości, kolorowy papier, ilustracje wycięte z gazety (np. zdjęcia zabawek do naklejenia na „fasadę” sklepu z zabawkami), tekturka, jednorazowe kubeczki, talerzyki, rolki po papierze toaletowym, itp.

## Przebieg ćwiczenia:

1. Zgromadź z uczniami tyle potrzebnych nazw budynków w języku angielskim, ilu uczniów będzie pracowało nad makietą miasta.
2. Napisz słowa na tablicy. W najlepszy dla grupy sposób (swobodny wybór, losowanie) zdecydujcie, kto jaki budynek będzie wykonywał. Wpisz imiona dzieci przy nazwach budynków.  
Uczniowie: architekci i budowniczowie są odpowiedzialni za wykonanie jednego budynku w mieście.
3. Podczas gdy uczniowie pracują nad swoim zadaniem, monitoruj ich postępy, inspiruj, zachęcaj do kreatywności. Możesz nawiązywać z uczniami rozmowę w języku angielskim (*I like your hospital. It's big and white. Don't you think it needs more windows? One, two ... make more.*).
4. Po wykonaniu pracy wspólnie ustawcie makietę miasta. Można w tym celu wytyczyć najpierw ulice. Uczniowie, dokładając kolejne budynki, mogą ćwiczyć użycie okoliczników miejsca (N: *Where is a hospital? Uczeń, który wykonał budynek szpitala, ustawia go na makiecie, określając przy tym wybrane przez siebie miejsce ustawienia: The hospital is opposite the clothes shop.*).
5. Jeśli to możliwe pozostawcie makietę w klasie na dłuższy czas. Zachęcaj uczniów do wzbogacania jej o nowe elementy (figurki ludzi, samochodziki, nowe budynki) oraz do zabawy „w mieście” według ich własnej inwencji. Wykorzystaj makietę wielokrotnie do wprowadzania i utrwalania różnych elementów językowych (środki transportu, zawody, itp.).

## Uwagi:

Zajęcia będą trwały kilka godzin lekcyjnych. Można wykonać je jako projekt klasowy, którego efektem będzie makietka miasta.

## Możliwa integracja:

Zajęcia można połączyć z wycieczką po okolicy, wyprawą do centrum miasta, oglądaniem zdjęć i pocztówek, np. ze stolicy, oglądaniem planów miast, zdjęć z lotu ptaka, itp.

Makietę można wykorzystać np. do zajęć dotyczących bezpiecznego poruszania się na ulicy (np. wzbogacić ją o wykonane przez uczniów z papieru, wykałaczk i plasteliny znaki drogowe)

# Zawody



## Uczeń potrafi:

- wykonać figurki z papieru,
- rozpoznać wykonywany przez osobę zawód na podstawie charakterystycznych atrybutów,
- rozpoznać i nazwać podobieństwa i różnice,
- współpracować z innymi.

**Uczeń wie** na czym polega praca w wybranych zawodach.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Nazwy zawodów (*mechanic, doktor, actor, cook*, itp.).

Określanie, gdzie kto pracuje (*A doctor works in a hospital*).

Dla bardziej zaawansowanych: opisywanie specyfiki zawodów (*He is a mechanic. He mends cars. He wears a uniform./She is a doctor. She helps people.* itp.).

## Materiały:

**potrzebne uczniowi:**

sylwetka ludzika

**potrzebne nauczycielowi:**

makieta miasta wykonana przez uczniów (patrz ćwiczenie *Nasze miasto*)

## Przygotowanie:

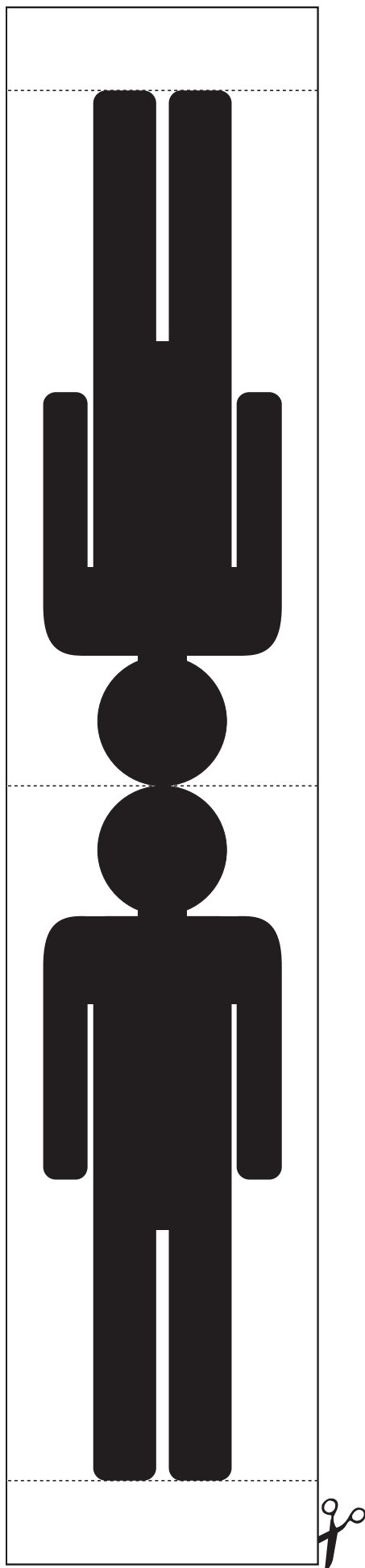
Wykonaj wiele kopii sylwetki ludzika. (Więcej niż jeden dla każdego ucznia, być może dzieci będą chciały wykonać więcej niż jednego mieszkańca miasta).

## Przebieg ćwiczenia:

1. Zdecydujcie wspólnie, jakie zawody będą wykonywać figurki wykonywane przez dzieci.
2. Omów z uczniami charakterystyczne elementy stroju lub atrybuty osób wykonujących dany zawód. Można w tym celu wprowadzić nowe słownictwo lub wykorzystać słowa i konstrukcje, które uczniowie już znają (*A secretary has got a big bag. A vet is wearing white clothes*).
3. Poproś uczniów, aby wykorzystując posiadane sylwetki, narysowali i pokolorowali je (dodając nowe elementy) tak, aby powstały figurki ludzików. Podczas pracy monitoruj jej przebieg, komentując pomysły uczniów (*Is it a teacher? I see that she is wearing a blue skirt. What has she got in her hand? Is it a pen?*).
4. Pokieruj pracą uczniów tak, aby wycięli figurki z papieru, zaginając pasek w podstawie, aby figurki mogły stać na podstawie
5. Ustawcie figurki wszystkie razem. Zachęcaj uczniów do nazywania po angielsku wszystkich postaci. Możecie przećwiczyć mini dialogi typu:
  - *Who's this?*
  - *It's a policeman.*Można również zabawić się w zgaduj zgadulę. Nauczyciel opisuje wybraną figurkę (*I spy someone who is wearing a green uniform. He's got black hair and blue eyes. He's happy*), a uczniowie mają za zadanie odgadnąć, o kim jest mowa.

## Uwagi:

Figurki ludzików mogą załudnić wykonaną wcześniej makietę miasta. Zachęć uczniów do swobodnej zabawy według ich własnego pomysłu.



## Na latającym dywanie



### Uczeń potrafi:

- grupować poznane wyrazy w tematyczne grupy leksykalne,
- wypowiadać się na zadany temat.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Nauka wierszyka „*Magic carpet*”.

Powtarzanie słów z różnych grup leksykalnych (*animals, buildings in a town, colours, itp.*).

### Przebieg ćwiczenia:

1. Zaprosz uczniów do zabawy (*let's fly a magic carpet*). Uczniowie siadają na dywanie w klasie (jeżeli nie ma odpowiedniego miejsca, zostają przy stolikach) rozkładają szeroko ręce, naśladując gesty związane z utrzymywaniem równowagi na latającym dywanie. Zaczyna się „lot”.
2. Powtarzajcie słowa wierszyka:  
*Magic carpet, magic carpet,  
One, two, three,  
Magic carpet, magic carpet,  
Fly with me.  
Magic carpet, magic carpet,  
One, two, three,  
Magic carpet, magic carpet,  
What can you see ?*
3. Na pytanie *What can you see?* odpowiada wskazany uczeń, podając pierwsze słówko. Kolejni uczniowie muszą podawać inne słowa z tej samej grupy leksykalnej (*I can see ... an elephant ... a tiger ... a kangaroo, itd.*). Ważne jest, żeby konsekwentnie podawać rzeczowniki pasujące do siebie.
4. Wprowadzając ćwiczenie możesz posłużyć się pomocami wykonanymi przez uczniów (zob. ćwiczenie *Nasze miasto*). Możesz również rozłożyć wokół „latającego dywanu” karty obrazkowe i wskazując na nie, pomagać uczniom przywołać właściwe słowa.

## Barumbak – tajemnicze zwierzę



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- klasyfikować zwierzęta według wybranej cechy,
- powiedzieć, w jakim środowisku żyje dane zwierzę,
- opisać w prosty sposób zwierzę.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Wyrażenia potrzebne do wypowiedzi dotyczącej przedstawianych zwierząt (np. *fur, feathers, shell, fins, wings, paws, flying animals, swimming animals*) oraz środowiska, w jakim ono żyje (np.: *in the water, in the air, on the land, ocean, mountain, desert, arctic, rainforest, farm*).

### Materiały:

#### potrzebne uczniowi:

kolorowe kredki, papier formatu A4,  
arkusz szarego papieru

#### potrzebne nauczycielowi:

szary papier, gruby pisak, prezentacja  
multimedialna ze zwierzakami lub obrazki  
zwierzaków w formacie A4

### Przebieg ćwiczenia:

1. Pokaż dzieciom różne zwierzęta: tygrysa, wronę, żabę.
2. Razem powtórzcie słownictwo potrzebne do opisu zwierząt: *It has got 2 legs, 2 ears, 2 wings*, itd.
3. Zapytaj dzieci, czy znają takie zwierzę, które nazywa się *Barumbak*. Zadaniem dzieci jest narysowanie tego zwierzątka – jak je sobie wyobrażają.
4. Podziel klasę na zespoły ośmioosobowe. Dzieci przyglądają się swoim rysunkom i starają się pogrupować zwierzęta wg własnego pomysłu. Następnie przyklejają zwierzęta na szary papier i podpisują grupy. W trakcie podpisywania pomagaj im, np. *animals with wings, flying animals, swimming animals*).
5. Każda grupa wiesza swoją propozycję na ścianie. Dzieci przyglądają się proponowanym grupom, rozmawiajcie o proponowanym podziale. Staraj się pokazać, jaki system podziału można byłoby zastosować, aby klasyfikacja była wg np. jakiejś jednej cechy.
6. Poszukajcie innych podziałów według cechy, np. w jakim środowisku żyją zwierzęta, ile mają nóg, co jedzą, etc.
7. Dzieci przynoszą zdjęcia różnych zwierząt, w grupach dzielą je wg jednego z kryteriów.

# Teatr cieni



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- zaobserwować dane zjawisko,
- postawić hipotezy dotyczące relacji między zjawiskami, np. zależność długości cienia od źródła światła,
- pracować w parach.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Przymiotniki oraz ich stopniowanie (*long, longer, short, shorter, big, itp.*).

Słówka: *shadow, torch.*

Rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu i wykonywania poleceń (reagowania całym ciałem).

## Materiały:

### potrzebne uczniowi:

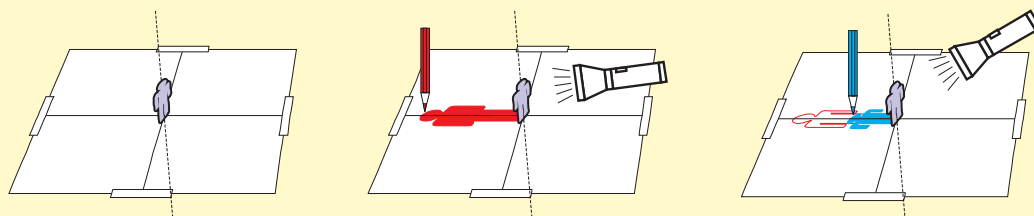
latarka, 5 przedmiotów szkolnych, pisaki

### potrzebne nauczycielowi:

mocna, duża latarka lub projektor/rzutnik, duży arkusz białego papieru, wycięte cienie przedmiotów, prześcieradło, kartonowe figury, film przedstawiający różne cienie: <http://www.youtube.com/watch?v=JCb7R3v5nYg>

## Ćwiczenia:

1. Dzieci na podwórku szkolnym obserwują swoje cienie. Zabawa: bieganie tylko po cieniach.
2. W klasie pokaż uczniom, jak powstają cienie, korzystając z latarki lub projektora/rzutnika. Pokaż cienie przedmiotów szkolnych: *What is it, guess?*
3. Podziel klasę na pary. Demonstruj, jak ma być wykonane ćwiczenie. Każda para ma zestaw potrzebny do wykonania zadania: 5 kartek papieru, 3 kolorowe pisaki, latarkę, 5 różnych przedmiotów szkolnych.



Dzieci badają, jaki cień powstaje, gdy latarka jest w różnym położeniu.

Pytaj: *When the shadow is longer/shorter?*

4. Dzieci w parach wymyślają różne cienie, np. cień głowy sarenki, zająca i inne. Rysują je, a potem pokazują innym dzieciom, nazywając swoje cienie.
5. Obejrzyjcie krótki film pokazujący różne cienie. Niech dzieci nazywają pokazywane zwierzęta.
6. Teatr cieni: opowiedz historyjkę i odegraj ją w teatrze cieni. Następnie poproś dzieci, aby „pomagały” Ci w trakcie opowiadania, naśladując onomatopeje lub głosy postaci.
7. Dzieci przygotowują swoje przedstawienie.
8. Dzieci obrysowują na dużym arkuszu papieru cień kolegi/koleżanki. Ozdabiają postać wg własnego uznania tak, aby praca dobrze ilustrowała charakter osoby. Dzieci wywieszają swoje prace. Autor pracy charakteryzuje właściciela cienia – dzieci zgadują, kto to jest.
9. Dzieci robią zdjęcia cieni. Wystawa cieni dzieci z klasy – odgadywanie, kto jest właścicielem cienia. Tak może powstać album cieni klasy.

## Uwagi:

Temat „cienie” może zostać wykorzystany do stworzenia pracy plastycznej: na obrysowany cień drzewa, dzieci przyklejają jesienne liście.

## Co jest w tej butelce?



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi

- obserwować uważnie zjawiska,
- tworzyć hipotezy i weryfikować je w trakcie realizowanych doświadczeń,
- potrafi nazwać różne płyny,
- potrafi odróżnić płyny, używając różnych zmysłów,
- nazwać 5 zmysłów.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Nazwy różnych płynów (np.: *apple juice, coca-cola, coffee, vinegar, water with honey, water with salt, soya sauce, water*)

Pytania: *What is it? Do you know?*

Rozumienia poleceń typu: *Taste it! Smell it! Look at it!*

### Materiały:

#### potrzebne uczniowi:

karty pracy

#### potrzebne nauczycielowi:

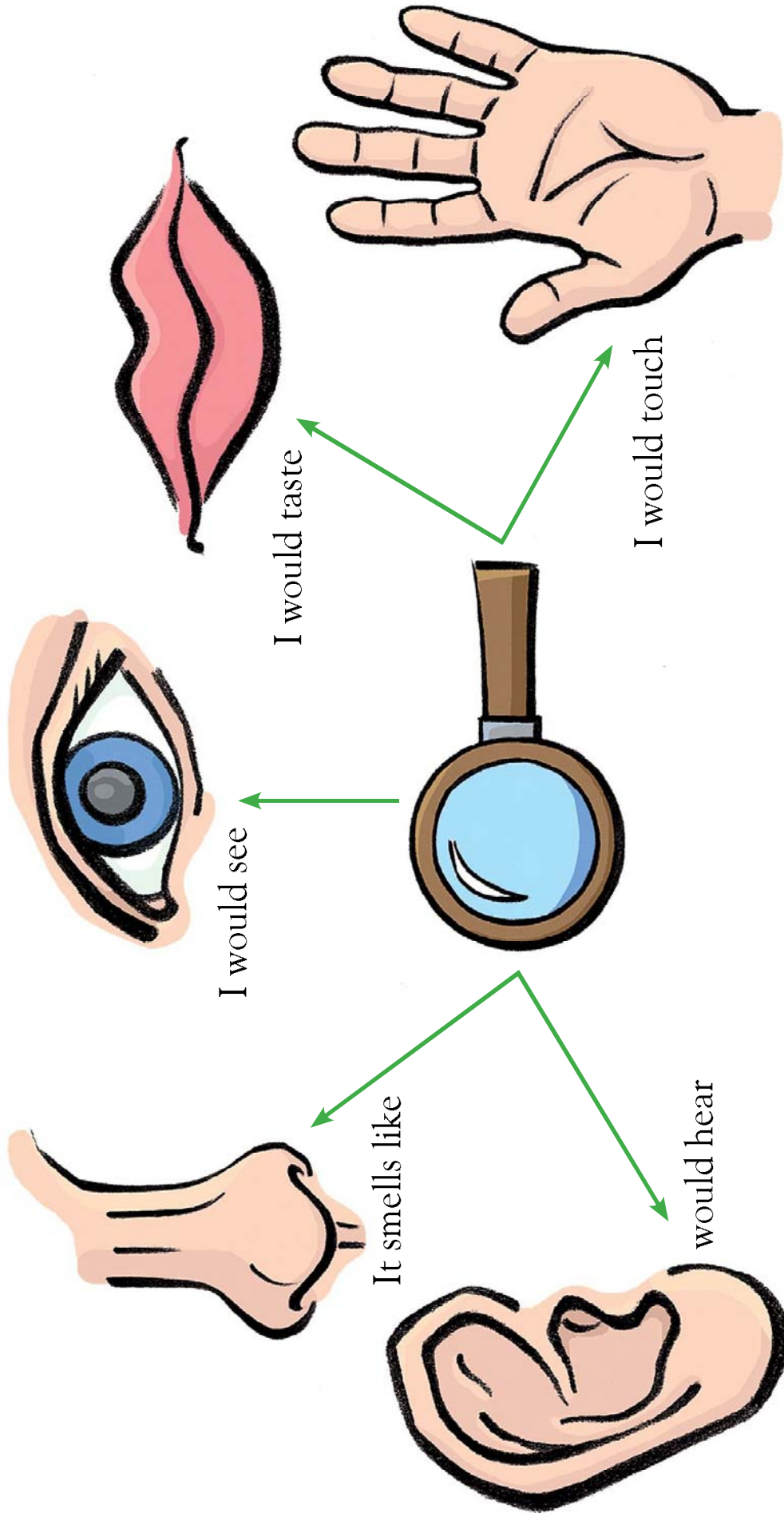
butelki przezroczyste lub szklanki a w nich:

ocet, woda, woda z solą, sok jabłkowy, ocet winny jabłkowy, woda z miodem, coca-cola, sos sojowy z wodą, słaba kawa

### Przebieg ćwiczenia

1. Zapytaj uczniów, jak można rozpoznać, co jest w danej butelce (pokaż butelkę z wodą mineralną).  
Dzieci mówią, jak rozpoznają, co jest w butelce. Notuj ich propozycje na tablicy.
2. Pokaż dzieciom pojemniki z różnymi płynami (sok jabłkowy, coca-cola, kawa, ocet winny, woda z miodem, woda z solą, sos sojowy, woda). Spytaj: *Guess: what is it?*  
Krok 1: Dzieci obserwują i wpisują na kartach swoje propozycje. Zapisz propozycje na tablicy.  
Krok 2: *Guess: what is it? Smell it!*  
Dzieci wachają butelki, wpisują na kartach swoje propozycje i głośno je przedstawiają.  
Krok 3: *Guess: what is it? Taste it!*  
Dzieci próbują płynów, wpisują na kartach swoje propozycje, głośno je przedstawiają.
3. Dzieci rysują i podpisują swoje obserwacje.

\*\* ćwiczenie opisane w Project Spectrum: Early Learning Activities (s. 60)

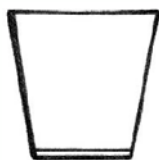




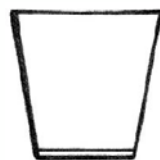
I see:



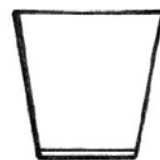
.....



.....



.....



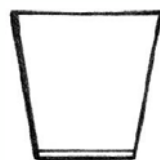
.....



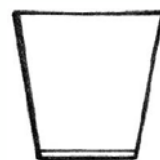
.....



.....



.....



.....

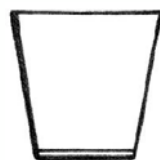
I smell



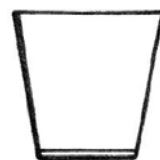
.....



.....



.....



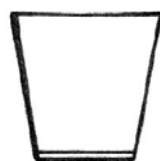
.....



.....



.....



.....



.....

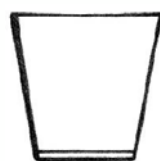
I taste



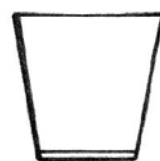
.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

# Od gąsienicy do motyla



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi

- zaobserwować i narysować gąsienicę,
- ułożyć w kolejności fazy rozwoju motyla,
- narysować i nazwać fazy rozwoju motyla,
- zrozumieć prostą historyjkę o bardzo głodnej gąsienicy,
- zilustrować książeczkę,

Uczeń **zna** fazy rozwoju motyla.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Wyrażenia potrzebne do określania właściwego stadium życia gąsienicy/motyła (*egg, larva (caterpillar), pupa (chrysalis), adult, life cycle*).

Stosowanie czasownika *can* dla określenia umiejętności (*Butterfly can fly*).

Powtórzenie słów będących nazwami rzeczy do jedzenia.

## Materiały:

### potrzebne uczniowi:

kartki A4, kolorowe kredki;  
do wydzieranki: blok, stare  
kolorowe gazety, klej, pisak

### potrzebne nauczycielowi:

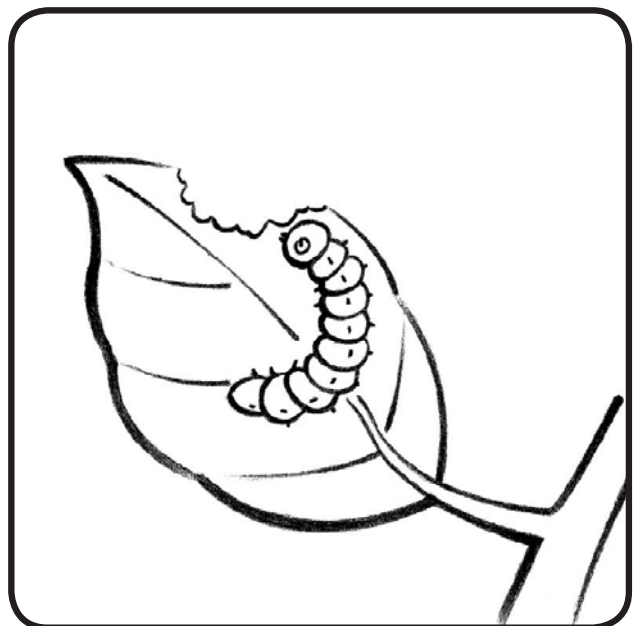
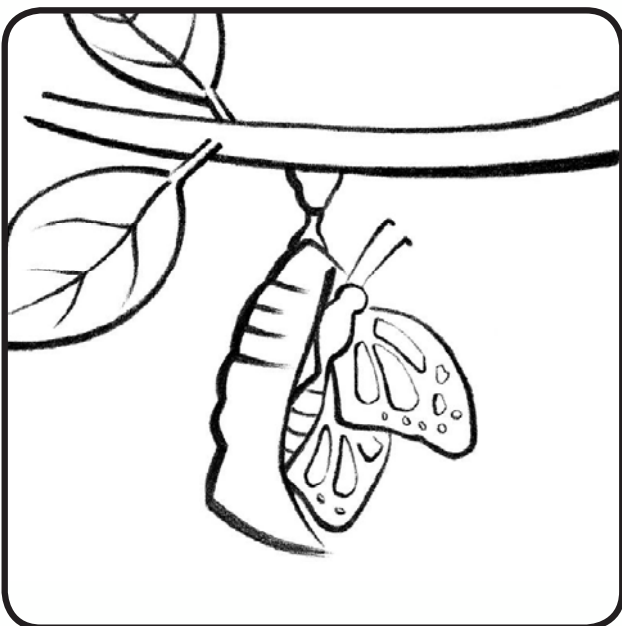
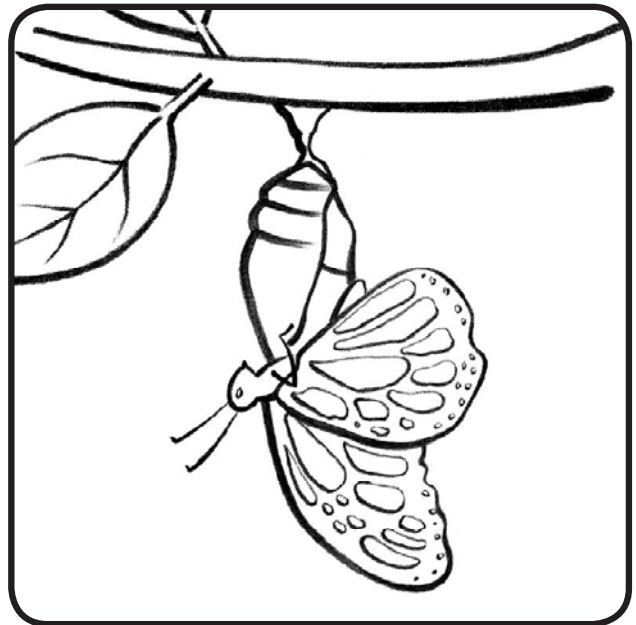
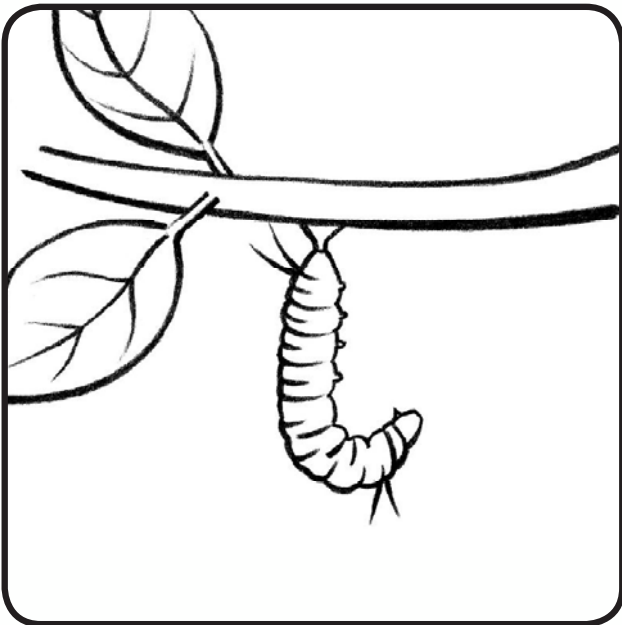
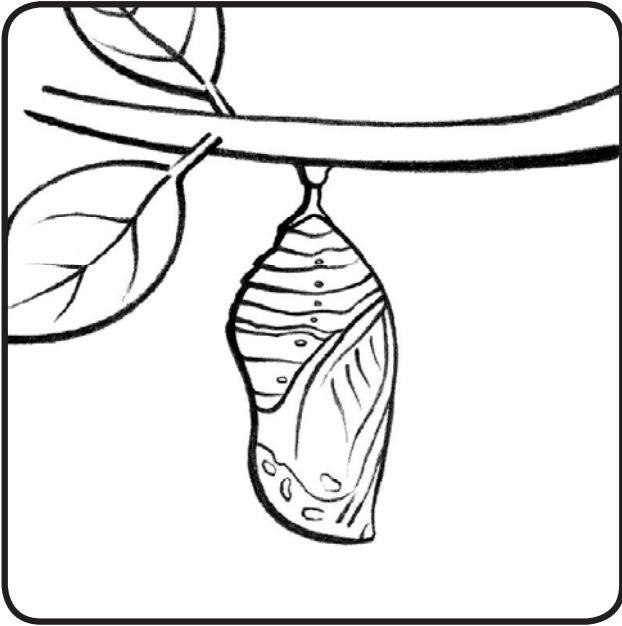
4 gąsienice - dla każdej grupy  
Film o rozwoju gąsienicy  
<http://www.yesnet.yk.ca/schools/jackhulland/projects/butterflies>  
<http://www.geocities.com/wyllz/id177.htm>  
4 liście z papieru (tyle ile jest grup)  
książka: Erica Carle „Very hungry caterpillar”

## Przygotowanie:

1. Rozdaj dzieciom gąsienice w pudełku. Poleć: *Observe the caterpillar. How long is it? Draw the caterpillar and write down the word: CATERPILLAR.*
2. Dzieci oglądają film o tym, jak gąsienica zmienia się w motyla. <http://www.yesnet.yk.ca/schools/jackhulland/projects/butterflies/>
3. Podziel klasę na 4 grupy, rozdaj karty ze stadiami rozwoju motyla i poleć, aby uczniowie ułożyli je we właściwej kolejności.
4. Każda grupa rysuje na dużym formacie kartki stadia rozwoju motyla.
5. Pokaż na tablicy cykl rozwoju motyla – skomentuj je i nazwij po angielsku. Każdy termin przyrodniczy, który podajesz, zapisz na tablicy. Dzieci podpisują kolejne fazy rozwoju motyla.
6. Wyścigi gąsienic: Każda grupa dzieci buduje na starcie gąsienicę: dzieci siadają za sobą jedno za drugim i trzymają się mocno w pasie. Na Twoje hasło dzieci w grupie poruszają się w stronę mety, na której jest liść (przesuwają się siedząc, pomagając sobie nogami). Ta gąsienica, która pierwsza dotrze do liścia, wygrywa.
7. Przeczytaj dzieciom książeczkę „Very hungry caterpillar” Erica Carle.
8. Dzieci robią ilustracje do książeczki techniką wydzieranki.

## Uwagi

Pomysły na pracę z książką E.Carla „Very hungry caterpillar” znajdziesz także na stronie: <http://www.dltk-teach.com/books/hungrycaterpillar/index.htm>

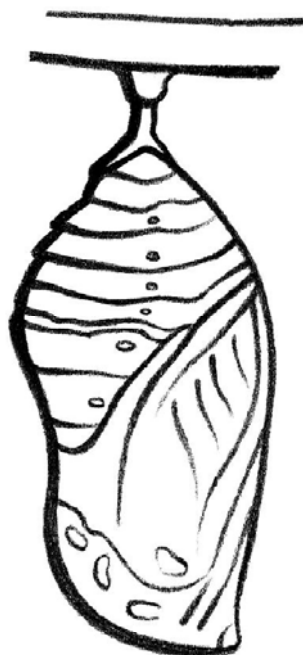




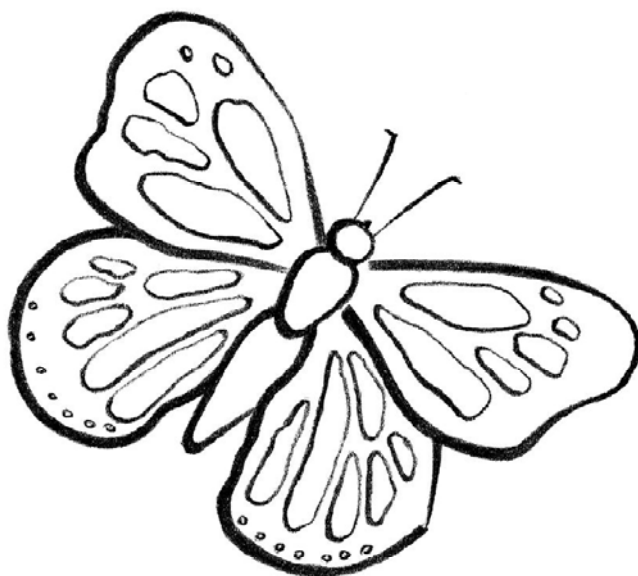
larva (caterpillar)



egg



pupa (chrysalis)



adult

# Owoce na wiele sposobów



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- klasyfikować owoce według wybranej cechy,
- uporządkować owoce według wielkości,
- nazwać wybrane owoce,
- narysować owoc i opisać go.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Nazwy owoców: *apple, kiwi, orange, banane, lemon, plum, raspberry, blackberry, strawberry.*

Przymiotniki potrzebne do opisu owoców: *colours, small/big, hard/soft, sweet, sour.*

Stopniowanie przymiotników.

Czasowniki: *to divide, to cut in half.*

## Materiały:

### potrzebne uczniowi:

3 różne owoce,  
połowa dużego arkusza papieru (papier przecięty  
wzdłuż długości arkusza)

### potrzebne nauczycielowi:

zestaw owoców: jabłko, gruszka, śliwka, malina, jeżyna,  
pomarańcza, cytryna, kiwi, ananas, winogrona,  
etykiety z rysunkami owoców

## Przebieg ćwiczeń:

1. Nazwijcie przygotowane owoce.
2. Podzielcie owoce na grupy – niech dzieci proponują zasady podziału, np. wg koloru, kształtu, kraju pochodzenia i inne: *we can divide the fruits by colours, by size, .....*
3. Podziel klasę na trzyosobowe grupy. Wy tłumacz, jakie zadania grupy mają wykonać:

### Zadanie 1

Rozdaj uczniom długie arkusze papieru i zestaw owoców, które same przyniosły z domu.

Poproś, aby ułożyły owoce według wielkości: od najmniejszego do największego i je narysowały na pasie papieru (*Put the fruits in order from the smallest to the biggest and draw them.*)

W trakcie wykonywania zadania monitoruj pracę uczniów.

Zadawaj pytania dotyczące rozmiaru

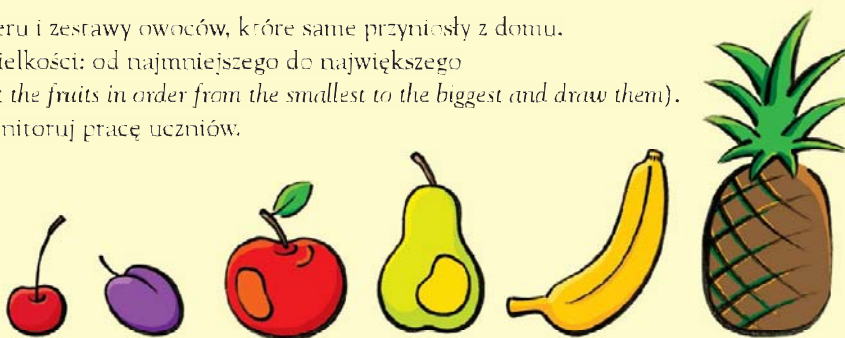
poszczególnych owoców

(*Is it big/small?*)

oraz porównuj owoce

(*Which one is bigger?*

*Which one is smaller?*).



### Zadanie 2

Poproś uczniów o wybranie jednego owocu. Uczniowie powinni podać jego cechy (kolor, wielkość, itp.).

Poproś, aby narysowali owoc. Następnie powinni go przeciąć na pół (uwaga: zwróć uwagę na bezpieczeństwo uczniów i pomóż im w czasie posługiwania się ostrym nożem) i narysować jego przekrój. Jakie cechy owoców uda im się podać w języku angielskim? (*Choose one fruit. Draw it. Cut it in half. Observe it and draw it. In your group put the fruits in alphabetical order.*) Do tego zadania można użyć lup.

### Zadanie 3

Salatka owocowa – gra.

Każde dziecko dostaje etykietę z nazwą owocu. Dzieci siadają w klasie na krzesłach. Krzesło jest o jedno mniej niż dzieci. Na hasło np. *apples* – zmieniają swoje miejsce dzieci mające etykietę jabłka. Na hasło „fruit salad” wszystkie dzieci zmieniają miejsce.

## Eksperymenty z kolorami



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- rozpoznać i nazwać kolory podstawowe,
- zrealizować w grupie eksperyment według wskazówek nauczyciela,
- stawiać hipotezy i wyciągać wnioski.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Powtórzenie nazw kolorów.

Rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu i wykonywania poleceń (reagowania całym ciałem).

### Materiały:

#### potrzebne uczniowi:

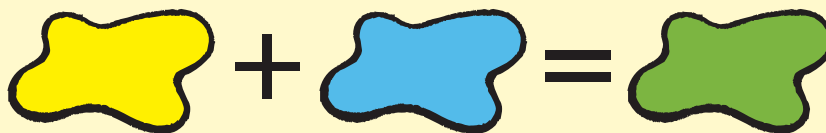
filtry do kawy, farby w podstawowych kolorach,  
plastikowe pojemniki po jogurcie lub plastikowe  
kubeczki (3), woda

#### potrzebne nauczycielowi:

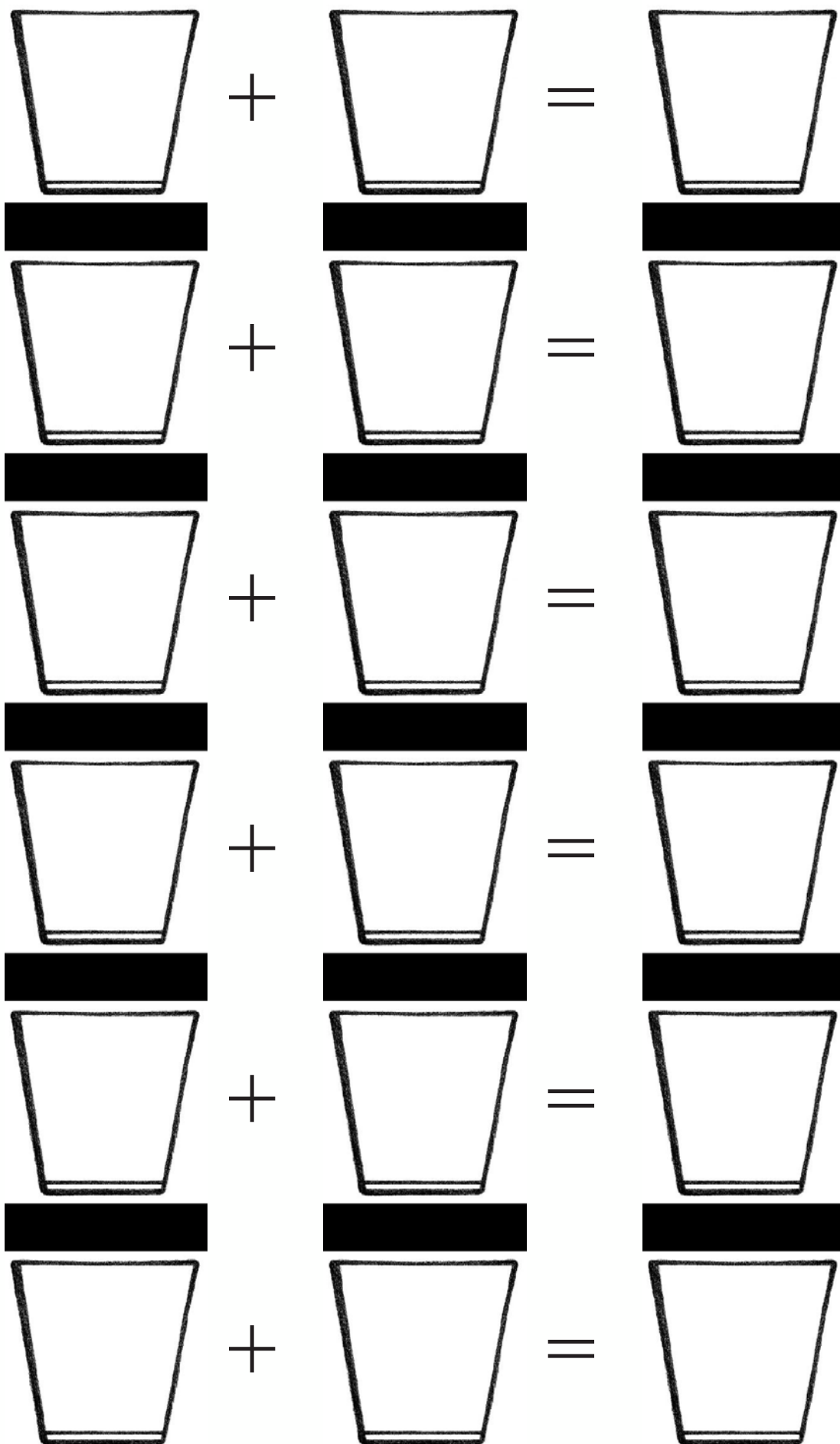
folia w 3 kolorach, książeczka Leo Lionni  
"A Color of His Own"

### Przebieg ćwiczenia:

1. Przeczytaj dzieciom książkę Leo Lionni „A Color of His Own”.
2. Porozmawiajcie o tym, jak powstają różne kolory.  
*Zapytaj dzieci: What colours do you know? Dzieci wyliczają kolory.*
3. Sprawdź, czy dzieci wiedzą, które z nich to kolory podstawowe? Przyklej na tablicy kolorowe plamy i podpisz kolory: *yellow + blue = green.*



4. Postaw pytanie problemowe: Jak powstają inne kolory? (*How do we make other colours?*)  
Dzieci podają propozycje – notuj je na tablicy, np. *red+yellow= orange*  
Zapytaj dzieci o inne możliwości, np. co się stanie, gdy pomieszamy czerwony z niebieskim? – notuj propozycje dzieci. Poproś, aby sprawdziły teraz same, co się stanie!
5. Poproś uczniów, aby w parach wykonali „kolorowe eksperymenty”:  
Każda para potrzebuje: filtry do kawy, farby w podstawowych kolorach, po trzy plastikowe pojemniki po jogurcie lub plastikowe kubeczki oraz wodę.  
- Dzieci napełniają wodą pojemniki. Do każdego dodają trochę farby i dobrze mieszają roztwór.  
- Filtry do kawy zanurzają w jednym roztworze a potem w drugim – notują na kartach pracy swoje rezultaty eksperymentów.
6. Dzieci podają rezultaty swoich eksperymentów. Sprawdzają, czy ich hipotezy się potwierdziły, czy nie.



# Jaki to sok?



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- stawiać hipotezy i je weryfikować w trakcie realizowanych doświadczeń.

Uczeń wie, jaką rolę odgrywa zmysł powonienia w rozpoznawaniu smaku produktów do jedzenia.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Nazwy soków (*orange juice, apple juice, pineapple juice*), pytanie: *What kind of juice is it?*

Wyrażenia potrzebne w toku lekcji, np.: *Taste it!, Let's do an experiment!, I guess, Look!*

Rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu i wykonywania poleceń (reagowania całym ciałem).

## Materiały:

### potrzebne uczniowi:

3 plastikowe rurki (dla każdego ucznia), karta pracy

### potrzebne nauczycielowi:

3 soki: jabłkowy, pomarańczowy, ananasowy oraz 5 zestawów po 3 kubki plastikowe z pokrywką (kubki nie mogą być przezroczyste), oznaczone numerami;  
opis do każdego zestawu (w którym kubku jest jaki sok)

## Przebieg ćwiczenia:

1. Zapytaj uczniów, czy wiedzą, jakie zmysły pomagają nam w rozpoznawaniu produktów do jedzenia? Uczniowie odpowiedzą na pytanie, stawiając hipotezy.

Zaproponuj uczniom eksperyment (*Let's do an experiment!*). Podczas prezentacji eksperymentu opowiadaj w języku angielskim o tym, co właśnie robisz.

*Look, I have three cups here: one... two... three... I'm going to pour some juice to the cups: apple juice... orange juice... pineapple juice...* Do każdego kubka wlewasz jeden sok i zamykasz kubki:

do kubka oznaczonego numerem 1 - sok jabłkowy,

do kubka oznaczonego numerem 2 - sok pomarańczowy,

do kubka oznaczonego numerem 3 - sok ananasowy.

Przygotuj jeden zestaw, a na tablicy narysuj tabelę taką, jaka jest na kartach pracy:

	Cup 1	Cup 2	Cup 3	Score
.....				





2. Poproś do tablicy jedno dziecko, które próbuje soki z przygotowanego zestawu (*Taste it, please: what kind of juice is it?*). Zanotuj wyniki na tablicy:

	Cup 1	Cup 2	Cup 3	Score
Tomek	apple	pineapple	orange	1 good answer

3. Podziel klasę na grupy. Każda grupa wybiera prowadzącego, który dostaje zestaw kubków z sokami oraz zaklejoną kopertę z informacją, w którym kubku jest jaki sok. Dzieci kolejno kosztują przez swoje rurki wszystkich soków, a potem każde z nich wypełnia tabelę. Na końcu zadania prowadzący otwiera kopertę i podaje prawidłowe odpowiedzi. Dzieci sprawdzają, czy dobrze odgadły, jaki sok był w kolejnych kubkach.



4. Podlicz rezultaty w narysowanej na tablicy tabeli:

0 good answers	2 good answers	1 good answer	3 good answers
 <p>wpisz liczbę osób, które nie rozpoznały prawidłowo żadnego soku:</p>	 <p>wpisz liczbę osób, które rozpoznały tylko 1 sok:</p>	 <p>wpisz liczbę osób, które rozpoznały 2 soki:</p>	 <p>wpisz liczbę osób, które rozpoznały 3 soki:</p>

The most difficult juice .....

The easiest juice .....

All the children used



Would it be easier to guess with your



?

## Zgadnij, jaki to zmysł



### Cele ćwiczenia:

#### Uczeń potrafi:

- nazwać po angielsku 5 zmysłów,
- stawiać hipotezy i weryfikować je w trakcie wykonywanych doświadczeń,
- wyciągać wnioski z wykonanych doświadczeń,

**Uczeń wie**, jaką rolę w odkrywaniu otaczającego nas świata odgrywają nasze zmysły.

### Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Potrzebne do wykonania ćwiczenia pytanie: *What senses do you have?* oraz nazwy zmysłów:

*5 senses: seeing, hearing, taste, touch, smell* i związane z nimi czasowniki: *to see, to hear, to touch, to smell, to taste.*

Nazwy wybranych produktów żywnościowych (np.: *apple juice, orange juice, peach juice, vinegar, oil, sparkling water, milk, salt, itp.*)

### Materiały:

#### potrzebne uczniowi:

karty pracy: nr 1 (dla każdego ucznia) i nr 2 (jedna na kilkusobową grupę), słomka

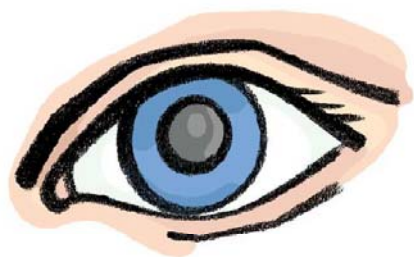
#### potrzebne nauczycielowi:

kolorowa plansza z nazwami zmysłów w języku angielskim, płyny: sok z jabłek, pomarańczowy, brzoskwiń, ocet winny, olej, woda mineralna gazowana, mleko, solona woda, woda oraz barwnik spożywczy (pomarańczowy) i 9 przezroczystych pojemników plastikowych oznaczonych numerami, lista z podaną zawartością kubeczków (co jest w jakim kubku)

### Przebieg ćwiczenia:

1. Zapytaj uczniów jakie, mają zmysły. Naucz ich, jak nazywają się one po angielsku. Utrwal nowe słownictwo przy pomocy kilku ćwiczeń utrwalających (np. powtarzanie słów za nauczycielem, wskazywanie odpowiedniego obrazka, itp.). *What senses do you have?*  
Zapytaj uczniów jakich zmysłów właśnie używasz (gestem i mimiką „udając”):
  - patrzeć na coś
  - wąchać
  - słuchać
  - dotykać
  - smakowaćPrzy każdej dobrej chóralnej odpowiedzi uczniów komentuj ją, utrwalając słownictwo i wprowadzając nowe czasowniki (*Yes, I 'm using my sense of touch now. I can touch things.*)
2. Rozdaj uczniom karty pracy nr 1 i zapytaj, jakich zmysłów używają, aby rozpoznać przedstawione w tabeli rzeczy. Poproś o zaznaczenie właściwego zmysłu w każdym przypadku.
3. Przygotuj płyny w kubeczkach i zabarw wszystkie barwnikiem spożywczym. Postaw kubeczki w kolejności od 1 do 9 na trzech stolikach w klasie (1-3, 4-6, 7-9). Podziel klasę na grupy. Zadaniem każdej z grup jest podchodzić do stolików, rozpoznać płyny (niektóre z nich przecież wyglądają jednakowo) i wypełnić tabelę w karcie pracy nr. 2, w rubryce *I GUESS*. Następnie uczniowie powinni spróbować użyć zmysłów, aby zweryfikować swoje hipotezy i wpisać wyniki w rubryce *I KNOW*.
4. Podaj uczniom, jaka naprawdę była zawartość kubeczków. Zapytaj ich, w jaki sposób weryfikowali swoje hipotezy. Wymagaj użycia form czasownikowych *I see, I hear, I touch, I smell, I taste.*
5. Zapiszcie wspólnie wniosek na tablicy: *To discover the world we need all the senses.*

# 5 Senses



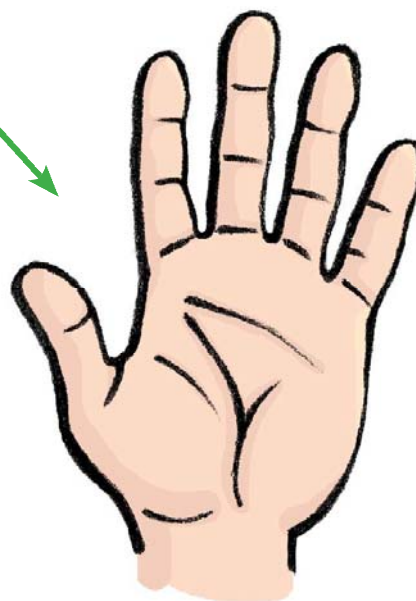
Seeing



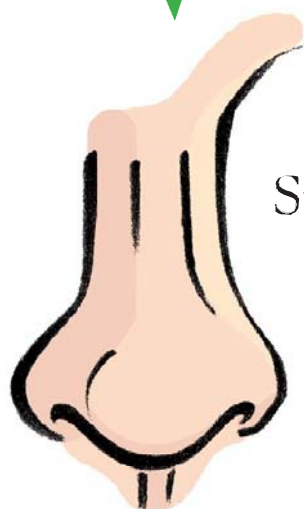
Hearing



Taste





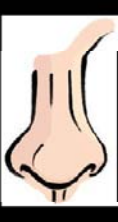







Touch



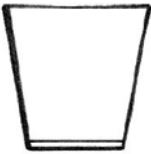
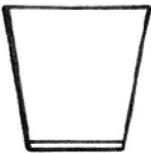
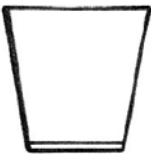






Smell

# Karta pracy 1

How we discover the world?

					
music 					
sweet 					
moon 					
Soap 					
snow 					

# Karta pracy 2

	I GUESS	I KNOW
Cup 1 		
Cup 2 		
Cup 3 		
Cup 4 		
Cup 5 		
Cup 6 		
Cup 7 		
Cup 8 		
Cup 9 		

# Magnesy



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- stawiać hipotezy i weryfikować je w trakcie prowadzonych doświadczeń,
- zapisać w tabeli wyniki doświadczeń,
- nazwać po angielsku wybrane przedmioty do doświadczeń,
- podać wynik doświadczenia po angielsku (*I guess.. I discover...*)

**Uczeń wie**, które przedmioty przyciąga magnes, a których nie przyciąga.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Potrzebne do przeprowadzenia doświadczenia nazwy przedmiotów: *magnet, button, nail, paper clip, pencil, rubber, balloon, coin* oraz czasownik *to attract*.

Wyrażenie określające z jakiego materiału zrobiony jest przedmiot: *It's made of ...*

## Materiały:

### potrzebne uczniowi:










karta pracy, magnes, zestaw doświadczalny (po jednym dla każdej grupy): guzik metalowy, guzik plastikowy, ołówek, gumka, gwóźdź, spinacz, balon, papier, moneta

### potrzebne nauczycielowi:

magnes, kawałek metalu oraz zestaw doświadczalny: guzik metalowy, guzik plastikowy, ołówek, gumka, gwóźdź, spinacz, balon, papier, moneta

## Przebieg ćwiczenia:

1. Pokaż uczniom magnes. Zapytaj: *What is it?* Podaj właściwą angielską nazwę: *It is a magnet*. Pokaż na kawałku metalu, jak magnes przyciąga rzeczy. Poruszaj magnesem, tak aby przyciągany metal „pojechał” po powierzchni (np. ławki, stołu) za magnesem. Podaj czasownik *to attract* w kontekście tego pokazu: *Look, a magnet attracts it*. Pozwól uczniom na wykonanie tego samego ćwiczenia, pod warunkiem, że wypowiedzą kilkakrotnie powyższe zdanie.
2. Zapytaj: *What else does a magnet attract?*  
Hipotezy uczniów zapisz (lub narysuj przy pomocy prostych rysunków) na tablicy: *attracts /doesn't attract*. Wprowadź nazwy wszystkich przedmiotów z zestawu doświadczalnego, utrwal słownictwo różnymi technikami.
3. Podziel klasę na grupy. Każda grupa otrzymuje zestaw doświadczalny – jeden magnes dla każdego dziecka i na kartonowych talerzykach przedmioty: balony, papierowe ścinki, gwoździe (dość duże), metalowe spinacze do papieru, itd. oraz kartę pracy do notowania efektów doświadczeń. Zwróć uwagę uczniów, że nazwy przedmiotów mają zapisane na karcie pracy).
4. Wyjaśnij, na czym polega zadanie grup: uczniowie powinni sprawdzić i zweryfikować poprzez doświadczenie zapisane na tablicy hipotezy i zapisać wyniki.
5. Podczas pracy monitoruj jej przebieg, rozmawiaj z poszczególnymi uczniami, zadając im pytania typu: *What is it? (a button), What is it made of? (metal) Does a magnet attract it?*
6. Zadaj pytanie o wyniki doświadczenia: *What have you discovered?* Pokazuj kolejne przedmioty na tablicy i pytaj, jaka była hipoteza (*We guess...*) oraz wynik doświadczenia (*We discover...*). Poproś poszczególnych uczniów, aby sami przedstawili wyniki.
7. Spróbujcie wspólnie zapisać wniosek z doświadczenia:  
*A magnet attracts things made of metal.*

	<i>A magnet attracts</i>	<i>A magnet does not attract</i>
<i>plastic button</i> 		
<i>metal button</i> 		
<i>pencil</i> 		
<i>rubber</i> 		
<i>nail</i> 		
<i>clip</i> 		
<i>balloon</i> 		
<i>papier</i> 		
<i>coins</i> 		

# Segregujemy śmieci



## Cele ćwiczenia:

### Uczeń potrafi:

- powiedzieć po angielsku, co wyrzucamy do śmieci,
- określać oraz porównać ilość,
- podać kilka sposobów ekologicznego rozwiązywania problemów śmieci.

## Możliwe do wprowadzenia/utrwalenia elementy językowe:

Potrzebne do omówienia tematu słowa i wyrażenia: *rubbish/garbage/litter/trash, bin, paper, plastic, food, glass (bottles), plastic bags, newspapers.*

Wyrażenia określające ilość: *much, little, more, less, itp.*

Czasowniki: *reduce, reuse, recycle.*

## Materiały:

### potrzebne uczniowi:

karta pracy, farby plakatowe, duży arkusz szarego papieru dla grupy

### potrzebne nauczycielowi:

ilustracja przedstawiająca śmieci

([http://www.greenermiami.com/greenermiami/images/sb\\_trash.jpg](http://www.greenermiami.com/greenermiami/images/sb_trash.jpg))

## Przebieg ćwiczenia:

1. Przypnij do tablicy ilustrację przedstawiającą śmieci. Wprowadź wszystkie synonimy oznaczające śmieci w języku angielskim: *rubbish/garbage/litter/trash*. Zapisz je na tablicy. Zapytaj, co wyrzucamy do śmieci: *What do you put in the garbage?* Gdy uczniowie dają propozycje, notuj je na tablicy (w języku angielskim), np.: *paper, plastic, food, glass (bottles), plastic bags, the newspapers.*
2. Poproś uczniów, aby przez dwa dni notowali (można w postaci rysunków), co w ich domach wyrzuca się do śmieci i w jakich ilościach.
3. Po przyniesieniu notatek poproś uczniów o wypełnienie karty pracy: *What do you put in the garbage? How quickly is the garbage full?*
4. Dzieci porównują swoje karty pracy. Wprowadź wyrażenia oznaczające ilość: *much/little*. Poproś uczniów o budowanie zdań typu: *We have much/little rubbish.* Porównajcie wspólnie niektóre karty stosując określenia: *more/less: Ania has more. Tomek has less.* Zapisz na tablicy zdanie: *We have a garbage crisis.*
5. Zapytaj uczniów, co można robić ze śmieciami, żeby żyć ekologicznie i ratować ziemię. Zapisz pytanie na tablicy (*What we can do to save the Earth?*). Zapisz odpowiedzi na tablicy: *reduce, reuse, recycle.*
6. Podziel klasę na grupy. Wy tłumacz, że zadaniem każdej z grup jest narysowanie plakatu związanego z omawianą tematyką. Na plakacie uczniowie powinni wykorzystać zapisane na tablicy słowa i zdania.
7. Pod koniec zajęć uczniowie prezentują swoje prace. Zróbcie wystawę plakatów w szkole.

## Możliwa integracja:

Rozmowa z uczniami na temat konieczności segregowania śmieci, wielokrotnego wykorzystywania różnych materiałów, potrzeby eliminowania artykułów jednorazowych z rynku oraz uczniowskich propozycji ekologicznych rozwiązań problemu śmieci.

Obchody Międzynarodowego Dnia Ziemi, podczas którego wiele szkół uczestniczy w akcji Sprzątanie Świata.



## Jeśli chcesz wiedzieć więcej, przeczytaj:

- Carl E. (2004). *Very hungry caterpillar*. Wyd. Prodoks.
- Chauvel D., Michel V., (1999). *Pierwsze doświadczenia naukowe przedszkolaka*. Warszawa.
- Dylak S. (red.). (1984). *Przyrodnicze rozumowania najmłodszych, czyli jak uczyć inaczej*. Rzeszów.
- Dymara B., Michałowski S., Wollman-Mazurkiewicz L., (2000). *Dziecko w świecie przyrody*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gardner, H. i in. (1998). *Project Spectrum: Early Learning Activities*. Amsterdam: Teachers College Presse.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., (2004). *Naukowiec w kotłyszce. Czego o umyśle uczą się małe dzieci*. Poznań: Harbor Point Media Rodzina.
- Gutowska H., (1989). *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach 1-3*. Warszawa: WSiP.
- Kielar-Turska M., (1992). *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. Warszawa: WSiP.
- Korbel J. (red.). (1991). *Edukacja ekologiczna*. Bielsko-Biała: PNRWI.
- Kujawiński J., (1990). *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Warszawa: WSiP.
- Lionni L. (2000). *A Color of His Own*. Knopf Books for Young Readers.
- Morsztyn D., (1995). *Edukacja ekologiczna w szkole*. Suwałki.
- Stasica J., (2004). *Przyroda - 160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach. I-III*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wall W. D., (1986). *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*. Warszawa: PWN

# PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

## PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Wszystkich zainteresowanych prenumeratą prosimy o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny.

Imię . . . . . Nazwisko . . . . .

Instytucja . . . . .

Ulica . . . . .

Kod pocztowy . . . . . Miejscowość . . . . .

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego) . . . . .

NIP . . . . .

Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto:

NBP O/Warszawa **36 1010 1010 0180 2122 3100 0000**

Ośrodek Rozwoju Edukacji, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478, Warszawa.

Cena całorocznej prenumeraty: 60 zł (za 4 numery)

Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. Załączam kopię dowodu wpłaty. Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Zamówione numery wraz z fakturą prześlemy pocztą.

Redakcja „Języki Obce w Szkole” Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa  
„PRENUMERATA”  
tel./faks (048 22) 345 37 92