

FEDERACJA NAUKOWA WSB-DSW MERITO

Justyna Michalik

ZASTOSOWANIE NARZĘDZI ICT  
W DYDAKTYCE JĘZYKA NIEMIECKIEGO,  
A POZIOM SPRAWNOŚCI RECEPTYWNYCH  
UCZNIÓW PIERWSZEGO ETAPU EDUKACYJNEGO

Rozprawa doktorska  
napisana pod kierunkiem  
dr hab., prof. PŚ Beaty Pituły

Gdańsk - Wrocław, 2023

## Spis treści

Wstęp.....	4
1. Percepcja języka obcego w młodszym wieku szkolnym.....	7
1.1. Przyswajanie i uczenie się języka obcego.....	17
1.2. Wybrane teorie przyswajania języka obcego.....	27
1.2.2. Teorie poznawcze.....	31
1.2.2.1. Teoria Jeana Piageta.....	33
1.2.2.2. Teoria Lwa Wygotskiego.....	34
1.2.2.3. Natywizm.....	35
1.2.2.4. Interakcjonizm.....	37
1.2.3. Teoria Shannona.....	39
1.2.4. Kognitywizm.....	41
1.2.5. Konstruktywizm.....	44
1.2.6. Konektywizm.....	49
2. Nauczanie języka obcego dzieci w młodszym wieku szkolnym.....	52
2.1. Uwarunkowania psychorozwojowe.....	52
2.1.1. Rozwój poznawczy dziecka w wieku wczesnoszkolnym.....	54
2.1.2. Rozwój osobowości dziecka w wieku 7-9 lat.....	68
2.2. Koncepcje nauczania języka obcego dzieci w młodszym wieku szkolnym.....	73
2.2.1. Koncepcje spotkań z językiem.....	73
2.2.2. Immersja.....	78
2.2.4. Storytelling.....	82
2.2.4. Podejście zadaniowe.....	90
3. Posługiwanie się językiem obcym przez dzieci w młodszym wieku szkolnym.....	97
3.1. Teorie nauczania rozumienia ze słuchu.....	97
3.2. Modele odbioru tekstów audialnych.....	102
3.3. Rozumienie języka obcego ze słuchu wśród uczniów klas początkowych.....	109
3.4. Słuchanie jako proces przetwarzania tekstu.....	111
3.5. Odbiór tekstów audialnych w nauczaniu języka obcego.....	117
4. Narzędzia ICT w dydaktyce języka obcego.....	120
4.1. Stan badań na wykorzystaniem narzędzi ICT w literaturze przedmiotu.....	120
4.2. Media w edukacji wczesnoszkolnej.....	129

5. Metodologiczne podstawy badań własnych.....	155
5.1. Cel i przedmiot badań.....	155
5.2. Problematyka badawcza.....	156
5.3. Hipotezy badawcze ich zmienne i wskaźniki.....	156
5.4. Metody, techniki, narzędzi badawcze.....	161
6. Wyniki badań własnych.....	182
6.1. Poziom zdolności receptywnych dzieci grupy eksperymentalnej i kontrolnej.....	182
6.2. Postawa ucznia względem nauczyciela, a jego osiągnięcia w zakresie sprawności... receptywnych.....	193
7. Dyskusja uzyskanych rezultatów i założeń badawczych.....	197
8. Zakończenie.....	199
9. Bibliografia.....	200
10. Aneks.....	250
11. Załączniki.....	284
12. Abstrakt.....	284

## Wstęp

Jednym z najistotniejszych trendów rozwoju dzisiejszego społeczeństwa jest komputeryzacja wszystkich obszarów życia, w tym systemu szkolnego. W Europie trend ten rozpoczął się w latach 80. osiągając apogeum w ostatniej dekadzie XX wieku.

Już na początku lat 80tych. Dietrich Ratzke zdefiniował termin „nowe media” jako „wszystkie procedury i środki, które za pomocą nowych lub odnowionych technologii umożliwiają nowe formy pozyskiwania, przetwarzania, przechowywania, przesyłania, wyszukiwania informacji (Ratzke, 1982, s.13). Po ponad trzech dekadach konieczna jest aktualizacja tej definicji w obliczu ogromnego rozwoju w tej dziedzinie. Jak piszą Mária Daňová und Jana Štefaňáková (2011) obecnie terminem tym określa się wszystko, co jest związane z wykorzystaniem technologii komputerowych i sieciowych i to również mimo faktu, że technologie te są stosowane od dłuższego czasu. W tym kontekście należy przytoczyć definicję Stefana Bollmanna (1995), który rozumie nowe media jako „wszystkie procedury i środki, które przy pomocy technologii cyfrowej, czyli wspomaganiej komputerowo, umożliwiają dotychczas niespotykane formy przetwarzania, przechowywania i przekazywania informacji, ale także nowe formy komunikacji” (Bollmann 1995). Jako synonimu „nowe media” Daňová i Štefaňáková używają terminu „media cyfrowe”. Pomimo różnic w ich charakterze oraz zastosowaniu, nowe media mają również wspólne cechy. Mediami niezbędnymi do nauczania są: komputer oraz zintegrowany zestaw, tablica i rzutnik. Komputer posiada wiele funkcji, które zastępują takie pomoce techniczne jak: odtwarzacz kaset, telewizor z magnetowidem czy odtwarzacz CD i DVD. Narzędzia ICT pozwalają obecnie na wielokrotne wykorzystanie tego samego medium w wielu fazach lekcji, dzięki czemu może ono pełnić kilka funkcji. Nowe media oferują całą gamę bodźców do pracy nad tematem na różne sposoby i dają możliwości ćwiczenia zdobytej wiedzy w nowych kontekstach. Zastosowanie narzędzi ICT w klasie ma nie tylko pozytywny wpływ na motywację uczniów, ale czyni nowe treści bardziej atrakcyjnymi. Z dydaktycznego punktu widzenia wykorzystanie narzędzi ICT ma znaczący wpływ na przebieg procesu nauczania. Jak pisze Golovko (2009) media są obecnie integralną częścią nauczania języków obcych i funkcjonują jako narzędzia dydaktyczne, wspomagając nauczanie i uczenie się języka obcego. Dodatkowo jak piszą Molnárová & Rošteková (2009) ułatwiają uczniowi zrozumienie treści, jak również stanowią motywacyjny impuls do nauki, poprawiając tym samym procesy

i efekty kształcenia (s. 7). Zaletą nowych mediów jest również ich równoczesne oddziaływanie na kilka zmysłów odbiorcy głównie poprzez połączenie tekstu, obrazu oraz dźwięku, co sprzyja łatwiejszemu, trwalszemu, skuteczniejszemu i dokładniejszemu przechowywaniu informacji w pamięci (Kolečáni-Lenčová 2012, s. 37) oraz to, że mogą one odwoływać się do kilku typów uczenia się - słuchowego, wzrokowego, werbalnego. Zwłaszcza w nauczaniu języków obcych łączne oddziaływanie komponentów dźwiękowych i wizualnych w połączeniu z tekstami pisаныmi „łagodzi” początkową niewystarczającą znajomość języka obcego. Kolejną zaletą jest możliwość szybszego i łatwiejszego, niż w przypadku mediów drukowanych aktualizowania i uzupełniania informacji, przy czym tworzenie materiałów dydaktycznych dzięki mediom cyfrowym pomaga nauczycielom w zindywidualizowaniu i dostosowaniu ich do potrzeb swoich uczniów (Bajusová 2018).

Zgodnie z treścią Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 „szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach różnych przedmiotów – m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach”<sup>1</sup>, „zgodnie z długoterminowymi celami Komisji Europejskiej, do których należą m.in. propagowanie wielojęzyczności. Oznacza to, że każdy uczący się powinien zdobyć praktyczne umiejętności porozumiewania się w dwóch językach obcych” - oprócz języka ojczystego np. w języku angielskim i niemieckim (Krzemińska 2009, za: Sikora-Banasik 2009, s. 20). Realizacja wyżej wymienionych celów przyczynia się do rozwoju wielojęzyczności. Jak czytamy w publikacji Wydziału Polityki Językowej Rady Europy z 2007 roku „język ojczysty jest nabywany w sposób naturalny w najwcześniejszych latach socjalizacji dziecka i tym samym w bardzo wczesnym wieku. Nabywanie języka w dzieciństwie jest prawdopodobnie doświadczane jako prostsze, nie tylko z powodów psycholingwistycznych, ale również

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356), online: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 28.07.2021].

dlatego, iż proces jego nauczania nie jest bardzo formalny i powoduje nikłe zahamowania, co stanowi warunek konieczny dla osiągnięcia dobrych wyników” (Byram 2007, za: Sikora-Banasik, 2009, s. 20), dlatego też Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków i sposobów wykonywania przez przedszkola szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym stwarza warunki do rozwoju wielojęzyczności najmłodszych<sup>2</sup>.

Zainteresowanie wczesnoszkolnym nauczaniem dzieci języka obcego jest widoczne w literaturze przedmiotu, o czym świadczy duża liczba publikacji naukowych z tego zakresu. Niemniej jednak nauczanie języka niemieckiego szczególnie wśród uczniów pierwszego etapu edukacyjnego, głównie ze względu na jego fakultatywność, nie jest szeroko rozpowszechnione, dlatego też brak w literaturze przedmiotu badań, które prezentowałyby wyniki pomiaru sprawności receptywnych uczniów klas początkowych.

Powyższy stan rzeczy stał się motywacją do napisania niniejszej pracy, która ma na celu diagnozę poziomu sprawności receptywnych uczniów pierwszego etapu edukacyjnego biorących udział w zajęciach prowadzonych metodą narracyjną z wykorzystaniem narzędzi ICT.

Niniejsza praca składa się części teoretycznej, metodologicznej oraz empirycznej. W rozdziale pierwszym zostały umówione mechanizmy przyswajania języka obcego przez dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz teorie przyswajania języka obcego z uwzględnieniem ewolucji najważniejszych poglądów pedagogicznych od behawioryzmu do konektywizmu. W rozdziale drugim została zaprezentowana problematyka nauki języka obcego w młodszym wieku szkolnym w oparciu o uwarunkowania psychorozwojowe. Opisano tu także koncepcje nauczania języka obcego dziecka w późnym dzieciństwie. Rozdział trzeci odnosi się do posługiwania się językiem obcym dzieci w młodszym wieku szkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem sprawności receptywnych. Rozdział czwarty służy prezentacji narzędzi ICT oraz wskazaniu ich roli w nauczaniu języków obcych uczniów klas początkowych. W rozdziale piątym zawarto metodologiczne podstawy badań własnych. Przedstawiono w nim cel i przedmiot badań, problematykę badawczą, charakterystykę wykorzystanych w pracy metod, technik i narzędzi, opisano przebieg badań. Ostatnia część pracy tj. rozdział szósty i

---

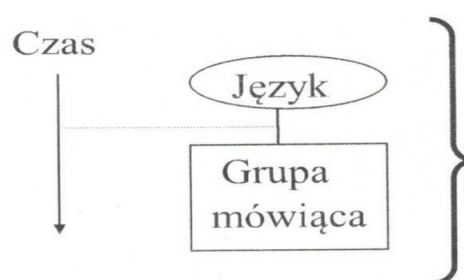
<sup>2</sup> <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001627/O/D20171627.pdf>

siódmy to prezentacja zebranego materiału badawczego wraz z próbą jego interpretacji i sformułowanymi na jego podstawie wnioskami. Pracę zamyka zakończenie, a jej integralną część stanowi wykaz literatury, aneks i streszczenie.

## 1. Percepcja języka obcego w młodszym wieku szkolnym

Język w terminologii naukowej został zdefiniowany jako „system znaków dźwiękowych i reguł łączenia tych znaków ze sobą” (Wieszczezyńska 2007, s. 15). Piotr Tomaszewski (2010) do wyżej wymienionej definicji dodaje, że „znaki dźwiękowe mogą składać się ze znaków migowych ze specyficzną dla nich składnią i morfologią (za: Kurcz 2011, s. 153). Z kolei z językoznawczego punktu widzenia według Andrzeja Markowskiego (2008) „język jest systemem znaków dźwiękowych, składających się ze słownictwa i gramatyki, służący do porozumiewania się” (s. 89). Ferdinand de Saussure w Kursie językoznawstwa ogólnego z roku 1960 zdefiniował język jako „abstrakcyjny system znaków i stosunków zachodzących między znakami społecznie obowiązujący pozwalających użytkownikowi danego języka zrozumieć innych i być przez nich zrozumianym” (Izert 2019, s. 20). Dodaje on również, że „język składa się z nawyków językowych obowiązujących w społeczeństwie, dzięki którym zachodzi komunikacja międzyludzka” (tamże). Jak pisze Małgorzata Izert (2019) „używanie języka przez społeczeństwo powoduje jego ewolucję” (s. 21).

Schemat 1. Język i oddziałujące na niego czynniki.



Źródło: (Izert 2019, s. 21)

Język, dzięki któremu zachodzi komunikacja nosi miano języka naturalnego i jest efektem długotrwałej ewolucji gatunku ludzkiego. Charakteryzuje się on:

- „zdolnością do wzajemnej wymiany – możliwość odbioru i przekazu informacji w danym języku;
- zdolnością przemieszczenia komunikatu – zdolność odniesienia przekazu językowego zarówno w czasie, jak i w przestrzeni;
- transmisji kulturalnej – przekazywanie języka z pokolenia na pokolenie” (tamże, s.30).

Analizując dogłębnie definicję języka naturalnego, w literaturze przedmiotu wyróżniono: język pierwszy (L1), język drugi (L2), język trzeci (L3). Z czego L1 odnosi się do języka pierwszego, stawianego na równi z językiem ojczystym (Wieszczeżyńska 2007). Hasło język ojczysty jest zamieszczane w wielu publikacjach:

W *Słowniku Terminologii Językoznawczej* (1968) język ojczysty został opisany jako ten, „którego mówiący nauczył się jako pierwszy - jak dziecko od otoczenia” (za: Lipińska 2003, s. 12)

W *Słowniku Dydaktyki Języków Obcych* (1994) język prymarny został określony jako „pierwszy system językowy opanowany w dzieciństwie w interakcji z członkami określonej wspólnoty językowej” (Szulc 1994, za: Lipińska 2003, s. 12). Język prymarny jest tożsamy z terminem języka ojczystego. „Zdarzają się również wyjątki, szczególnie wtedy kiedy język prymarny dziecka nie pokrywa się z językiem obojga rodziców np. w przypadku dwujęzyczności rodziców” (tamże, s. 12).

W *Meyers Konversations-Lexikon* (2018) język ojczysty został określany jako język, którego każdy nauczył się w dzieciństwie od rodziców lub innych opiekunów i używa go jako języka podstawowego. Termin język pierwszy jest również często używany, ponieważ jest to pierwszy język, którego dziecko się uczy, a tym samym przyswaja<sup>3</sup>.

Z kolei Ernst Apeltauer (1997) definiuje język pierwszy jako „język nabywany przez człowieka. Najczęściej odnosi się on do lepiej przez niego opanowanego języka. Ten najlepiej opanowany język nie musi być jednak językiem nabywanym jako pierwszy” (s.16, za: Wieszczeżyńska 2007, s. 17). Definicja badacza wskazuje, że język pierwszy zostaje nabywany przez jednostkę wraz z jej rozwojem poznawczym. W przypadku zapomnienia

---

<sup>3</sup> Tłum. własne



języka nabytego równoległe z rozwojem poznawczym, język pierwszy będzie językiem kolejnym, który został nabyty i w którym zachodzi komunikacja (tamże).

Katarzyna Włodarska (2013) definiuje język ojczysty jako: „język nabywany w dzieciństwie oraz język kraju w którym dana jednostka wzrasta” (s.1). W zależności od języka stosuje się zamiast określenia język ojczysty, termin język macierzysty ang. *mother tongue*, niem. *Muttersprache*<sup>4</sup>, fr. *Language maternelle*. „Pojęciem obejmujące zarówno język ojczysty i język macierzysty jest określenie język pierwszy – L1” (tamże, s. 2).

Wacław Cockiewicz (2013) konstruuje z kolei definicję języka rodzimego jako odpowiednika terminu język ojczysty. Jego zdaniem „językiem rodzimym jest ten, który przyjmujemy z najbliższego otoczenia, a kompetencje tego języka są nabywane od najbliższych członków rodziny. Z kolei zdaniem autora termin język ojczysty określa język narodu, z którym identyfikuje się dana osoba, a wynika to głównie z przynależności do kultury czy tradycji. Zgodnie z takim rozumieniem język ojczysty - jak wszystko, co podlega wyborowi - może się wielokrotnie zmieniać” (s. 207).

W słowniku *Le ictionnaire de linguistique et des scienses du language (Lddl)* langue maternelle został zdefiniowany jako „język używany w kraju pochodzenia mówiącego, który mówiący przyswoił sobie w dzieciństwie w trakcie procesu nauki języka” (1999, s. 266, za: Miodunka 2013, s. 277).

Z kolei w słowniku specjalistycznym *Dictionnaire de didactique du francais langue etrabgere et seconde (DdD)* termin langue maternelle zostaje zdefiniowany przez określenie dwóch kryteriów podstawowych: porządku przyswojenia i typu sytuacji w jakiej ono się dokonuje: „nazywa się w ten sposób język przyswojony jako pierwszy przez mówiącego w sytuacji, w której język ten jest używany jako narzędzie komunikacji. Charakter spontaniczny i naturalny jego użycia, a także swoboda posługiwania się nim pojawia się także czasami jako cechy definicyjne języka ojczystego” (1973, s. 150-15, za: Miodunka 2013, s. 278). Rzeczony termin używany jest w wielu dyscyplinach naukowych m.in. w lingwistyce, dydaktyce, jak również w języku potocznym, co powoduje trudności jego ścisłego zdefiniowania głównie ze względu na historyczne bogactwo użycia, jak również konotacje społeczne czy kulturowe (Miodunka 2013, s. 278).

W *Kognitive Neurowissenschaften* Peter Thier (2012) definiuje język jako narzędzie stosowane do komunikacji interpersonalnej. Zdaniem autora, oprócz funkcji komunikacyjnej

---

<sup>4</sup> Tłumaczony również jako język ojczysty

język pełni funkcję poznawczą, określoną jako symboliczny proces, za pomocą którego wykonywane są pewne operacje umysłowe. Przedmiotem językoznawstwa jest jego funkcja kognitywna, a w szczególności określenie abstrakcyjnych prawidłowości językowych, które zostają nieświadomie przyswajane oraz opanowane. Z psychologicznego punktu widzenia przedmiotem lingwistyki jest system mentalny umożliwiający faktyczne używanie języka<sup>5</sup> Mimo wielu przykładów definiujących język pierwszy jako ojczysty, wielu badaczy wskazuje na brak możliwości ostrego zdefiniowania języka pierwszego, głównie ze względu na brak jednoznacznej odpowiedzi czy język pierwszy jest językiem ojczystym. Powstaje dylemat sytuacyjny w momencie, w którym język pierwszy dziecka nie pokrywa się z językiem rodziców np. w przypadku dwujęzyczności rodziców, dlatego też Halina Stasiak (1992) w publikacji *Wybrane psychologiczne uwarunkowania uczenia się na ucznia języków obcych* wprowadziła pojęcie języka bazowego (za: Wieszczezyńska 2007). Zarówno zdefiniowanie języka ojczystego, jak również pojęcia języka pierwszego (L1) jest zadaniem problematycznym, głównie ze względu na jego terminologię. Język pierwszy wskazuje na język prymarny opanowany przez człowieka, ale ze wskazaniem że jako najlepiej opanowany nie musi być językiem pierwszym (tamże).

Termin L2 jest został zdefiniowany w literaturze przedmiotu jako „kolejny język przyswajany po opanowaniu podstawowych pojęć w L1. Tak zdefiniowany L2 określa właściwie wszystkie języki obce, dlatego też od końca lat 80 XX wieku L2 jest określony jako pierwszy język obcy bądź język obcy” (Wieszczezyńska, 2007, s.18).

Termin *Tertiärsprache* (język trzeciorzędny) Britta Hufeisen (2003) definiuje jako język, którego przyswajanie odbywa się po pierwszym języku obcym, niezależnie od rzeczywistej liczby języków, której dana osoba się nauczyła lub nabyła z tym, że krok do nauki kolejnego tj. trzeciego czy czwartego języka nie jest tak miłowy jak ten z języka pierwszego do drugiego (s.8). Uczniowie w trakcie nauki L2 przyswajają zarówno nowy kod językowy, ale również nowy sposób uczenia się, a nauka L3 przebiega w oparciu o wiedzę nabytą w trakcie nauki języka drugiego. Na początku XX wieku rozpoczęto dyskusję na temat tego czy poprzednie modele aktywizacji drugiego języka lub nauki języka obcego są wystarczające do odwzorowywania nauki L3, (język kolejny) L4, (język kolejny) L5. O ile zakłada się, zwłaszcza w dziedzinie psycholingwistyki, że model związany z dwujęzycznością czy przyswajaniem drugiego języka można rozszerzyć o kilka elementów, to

---

<sup>5</sup> Tłum. własne

w literaturze przedmiotu jest wiele stanowisk definiujących czynniki oraz wymieniają argumenty wskazujące na wyraźne różnice w percepcji języka L3, L4, L5 od uczenia się języka L2 do których należą: wielojęzyczność oraz styl uczenia się, jak również strategie uczenia się lub stopień ich świadomości – wszystkie te czynniki korelują ze sobą (Dijkstra, 2001, s. 36)<sup>6</sup>. Innym aspektem językowym jest etymologiczna i typologiczna relacja między poszczególnymi językami. Podczas gdy w modelu *FLAM (Foreign Language Acquisition Model 2000)* Groseva koncentruje się głównie na relacji L1 do L2, to z kolei Williams i Hammaberg (2001) w *Rollen-Funktions-Modell* uwzględniają również wszystkie inne języki. Groseva zakłada – prawdopodobnie z hipotezą kontrastywną, dotyczącą przyswajania języka drugiego, że symetria między L1 i L2 jest zawarta w gramatyce uczącego się jako relacja jeden do jednego i funkcjonuje jako punkt odniesienia dla dla każdego kolejnego języka obcego (Groseva, 2000, s. 22)<sup>7</sup>. Jak pisze Groseva „w wyniku procesu aktywizacji językowej powstaje system L2, który zawiera wszystkie charakterystyczne cechy języka docelowego, ale także zjawiska interferencyjne z L1 oraz szczególnie skuteczne strategie uczenia się i komunikowania w L2. Ten świadomie wyuczony L2 staje się rodzajem instancji korygującej i kontrolnej dla każdego kolejnego języka obcego (L3/L4 itd.) (Groseva 2000, s. 22)<sup>8</sup>. Natomiast Björn Hammaberg und Sarah Williams w *Rollen-Funktions-Modell* wskazują na etymologiczne powiązania między językami. Wnioski takie płyną z przeprowadzonego badania na anglojęzycznych uczniach, których językiem docelowym był szwedzki. Badani uczyli się również języka francuskiego, włoskiego oraz niemieckiego. Uczniowie w wypowiedziach językowych sięgali do L1 lub L3 – angielski, niemiecki. Badacze argumentują takie zależności głównie etymologicznymi oraz typologicznymi zbieżnościami obu języków. Jak pisze Hufeisen (2003) obecnie czynniki wpływające na przyswajanie L3 stały się bardziej złożone i różnią się jakościowo od procesu przyswajania L2. Należą do nich: znajomość innego języka obcego, konkretne doświadczenia i strategie związane z nauką języków obcych (Hufeisen, 2000, s. 104). Bettina Mißler (1999) prowadząc badania nad recepcją w nabywaniu języków była zdania, że znajomość jednego lub kilku języków ojczystych i obcych przyspiesza nabywanie umiejętności receptywnych w języku docelowym

---

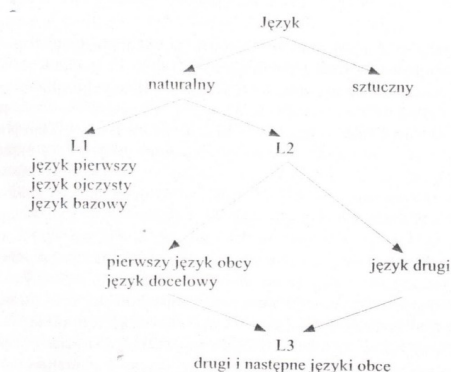
<sup>6</sup> W badaniach porównawczych stwierdzono, że uczący się, którzy już wcześniej nauczyli się języka obcego lub języków obcych, osiągnęli wyższe i szybsze wyniki podczas nauki kolejnego języka jako L3 lub L<sub>x</sub> (x≥3) niż uczący się, dla których dany język obcy był tylko L2 (por. np. Mägiste 1984; Thomas 1985, za: Hufeisen 2003, s.1).

<sup>7</sup> Tłum. własne

<sup>8</sup> Tamże

w ten sposób, że dostępna wiedza językowa może być aktywowana do rozumienia w języku docelowym. Cały proces zachodzi na bazie podobieństw międzyjęzykowych. Jak pisze badaczka im większa jest znajomość języków spokrewnionych z językiem docelowym, tym większe prawdopodobieństwo np. rozszyfrowania tekstu w języku dotąd nieznanym <sup>9</sup>. Dodatkowo w nabywaniu języka trzeciego lub kolejnego dużą rolę odgrywa tzw. świadomość metakognitywna<sup>10</sup>, „pozwalająca w sposób przemyślany zastosować posiadaną wiedzę językową w konfrontacji z nowym językiem” (Targońska 2004, za: Chłopek 2016)<sup>11</sup>. Kolejnym czynnikiem powodującym rozumienie treści jest świadomość metajęzykowa<sup>12</sup>, zawierająca w sobie dwa wymiary świadomości metajęzykowej, do których należą: analiza oraz kontrola. Analiza oznacza „proces restrukturyzacji reprezentacji mentalnych”. Z kolei kontrola kognitywna jest „wynikiem procesów skupiania wybiórczej uwagi na istotnych aspektach danego zjawiska oraz blokowania wobec informacji mylących” (Chłopek, 2016, s. 6). Poniższy schemat przedstawia złożoność języka

Schemat 2. Pojęcie: język



Źródło: Wieszczyńska (2007), s.19

<sup>9</sup> Znajomość języka ojczystego i obcego przyspiesza nabywanie umiejętności receptywnych w języku docelowym, ponieważ istniejąca wiedza może być aktywowana na podstawie podobieństw i wykorzystana do zrozumienia tekstu w języku docelowym. Im obszerniejsza jest wcześniejsza znajomość języka docelowego przez uczącego się, tym większe prawdopodobieństwo, że będzie on w stanie w ten sam sposób dekodować teksty w nieznanym wcześniej, ale pokrewnym języku. (Tłum. własne, za: Mißler, 1999, s. 45, za: Chłopek 2016, s. 6).

<sup>10</sup> „Świadomość metakognitywna – wiedza na temat procesów kognitywnych zaangażowanych w naukę” (Chłopek 2011, s. 25-32).

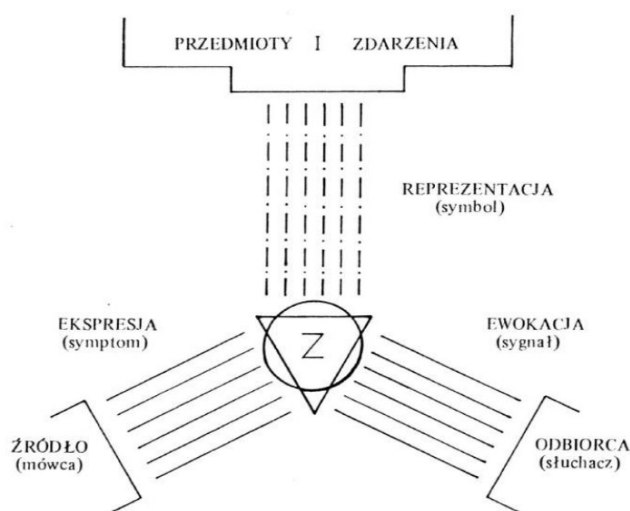
<sup>11</sup> Świadomość metakognitywna obejmuje trzy czynniki: ogólne informacje na temat czynników kognitywnych oraz afektywnych; wiedzę związaną z zadaniem językowym; wiedzę na temat procesu uczenia się (Wenden 1998, za: tamże).

<sup>12</sup> „Świadomość metajęzykowa została określona w literaturze przedmiotu jako zdolność do refleksji nad językiem, jako narzędziem komunikacji, która obejmuje: rozpoznawanie cech języka, kontrolowanie form językowych, wrażliwość na różnice oraz podobieństwa między językami” (Chłopek 2016, s. 6).

„Badania nad funkcją języka zostały zapoczątkowane przez Karla Bühlera, językoznawcę austriackiego oraz Romana Jakobsona – kontynuatora teorii Bühlera, który był związany z praską szkołą lingwistyczna” (Izert, 2019, s. 44). Kolejno badania nad funkcjami języka były kontynuowane przez Johna Austina oraz Johna R. Searle'a 1962 w *Jak działać słowami oraz Aktach mowy* (tamże). *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego* definiuje funkcje języka w sposób następujący: Termin funkcje języka (mowy) oznacza w tym wypadku: „role, jakie mogą spełniać wyrażenia językowe w stosunku do nadawcy (mówiącego), odbiorcy (słuchającego), fragmentu rzeczywistości, do którego odnosi się treść wyrażenia, do systemu języka i innych aspektów języka (mowy)” (Izert, 2019, s. 44).

W literaturze przedmiotu język został ujęty w różnorodny sposób m.in. przez Pierra Guirauda, Romana Jakobsona, Tadeusza Milewskiego, Leona Zawadowskiego oraz Michalea Halidaya, dla których inspiracją był model pola językowego opracowany przez Bühlera *Organon - Modell* (Filipiak 1994, s. 36). Autor rozumie język jako narzędzie, za pomocą którego można przekazać informację rozmówcy. Bühler rozróżnia nadawcę i odbiorcę oraz przedmioty lub zdarzenia przedstawione w wypowiedzi. Podstawą sytuacji komunikacyjnej zdaniem autora jest znak językowy, natomiast konkretna wypowiedź zostaje rozpatrywana w kontekście wyodrębnionych elementów pola i pełni określone funkcje.

Schemat 3. Model pola językowego



Źródło: Bühler, K. (1934). H. Horman (1971), s. 19, I. Kurcz, s. 33,  
za: E. Filipiak (1994), s. 36

W powyższym modelu istotnymi elementami pola są: mówca i słuchacz oraz zdarzenia i przedmioty przedstawiane w trackie wypowiedzi. Dodatkowo jak wskazuje Filipiak (1994) „konkretna wypowiedź rozpatrywana w kontekście wyodrębnionych elementów pola pełni odpowiednio określone funkcje” (Filipiak 1994, s. 36). W związku w powyższym austriacki językoznawca wyróżnił trzy funkcje języka:

- *Ausdrucksfunktion* (funkcja ekspresyjna). W tej funkcji autor nazywa znak symptomem, co oznacza uzewnętrznienie postawy ja oraz uwidocznione wyrażenie uczuć w werbalnym wyrażeniu<sup>13</sup>;

- *Appelfunktion* (funkcja ewokacyjna) „wywołuje subiektywne reakcje odbiorcy, odczucia, pobudza wyobraźnię, wpływa na określone zachowanie słuchacza” (Filipiak, 1994 s. 37)<sup>14</sup>;

- *Darstellungsfunktion* (funkcja przedstawieniowa). W tym rozumieniu znak językowy jest symbolem przedmiotów i faktów. W rzeczonyj funkcji występuje relacja między znakami oraz przedmiotami. Wypowiedź pełni funkcję reprezentatywną tj. jest symbolem przedstawionych przedmiotów<sup>15</sup>.

Model pola językowego Karla Bühlera i teorie komunikacji rozwinął Roman Jakobson (Filipiak 1994)<sup>16</sup>. W modelu komunikacji językowej rosyjskiego językoznawcy istotny jest przekaz, który nadawca wysyła do odbiorcy. Nadawca korzysta z określonego medium kontaktowego, z pomocą których wiadomość wysyłana jest w języku wspólnym nadawcy i odbiorcy. Przekaz odnosi się nie tylko do treści wiadomości, ale także do pozajęzykowych wartości odniesienia – kontekstu. Dodatkowo, „zaistnienie aktu komunikacji zależy od tego czy nadawca posługuje się kodem zrozumiałym dla odbiorcy oraz od tego czy istnieje między nimi kontakt (fizyczny kanał i psychiczny) umożliwiający nawiązanie i kontynuowanie aktu komunikacji” (Ryłko-Kurpiewska 2007, s. 53).

<sup>13</sup> Tłum. własne z <https://www.studienkreis.de/deutsch/organonmodell-karl-buehler> [dostęp: 20.06.2021].

<sup>14</sup> Funkcję ewokacyjną określa się również jako: konotatywną, impresywną, apelatywną (Filipiak 1994, s. 37).

<sup>15</sup> Tamże

<sup>16</sup> Mimo wprowadzanych zmian w pierwowzorze modelu pola językowego Bühlera, model ten stanowi nadal podstawę analizy sytuacji komunikacyjnych. Tłum. własne <https://www.studienkreis.de/deutsch/organonmodell-karl-buehler> [dostęp: 20.06.2021].

Schemat 4. Schemat komunikacji językowej wg R. Jakobsona.



Źródło: Jakobson (1989), za: Ryłko-Kurpiewska (2007), s. 53

W modelu komunikacji językowej oprócz funkcji ekspresyjnej, ewokacyjnej oraz przedstawieniowej, Jakobson wyróżnił również funkcję poetycką metajęzykową i faktyczną. Wymienione funkcje zostały wyłonione głównie ze względu na uzupełnienie schematu komunikacji językowej o nowe czynniki (Filipak 1994, s. 38). Poniższy schemat prezentuje wprowadzone do modelu językowego funkcje językowe:

Schemat 5. Funkcje językowe wg R. Jakobsona



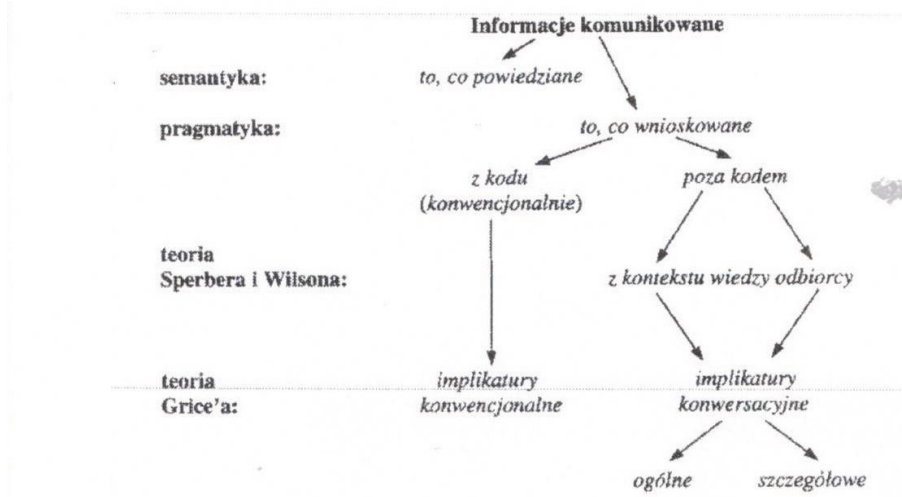
Źródło: Jakobson (1989), za: Filipak (1994), s. 38

W powyższym schemacie istotną rolę pełni: funkcja metajęzykowa oraz poetycka. Wymienione funkcje są szczególnie istotne z punktu widzenia „funkcjonalnej interpretacji wypowiedzi i jej efektywności” (Filipak 1994, s. 38)<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Zdaniem autorki funkcja metajęzykowa jest funkcją dominującą wtedy, gdy wypowiedź odbiorcy jest zorientowana na kod językowy „który występuje jako przedmiot konkretnych wyjaśnień czy też komentarzy”. Z kolei stosowanie formy i stylu wypowiedzi – jako wyznaczników funkcji poetyckiej, polega na zastosowaniu czterech poziomów języka do których należą: poziom foniczny, leksykalny, morfologiczny oraz składniowo-intonacyjny (Filipak 1994, s. 38).

Teorie Bühlera oraz Jakobsona były inspiracją dla wielu badaczy, którzy dokonali analizy przekazów językowych pod kątem ich funkcji, wyróżniając funkcję komunikatywną oraz sprawczą (Izert 2019). Jak pisze Izert (2019) „koncepcja komunikacji językowej Jakobsona była przedmiotem krytyki wielu badaczy, głównie ze względu na traktowanie przekazu językowego w sposób jednakowy do aktów komunikacji, tym bardziej, że przekaz językowy jest rezultatem pozostałych pięciu składników” (s. 51). Jakobson nie sprecyzował jakie kryteria językowe łączą się ze sobą, dlatego też można podjąć analizę z wielu punktów widzenia, m.in.. z psychologicznego, semantycznego oraz kulturowego (tamże, 2019, s. 51). Z kolei jak pisze Pachocińska (2003) Herbert Paul Grice, Dan Sperber i Deirdre Wilson wskazują na rozumienie wypowiedzi oraz wniosków, które stanowią punkt wyjścia do interpretacji informacji. Autorka twierdzi, że komunikowane informacje rozpatruje się dwójako: to, co powiedziane (poziom semantyczny wypowiedzi) oraz to, co wnioskowane (poziom pragmatyczny). Z powyższego fragmentu wynika zatem, że wnioskowanie odbywa się „z kodu językowego oraz z informacji uzyskiwanych poza kodem – z kontekstu i wiedzy odbiorcy” (Pachocińska, 2003, s. 133). Zależności ilustruje poniższy schemat.

Schemat 6. Komunikowanie



Źródło: Pachocińska (2003), s. 133

W każdym języku naturalnym występują wypowiedzi, które mogą spełniać różne funkcje: *Hörst du mich?* (czy mnie słyszysz?) - funkcja faktyczna, konotatywna, *Guck mal, Peter, es schneit!* – (spój Piotrze, pada śnieg) - funkcja ekspresywna, gdy wypowiedzi towarzyszy



odpowiednia intonacja -*Ausruf* (okrzyk), poznawcza, gdy ktoś nas informuje – *Ich habe keine Zeit*<sup>18</sup>. (nie mam czasu). Wyżej wymienione przykłady dowodzą, że „zrozumienie przekazu oprócz środków językowych zależy również od kontekstu oraz intencji odbiorcy, na które wskazywali w szczególności myśliciele oksfordzkiej szkoły języka – John Austin, John Searle oraz Gilbert Ryle” (Daniel Słapek, 2013, s.11)<sup>19</sup>.

### 1.1. Przystawianie i uczenie się języka obcego

Przystawianie i uczenie się języka/ów obcych, przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym ma swoją historię, ale ostatnie lata przyniosły wiele zmian w tej dziedzinie. Rozpoznając tę tematykę literatura przedmiotu wskazuje, że „do lat 70. XX wieku metody nauczania najmłodszych były adaptacją metod dla dorosłych, dlatego też nie były one przystosowane do nauczania dzieci” (Pamuła 2009, s. 40). W literaturze psycholingwistycznej wyróżnione zostały dwa pojęcia, które odnoszą się do opanowania kompetencji językowej, należą do nich (Jaroszevska 2007):

- przystawianie, które zachodzi w naturalny sposób. „Jest to swego rodzaju interioryzacja wiedzy i umiejętności językowych stanowiącej o posiadanej kompetencji językowej” (Kaliska, 2018, 135). Jak twierdzi Dakowska (2001) proces przystawiania języka jest procesem złożonym, ściśle związanym z procesami poznawczymi i związanymi z nimi procesami komunikacyjnymi (za: Kaliska 2018). Takie zależności wskazują, że funkcjonowanie społeczne jest warunkowane zarówno wiedzą i doświadczeniem, jak również wyposażeniem poznawczym (Dakowska 2001), dzięki którym przystawianie języka jest postrzegane: „na płaszczyźnie komunikacji międzyludzkiej, której poszczególne elementy muszą zostać zinterioryzowane przez osobę uczącą się w drodze asymilacji” (Kaliska 2018, s. 136);
- uczenie się - jako świadomy proces. „Z uczeniem się jest związane podjęcie wszelkich działań, wymagających od uczącego się zaangażowania i są ukierunkowane na realizację założonych celów, najczęściej zachodzących w środowisku sformalizowanym związanym z procesem nauczania” (tamże, s.136).

---

<sup>18</sup> Tłum. własne

<sup>19</sup> „J. Lyons wyróżnił funkcje wypowiedzi dzieląc je na: opisową, ekspresyjną oraz socjalną, które opisują nierozkładalną część znaczenia zawartą w wypowiedzi. Z kolei André Martinet w *Podstawach lingwistyki stosowanej* wskazał na funkcje języka w jego społeczno-kulturowy wymiarze ujmując go jako system służący do porozumiewania się, wyrażania myśli i przeżyć” (Izert 2019, s. 52).

Analizując proces uczenia się oraz przyswajania języka wskazuje się na hipotezę przyswajania-uczenia się Stephena Krashena i Tracy Terella. Badacze dokonali porównania wyżej wymienionych procesów. Wskazując m.in. „na wiedzę językową, *picking up* (łapanie) języka w trakcie procesu przyswajania języka oraz na świadomy proces, obejmujący wiedzę o języku w trakcie uczenia się języka obcego (Lipińska 2003, s.44)<sup>20</sup>”. Zarówno termin uczenie się, jak i przyswajanie odnoszą się zarówno do języka pierwszego (L1), języka drugiego/obcego (L2), jak również kolejnych języków (L3, L4). Przyswajanie języka jest procesem naturalnym i jest połączone z opanowaniem L1, natomiast uczenie się zostało opisane jako świadome opanowanie reguł języka i ich stosowanie (L2) (Wieszczczyńska 2007). „Zarówno dla przyswajania języka i uczenia się brak w literaturze przedmiotu pojęcia nadrzędnego. W literaturze polskojęzycznej dla procesu uczenia się i przyswajania terminem nadrzędnym jest aktywizacja” (tamże, s. 20)

Badania naukowe w zakresie aktywizacji języka obejmują całościowy proces uczenia się języka i są one prowadzone w odniesieniu do wielu dziedzin naukowych, takich jak: neurologia, ponieważ proces uczenia się odbywa się w mózgu, socjologia, w której język został ujęty jako system komunikacji oraz fizjologia, ponieważ proces mówienia odbywa się przy pomocy określonych narządów. W ostatnich latach prowadzone są badania nad procesem przyswajania języka. Omawiane są różne rodzaje przyswajania języka i różnice między nimi. Na przykład nauka języka ojczystego, nauka języka obcego i nauka drugiego języka są traktowane oddzielnie, ponieważ warunki nauki i proces uczenia się nie są takie same. „Do literatury niemieckojęzycznej Ernst Apeltauer (1997) wprowadził pojęcie nabywania języka zamiast przyswajania, a przyswajanie zdaniem autora jest pojęciem nadrzędnym. Proces opanowywania języka pierwszego jest określony przez autora jako jego nabywanie z kolei przyswajanie L2 przez dzieci w przedziale wiekowym 3 i 4 lat przebiega podobnie jak nabywanie dwóch języków jednocześnie” (Wieszczczyńska 2007, s.21). W anglojęzycznej literaturze przedmiotu *aquisition* jest tłumaczony jako nabywanie lub przyswajanie (Garncarek 2018), dlatego też, jak pisze Ida Kurcz (2007) owo „nabywanie może zostać traktowane jako termin nadrzędny dla przyswajania i uczenia się” (s. 19, za: Garncarek 2018,

---

<sup>20</sup> Wiedza implicytna – instrument stosowany nieświadomie przez osobę uczącą się języka obcego. Wiedza eksplicytna - wiedza dotycząca różnorodnych aspektów języka (gramatyki) (Niestorowicz 2018, s.174).

s. 15)<sup>21</sup>. Przystawianie L1 nie jest poprzedzone wcześniejszą wiedzą i jest najczęściej przystawianiem jednojęzycznym i zachodzi w czterech etapach:

- „faza przedjęzykowa – komunikację „bezsłowną” tj. krzyki, głuźenie, gawoźenie, oraz kolejno powtarzanie sylab;
- faza wypowiedzi jednosylabowych – zmienna artykulacja głošek, agramatyczność;
- faza wypowiedzi dwuwyrzawowych – skrótowe wypowiedzi pozbawione słów funkcyjnych;
- faza językowa – wydłużenie długości wypowiedzi, wzrost zasobu leksykalnego, rozwój świadomości metajęzykowej dziecka” (Ligęza, 2003, za: Garncarek 2018, s. 15-16).

W literaturze przedmiotu zostały wyróżnione trzy hipotezy dotyczące przystawiania L2<sup>22</sup>, do których należą:

- hipoteza kontrastywna – jej założenia są oparte na teorii behawioralnej przystawiania języka obcego<sup>23</sup>. Jak pisze Anna Jaroszevska (2007) w myśl tej hipotezy „pierwszy język osoby uczącej się jest na gruncie tej hipotezy elementem warunkującym przystawianie języka drugiego” (s. 93)<sup>24</sup>. Zdaniem badaczy przystawianie L2 przychodzi bezbłędnie jeśli reguły są identyczne w obu językach. „W przypadku rozbieżności zachodzi zjawisko interferencji, które może być zarówno negatywne jak i pozytywne i występować we wszystkich systemach językowych” (Szulc 1997, za: Jaroszevska 2007, s. 93)<sup>25</sup>. Interferencja językowa jest zjawiskiem znajdującym się w polu zainteresowania wielu badaczy, którzy analizują interferencje zachodzące między L1 a L2, dodatkowo w związku z szeroko promowaną

<sup>21</sup> Jak wskazuje autorka (Kurcz 2007) „przystawianie umożliwia nabycie i rozwój kompetencji językowej mającej charakter nieświadomy, z kolei uczenie się ma miejsce wtedy gdy występują specyficzne strategie nauczania, odnoszące się do wiedzy na temat danego języka. Umożliwia to nabycie świadomej wiedzy metajęzykowej. Oba te procesy odnoszą się do kompetencji komunikacyjnej i odpowiadającej jej wiedzy metapragmatycznej” (s. 17)

<sup>22</sup> Język obcy, język drugi (Wieszczczyńska 2007, s.18).

<sup>23</sup> Szerzej o behawioryzmie piszę w rozdziale 1.2.1. niniejszej pracy

<sup>24</sup> Hipoteza kontrastywna, opiera się na języku jako nawyku, tzn. uczący się drugiego języka zawsze porównuje swój język podstawowy z językiem uczonym i naśladowuje jego reguły i struktury językowe w nowym języku (tłum. własne za: Lado 1973, s. 101).

<sup>25</sup> Zgodnie z hipotezą kontrastywną, nabywanie drugiego języka jest odwrotnie uwarunkowane strukturą tego już obecnego. Struktury języka docelowego które odpowiadają strukturom języka ojczystego, poznaje się szybko i łatwo. Następuje pozytywne przeniesienie. Obszary, w których oba języki silnie kontrastują, prowadzą do trudności i błędów w nauczaniu. Występuje "negatywny transfer" lub "interferencja" z języka ojczystego do języka docelowego. (Tłum. własne, za: Klein 1992, s. 37).

wielojęzycznością prowadzone są badania nad wpływem L1 i L2 na kolejne języki. Jak podaje Kellerman (1983, za: Bednarska, 2015) „nie wszystko co ulega przeniesieniu do L2 może zostać nazwane transferem, dlatego też Kellerman wprowadza zjawisko ograniczeń hamujących, jak również czynników rozwijających działanie transferu, które zostało zdefiniowane jako możliwość transferu” (s.296)<sup>26</sup>.

- hipoteza identyczności – „zgodnie z założeniem tej hipotezy nabywanie języka obcego przebiega w taki sam sposób jak przyswajanie języka pierwszego” (Jaroszewska 2007, s.95) i bazuje na teorii uniwersaliów i LAD – wewnętrznego systemu przyswajania języka Chomsky’ego L1=L2 (Lipińska 2003) <sup>27</sup>. Jak pisze Jaroszewska (2007) hipoteza uniwersaliów może uwzględniać zarówno pozytywny oraz negatywny transfer międzyjęzykowy. „Przyjmując tezę, że nabywanie języka obcego bazuje na procesach poznawczych wskazuje się, że transfer języka podstawowego może zostać nabywany w trakcie przyswajania języka drugiego” (tamże, s. 94). Hipoteza identyczności charakteryzuje się pewnymi ograniczeniami, głównie ze względu na warunki w jakim zostaje przyswajany L2. W warunkach naturalnych przyswajanie języka obcego przebiega w zupełnie odmienny sposób niż w warunkach szkolnych, w systemie klasowo-lekcyjnym. „W przypadku przyswajania języka w warunkach naturalnych u osób dorosłych oraz dzieci proces przebiega w ten sam sposób” (s. 95), z kolei w warunkach sformalizowanych należy wziąć pod uwagę stopień uświadomienia, który implikuje różnice w przyswajaniu oraz analizowaniu materiału językowego. Zgodnie z powyższym o hipotezie identyczności w przyswajaniu języka można mówić wtedy, gdy proces ten przebiega w warunkach naturalnych (s. 94-95).
- hipoteza interjęzyka – pojęcie interjęzyka zostało wprowadzone do literatury przedmiotu przez Selinkera i odnosi się do „samodzielnie wypracowanego

---

<sup>26</sup> Naukowcy zajmujący się transferem językowym (zarówno pozytywnym jak i negatywnym) analizowali czynniki, które wpływają na pojawienie się zjawiska interferencji. Weinrich (1953) wskazywał, że „języki stawiają opór interferencji, z kolei Thomson oraz Kaufman (1988) byli zdania, że czynniki mające wpływ na powstanie interferencji nie istnieją. Z kolei Dulay, Burt oraz Krashen (1982) zauważali pewne determinaty, wśród których morfologia oraz składnia ma znikomy wpływ na powstawanie zjawiska interferencji” (za: Bednarska, 2015, s. 296).

<sup>27</sup> LAD – *language acquisition device* (mechanizm przyswajania języka) (Lambelet A., Berthele R. 2014, s. 17, Lipińska 2003, s. 18).

systemu językowego powstającego przy braku pełnej sprawności językowej” (Latos Agnieszka, Watorek Marzena, Rast Rebekah, Durand Marie, 2016, s. 70)<sup>28</sup>. Założenia hipotezy interjęzyka odbiegają od wyżej wymienionych, głównie ze względu na proces przyswajania języka drugiego, będącego procesem zróżnicowanym, w którym zostają wyróżnione: „transfer językowy, transfer będący rezultatem nauczania, strategie uczenia się drugiego języka, transfer będący rezultatem nauczania, strategie uczenia się drugiego języka, strategie komunikacji w drugim języku, uogólnienie materiału językowego” (Niestorowicz 2015, Jaroszewska 2007, s. 95). „Selinker opiera swoją hipotezę na koncepcji latentnej struktury językowe Lenneberga. Zgodnie z założeniami tej koncepcji proces aktywizacja powinien rozpocząć się przed okresem dojrzewania, ponieważ zdaniem badacza w późniejszym wieku przyswojenie pełnego systemu językowego będzie niemożliwe” (Niestorowicz, 2015, s. 34). To stanowisko jest dyskutowane przez wielu badaczy, których zdaniem w przypadku uczenia się L2 należy wskazać na tzw. *sensitiv period* (wrażliwość na język), przy czym wiek nie jest elementem decydującym o opanowaniu L2(tamże)<sup>29</sup>. Jak wskazuje Jaroszewska (2007) interjęzyk charakteryzuje się zmiennością, której źródeł można doszukiwać się w „różnorodności procesów charakteryzujących uczenie się” (Jaroszewska 2007, s. 95). „Można zatem określić interjęzyk jako „międzybiegunowe continuum” wyznaczone pomiędzy L1 (język ojczysty) i L2 (język docelowy)” (Niestorowicz, 2015, s. 34), do których należą: etapy początkowe – charakteryzujące się zwiększonym transferem języka ojczystego do docelowego; etapy pośrednie – które mogą się charakteryzować zarówno postępowaniem jak również regresem w ewolucji interjęzyka; etap końcowy – ze względu na nieustanną regresję interjęzyka etap końcowy nie jest uściślony (Lars-Freemann, 2014, za: Niestorowicz, 2015). Dodatkowo interjęzyk odznacza się zmiennością, której źródeł można się

---

<sup>28</sup> „Inspiracją dla terminu interjęzyk był termin *interlingual* (interlingwalny) autorstwa Weinricha (1953), z kolei samo zjawisko zostało zdefiniowane wcześniej przez Cordera jako *transitional competence* (kompetencja przejściowa) z kolei Nemser zastosował termin *approximative system* (system przybliżony) określając tym samym ewolucję języka w kierunku języka docelowego” (Niestorowicz, 2015, s. 33).

<sup>29</sup> W literaturze przedmiotu okres wczesnej wrażliwości językowej został określony od okresu narodzin do około 6-8 roku życia. W tym okresie dziecko uczy się L1/ języka ojczystego. Jest to również czas w którym również L2 może się bardzo dobrze rozwijać. Taki stan rzeczy jest podyktowany głównie tym, że dzieci ucząc się L2 korzystają z tzw. zdolności uczenia się języka, które stosują do nabywania L1 (H. Wode 2004, za: Olpińska-Szkiełko 2015, s. 201).

doszukiwać w zróżnicowanych procesach charakteryzujących uczenie się owe procesy to: metody, reguły oraz strategie uczenia się i nauczania (tamże, 2015). Interjęzyk może ewoluować w kierunku poprawnego użycia bądź fosylizacji. Fosylizacja nawiązuje do hipotezy okresu krytycznego<sup>30</sup>, w której Lenneberg (1967) wskazywał na nieświadome przyswajanie języka obcego na bazie naturalnego inputu językowego (Jaroszewska 2007). Selinker (1972) wyjaśniając mechanizmy zachodzące w przypadku fosylizacji nadmienił o ukrytej psychologicznej strukturze w mózgu, aktywizującej się na skutek:

- „transferu języka ojczystego;
- przenoszenie reguł na język docelowy, wyrażające się w stosowaniu form językowych w miejscach, w których nie mają one zastosowania;
- transferu nauczania;
- strategii uczenia się;
- strategii komunikowania” (Niestorowicz 2015, s. 38).

Jak pisze Jaroszewska (2007) teza Selinkera została poddana naukowej krytyce, ponieważ fosylizacja może wystąpić również przed adolescencją. Dlatego też zgodnie z tym założeniem zakres definicyjny hipotezy interjęzyka uległ zmianie, obejmując proces przyswajania języka obcego przez dziecko. „Jak wykazały badania związane z lateralizacją korowo-mózgową hipoteza interjęzyka będzie się nadal rozwijała” (s. 97). „Wczesny kontakt ze środowiskiem dwujęzycznym przebiegający w sposób naturalny determinuje osiągnięcie biegłości językowej w obu językach na podobnych poziomach” (Kainacher, 2007; Lipińska, 2003; Wróblewska-Pawlak, 2004; 2014, za: Bożena Mikłasz-Sendecka, Olga Przybyła 2019, s.464). Jak wskazują autorki, „dzieci w przedziale wiekowym od 2-3 roku życia nie wymagają dodatkowych stymulacji w celu opanowania języka drugiego, ponieważ proces ten przebiega u nich w sposób naturalny” (tamże s. 464). Dodatkowo dzieci te nie odczuwają lęków związanych z mówieniem. Jak piszą Mikłasz-Sendecka i Przybyła (2019) dzieci wychowywane w środowisku dwujęzycznym opanowują dwa języki ojczyste analogicznie do

---

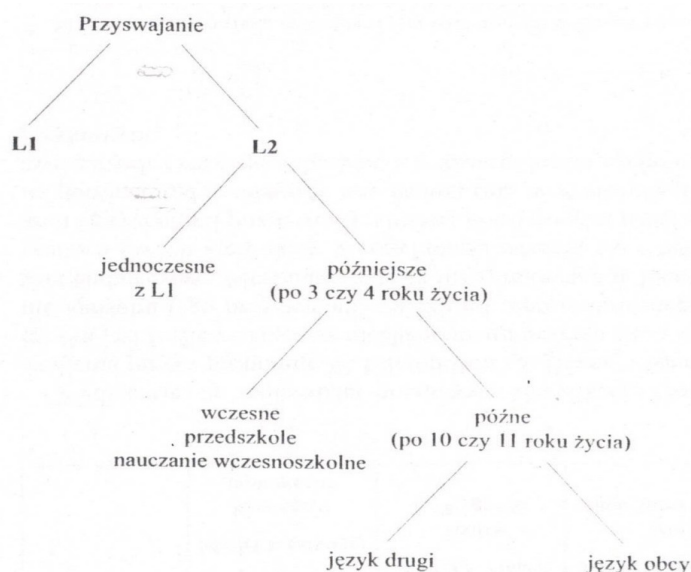
<sup>30</sup> „W literaturze przedmiotu funkcjonuje również terminy fosylizacji tymczasowej oraz fosylizacji permanentnej. Termin fosylizacja tymczasowa odnosi się do niezmienności kompetencji językowych przez dłuższy okres czasu. Z kolei fosylizacja permanenta jest wynikiem obecności w mózgu błędnych struktur językowych, które pozornie zostały zwalczone na etapie fosylizacji tymczasowej w celu przejścia na wyższy poziom interjęzyka. Niemniej jednak pozostałości po błędach przechowywane przez mechanizmy fosylizacji, prowadzą do powstania fosylizacji permanentnej „będąca rezultatem wielu interaktywnie działających czynników” (Han 2003, s.100, za: Borecka 2017, s 15).

dzieci wychowywanych w środowisku jednojęzycznym, ze szczególnym uwzględnieniem etapów podstawowych w nabywaniu języka, do których należą m.in.: „opanowywanie łatwiejszych dźwięków przed trudniejszymi, generalizowanie znaczeń słów, stopniowe wydłużanie długości tworzonych zdań, upraszczanie struktur składniowych na początkowym etapie uczenia się języka” (Wróblewska-Pawlak, 2013, s. 89–97; 2014, s. 239–250, za: Mikłasz-Sendecka i Przybyła (2019), s.464). „Z kolei dzieci starsze, szczególnie w szóstym i siódmym roku życia włączają w proces komunikacji języka drugiego bazę języka pierwszego i od tej pory nauka języka drugiego dokonuje się na bazie języka pierwszego i poprzez ten język z wykorzystaniem istniejącej już wiedzy językowej, społecznej i osiągniętego rozwoju funkcji poznawczych (tamże, s. 464). Jak wskazuje Masiusz Grabowski (2008) w procesie przyswajania języka obcego zachodzą kreatywne procesy wyrażające się m.in. w konstrukcji nowych wewnętrznych schematów językowych, zmiany struktur już istniejących oraz w tworzeniu podsystemów językowych (s. 46). Odnosząc się do powyższych fragmentów granicy wiekowej związanej z naturalnym przyswajaniem języka obcego, Apeltauer (1997) konstytuuje również, że wiek trzech lat jest okresem krytycznym, wyrażającym się w różnicowaniu granicy pomiędzy jednoczesnym a późniejszym przyswajaniem L2. W ramach późniejszego okresu przyswajania języka drugiego/obcego badacz wyróżnił dwie fazy:

- „I faza – wczesne przyswajanie L2 w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym;
- II faza - późne przyswajanie L2 po ukończeniu dziesiątego/jedenastego roku życia” (za : Wieszczezyńska 2007, s. 22).

Apeltauer analizował przyswajanie L2 w odniesieniu do szkoły niemieckiej. Dzieci w szkołach podstawowych kończą edukację w wieku 10 lat, natomiast dzieci w polskich szkołach w wieku 13 lat. Dlatego też koncepcja badacza została dostosowana do realiów polskiej szkoły (Wieszczezyńska 2007, s. 22). Poniższy schemat ilustruje przyswajanie L1 i L2

## Schemat 7. Przystawianie języka L1 i L2 na podstawie Apeltauera



Źródło: Wieszczyńska (2007), s. 22

Zgodnie z powyższym wskazuje się, że przyswajania języka obcego jest procesem wieloetapowym, w którym zachodzi powstawanie nowego systemu językowego. Takie zależności zachodzą m.in. w odniesieniu do przyswajania języka przez dzieci<sup>31</sup>. „Cały proces zachodzi w zgodzie z kontinuum rozwojowym, w którym ostatnim etapem jest opanowanie języka na poziomie natywnym” (Latos, Watorek, Rebekah, Durand, 2016, s. 70). Jaroszewska (2007) wskazuje na pojęcie „strategii komunikacji”, które oznaczają działania podjęte przez uczącego się dążące do eliminacji interjęzyka. W ramach pojęcia strategii komunikacji, zawierają się działania podejmowane przez uczącego się, zbliżające go do sukcesu komunikacyjnego, do których należą: „poszerzanie zasobów komunikacyjnych, odzyskiwanie informacji, zmianie kodu komunikacyjnego, zastosowaniu transferu międzyjęzykowego, zapożyczenie, utworzenie nowych wyrazów, zmiana struktury” (tamże, s. 96). Podejmowane

<sup>31</sup> „Ważną rolę odegrały badania nad aktywizacją języka prowadzone w latach 60. i 70. XX wieku, które koncentrowały się na interjęzku oraz na analizie błędów. Głównie nadzieje pokładano w zrozumieniu indywidualnych strategii uczenia się. Badania jednak nie przyniosły oczekiwanych efektów, głównie z tego względu, że jak pisze Christian Puren (1995) interjęzyk nie może być sam w sobie przedmiotem poznania, ponieważ jest to proces, który można opisać, ale nie daje się poznać do końca w całej złożoności” (s. 16, za: Janowska 2016, s. 42).



działania przez uczącego się w ramach strategii komunikacji mają również swoje odniesienie do tzw. „strategii receptywnych”, które oznaczają „domyślenie się znaczenia wypowiedzi z kontekstu przy jednoczesnym odwołaniu się do tzw. monitora” (Jaroszevska 2007, s. 96).

- Hipoteza monitora – została sformułowana przez Krashena i zakłada, że przyswajanie L2 jest procesem sterowanym przez uczącego się. „Monitorowanie” zachodzi wówczas gdy nauka języka obcego nie przebiega w sposób nieświadomy, a działania językowe są sterowane przez uczącego się – podlegają „monitorowaniu” (Gałązka 2013, s.17). Monitor w myśl Jaroszevskiej (2007) oznacza „zbiór metalingwistycznych reguł, zgromadzony w wyniku uczenia się i do którego jednostka zawsze odwołuje się w chwili pojawienia wątpliwości w zakresie użycia określonych form czy konstrukcji językowych” (s. 97).
- Hipoteza afektywnego filtra – jak wskazują (Gałązka 2013, Krashen, 1988, 2003)<sup>32</sup> hipoteza danych wyjściowych jest związana z hipotezą filtra afektywnego, „który ma decydujący wpływ na to, jakie treści językowe zostaną przyswojone” (s. 17). Dodatkowo, filtr afektywny wpływa na przyswajanie treści, dlatego wskazuje się, że im większa pojemność filtra, tym większa ilość treści zostanie przyswojona (Gałązka 2013)<sup>33</sup>. Teza, że niski poziom filtra afektywnego oraz dane wyjściowe odgrywają decydującą rolę w przyswajaniu języka obcego, jest bliskie założeniom teorii Chomsky’ego, którego zdaniem mechanizmy odpowiedzialne za przyswajanie języka mają charakter wrodzony (tamże). Jak wskazuje Małgorzata Szupica-Pyrzanowska (2021) „im niższy poziom filtra afektywnego, tym większe prawdopodobieństwo przyswojenia języka obcego. Do czynności prowadzących do redukcji filtra afektywnego należą: motywacja, podbudowanie wiary we własne możliwości, redukcja stresu w trakcie trwania zajęć” (s. 17)<sup>34</sup>. Jak wskazuje Lipińska (2013) najczęściej u dzieci występuje filtr zerowy (szczelny), dzięki któremu negatywne emocje nie mają wpływu na naukę języka obcego (s. 46).

---

<sup>32</sup> Hipoteza danych wyjściowych zakłada, że „nabywanie języka niemacierzystego musi być na tyle trudne, by rozumienie wypowiedzi w tym języku było wyzwaniem, ale jednocześnie trudność nie może stwarzać barier nie do przekroczenia w zakresie głównych treści języka docelowego w uczeniu się” (Gałązka, 2013, s.17).

<sup>33</sup> Termin filtr afektywny oznacza tzw. zmienne afektywne mające wpływ na przyswajanie treści do których należą: motywacja, pewność siebie, lęk i cechy osobowości (zob. Krashen, 1988, 2003).

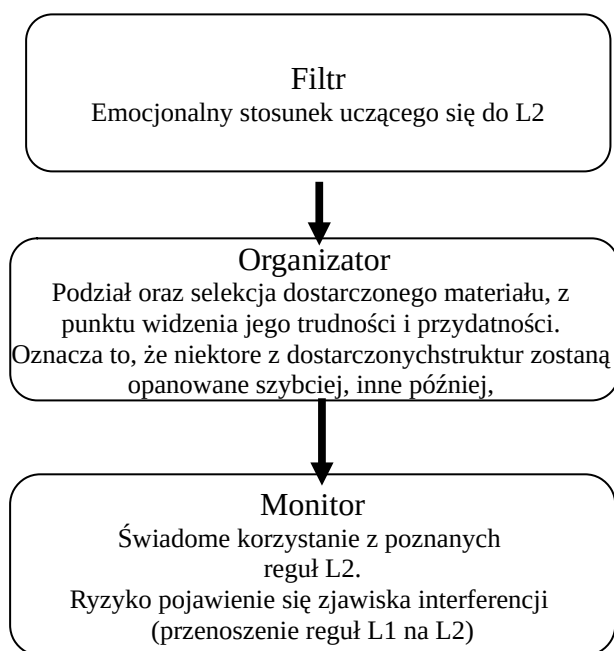
<sup>34</sup> „Filtr afektywny nie zredukowany do najniższego poziomu stanowi swego rodzaju zaporę uniemożliwiającą pełne przetworzenie bodźców językowych przez mózg. W przypadku negatywnej reakcji mózgu na bodziec dane językowe zachodzi ich „odfiltrowanie”, zanim zostaną przetworzone przez inne obszary w mózgu” (zob. Szupica-Pyrzanowska 2021, z 17).

- Hipoteza inputu – zgodnie z jej założeniami uczący się języka obcego przyswaja go w naturalny sposób, a nie uczy się go (Lipińska 2003). Przyswajanie języka zachodzi poprzez rozumienie inputu, który przerasta poziom kompetencji danej osoby. Jak wskazuje autorka (Lipińska 2003) „mimo braku znajomości i opanowania odpowiednich reguł i form, nabywanie języka na poziomie wyższym niż aktualnie posiadany, odbywa się poprzez kontekst i pozajęzykowe informacje. W taki sposób zachodzi zazwyczaj normalna komunikacja międzyludzka” (s. 45). Jak wskazuje literatura przedmiotu hipoteza inputu jest najbardziej zbliżona do koncepcji najbliższego rozwoju dziecka Wygotskiego. Koncepcja najbliższego rozwoju dziecka wskazuje na określone etapy w rozwoju dziecka, w których występuje efektywne przekazywanie wiedzy. Jak podaje Skibska (2014), „wskaźnikiem dojrzałych funkcji jest to, co dziecko wykonuje samodzielnie, bez udziału innych osób, „natomiast miarą zdolności i funkcji dojrzewających jest wszystko to, co odnosi się do strefy intelektualnego naśladownictwa, czyli tego, co dziecko robi w sposób przemyślany i celowy, współpracując z innymi” (tamże, s. 310). Odnosząc założenia teorii Lwa Wygotskiego do nauczania języków obcych, wskazuje się na tzw. okres ciszy, w którym dziecko przez pewien czas nie powtarza „wyuczonych” fraz. Szczególnie istotna jest w tym miejscu rola nauczyciela, poszerzającego sprawności lingwistyczne stosując kontekst pozajęzykowy oraz pomoce wizualne przedstawiane przy pomocy różnorodnych narzędzi, szczególnie interesujących w kontekście niniejszej rozprawy - narzędzi ICT.
- Hipoteza naturalnego porządku – wskazuje, że „bez względu na rodzaj języka ojczystego proces przyswajania reguł gramatycznych L2 zachodzi w pewnej przewidywalnej kolejności” (Lipińska 2003, s. 44). Sformułowanie „przewidywalna kolejność” oznacza, że określone struktury gramatyczne są przyswajane wcześniej inne później. Odnosząc założenia rzeczony teorii do prowadzonych badań empirycznych dotyczących języka angielskiego, będącego L2 wykazały, że „najwcześniej przyswajane są – *ing*, jako znamię progresywności *He is going to work* (on idzie do pracy), -*s* liczby mnogiej *books* (książki), stosunkowo ‘s w sensie posesywności *It is John’s hat* (to jest kapelusz Johna) oraz -*s* w trzeciej osobie liczby pojedynczej *He goes* (on idzie). Takie zależności wskazują, że przyswajanie pewnych struktur następuje w określonej kolejności, co powoduje, że dziecko nie będzie w

stanie zastosować „późniejszych” struktur gramatycznych wraz z początkiem nauki języka obcego” (tamże). Jak wskazuje autorka (Lipińska 2003) „błędy w zastosowaniu struktur gramatycznych zanikają z czasem, natomiast błędy w stosowaniu struktur wczesnych wymagają interwencji nauczyciela” (s. 44).

Ujmując powyższe hipotezy przyswajania języka obcego, poniżej przedstawiono schemat obrazujący trzy stadia przyswajania J2.

Schemat 8. Stadia przyswajania języka obcego



Źródło: Arabski (1997), za: Lipińska (2003)

## 1.2. Wybrane teorie przyswajania języka obcego

Badania nad aktywizacją językową są podzielone na różne obszary o różnorodnych aspektach. Wynika to głównie z zaangażowania nauk jak m.in. biologia, medycyna i neurochirurgia, psychologia, językoznawstwo, psycho-, socjo- i etnolingwistyka oraz antropologia kulturowa, które ujmują zagadnienie akwizycji języka z różnych perspektyw (Jaroszewska 2007, s. 81, 92). Rozpatrywanie zjawiska "przyswajania języka" z różnych, powiązanych ze sobą punktów widzenia niesie ze sobą bogactwo terminologiczne, które często jest przedmiotem kontrowersyjnych dyskusji prowadzonych w literaturze przedmiotu.

Renata Stawinoga (2007) uważa, że proces poznawania języka obcego jest związany z trzema czynnikami oraz związanymi z nimi teoriami rozwoju językowego, do których należą:

- „czynniki zewnętrzne – teoria behawioralna;
- czynniki wewnętrzne – teoria natywistyczna;
- czynniki determinujące funkcjonowanie społeczne – teoria interakcyjna oraz społeczna” (s. 47).

Jak twierdzi Anna Brzezińska (2000) u podstaw rozwoju językowego dziecka leży „triangulacja” wyrażająca się w udziale czynników biologicznych, środowiskowych oraz aktywności, jako filaru zachodzących zmian. Związek między wyżej wymienionymi czynnikami można określić mianem „interakcji” (Kamza 2014, Brzezińska 2002). Bruner (2006) odnosząc się do „interakcji” przenosi ją na grunt systemu klasowo-lekcyjnego, wskazując, że zachodzi konieczność zmiany środowiska nauczania na środowisko uczenia się – w duchu podejścia konstruktywistycznego, w którym szeroko pojętej redefinicji ulega zarówno rola nauczyciela, jak i ucznia. Jak wskazuje autor głównym celem „interakcji” jest dostarczenie kontekstu dla ucznia świadomego swojej wiedzy i dostarczenie mu *feed backu* (informacji zwrotnych) (Bruner 2006, za: Filipiak, 2011, s. 114).

W literaturze przedmiotu przyswajanie języka z perspektywy psychologicznej zostało podzielone na podejście:

- racjonalistyczne;
- empirystyczne.

Racjonalizm jest kierunkiem przeciwnym do empiryzmu, w myśl którego źródłem ludzkiej wiedzy jest o świecie jest głównie rozum, natomiast język jest cechą człowieka i wyłącznie ludzie posiadają umiejętność jego opanowania. Z kolei empiryzm podkreśla, że proces przyswajania języka jest możliwy tylko dzięki procesowi uczenia się. Rzeczone kierunki były podstawą do rozwoju wielu teorii aktywizacji języków obcych. Brak jednak w literaturze przedmiotu jednolitego nazewnictwa (Wieszczczyńska 2007, s. 23). Apeltauer (1997) odnosząc się do problematyki przyswajania języków obcych wyróżnia:

- perspektywę behawiorystyczną;
- perspektywę psychologii rozwojowej;
- perspektywę teorii lingwistycznej;
- perspektywę socjalno-interakcyjną (za: Wieszczczyńska 2007).

Z kolei Wolfgang Butzkamm (2002) wyróżnia:

- „kognitywizm;

- natywizm;
- interakcjonizm (s. 102-105, za: Wieszczyńska 2007, s. 23 )

Natomiast Lipińska (2003) dyskutuje koncepcję psychosocjologiczną (model cyklu rozwojowego Erica Eriksona) oraz teorię Burrhusa Frederica Skinnera, Noama Chomsky'ego, Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego (s. 20-27). Małgorza Pamuła (2009) dzieli teorie przyswajania na:

- „poznawcze;
- funkcjonalistyczne;
- behawiorystyczne;
- koncepcje etologiczne” (s. 23-28)

Z kolei zdaniem Willisa Edmonsona oraz Juliane House'a podłożem nauki języków obcych są: behawioryzm oraz psychologia poznawcza. Zdaniem autorów *Einführung in die Sprachlehrforschung* „opanowanie języka obcego jest ściśle związane z mechanizmami uczenia się, a wyjaśnienie sposobu przyswajania zależy od podejścia badawczego” (Wieszczyńska, 2007, s. 24). W związku z charakterem niniejszej pracy, który jest ukierunkowany na zastosowanie nowych technologii w nauczaniu języka obcego, oprócz tradycyjnych teorii, które przyczyniły się do rozwoju językowego dziecka, poniżej zostaną opisane również te koncepcje, które rozwinęły się na przełomie XX i XXI wieku i są związane z nauczaniem wykorzystującym narzędzia ICT.

### 1.2.1. Behawioryzm

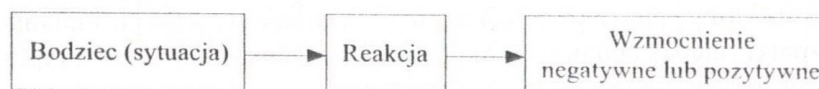
Zachowanie oraz uczenie się – te dwa terminy są ściśle skorelowane z behawioryzmem oraz jak pisze Jarosław Jagieła „wynikającą z tego kierunku jedną z odmian psychopedagogiki, która została określona jako pedagogika behawioralna” (2017, s. 278). Prekursorem behawioryzmu był Iwan Pawłow, inicjując badania nad uczeniem się. Uczenie się jest ściśle związane ze środowiskiem szkolnym (klasa szkolna, nauczyciele, rówieśnicy). W związku z powyższym uczenie się może zostać zdefiniowane jako proces, w trakcie którego jednostka zdobywa kompetencje oraz umiejętności społeczne (Jagieła 2017). W konsekwencji zachodzi trwała zmiana w zachowaniu własnym i innych, będąca wynikiem nagromadzonych doświadczeń, a to wpływa istotnie na zdolność uczenia się (tamże, s. 278). Do koncepcji behawiorystycznej Pawłowa nawiązywali inni badacze, m.in.: John Watson czy

Edward Thorndike wskazując, że osobowość „jako zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych odróżniających jednostkę od innych” (Okoń 2001, za: Koziół-Nadolna 2015, s. 58) oraz myślenie czy osobowość, nie mają teoretycznie żadnej wartości naukowej w świetle założeń behawioryzmu. Jedynie, zachowanie jednostki może zostać obiektywnie zbadane (Wieszczezyńska 2007, s. 25). Behawioryści koncentrowali się głównie na badaniu obiektywnych związków między bodźcami a reakcjami. Dlatego też Thorndike skonstruował dwa prawa rządzące skojarzeniami:

- „prawo ćwiczenia – zakładające, że każda reakcja pojawiająca się w danej sytuacji jest związana ze skojarzeniem. Im częściej występuje określona reakcja na bodziec, tym większe prawdopodobieństwo jego wystąpienia w przyszłości;
- prawo efektu jest związane z emocjonalną stroną. Jeśli sytuacji i reakcji towarzyszą pozytywne emocje, to siła między nimi wzrasta. W przypadku emocji negatywnych występuje skutek odwrotny” (Wieszczezyńska, 2007, s. 26).

Zależności między bodźcem a reakcją ilustruje poniższy schemat:

Schemat 9. Proces uczenia się według teorii behawiorystycznej



Źródło: Wieszczezyńska (2007), s.26

Jak pisze Jagieła (2017) „proces zachodzący stale i automatycznie pomiędzy bodźcem a reakcją został nazwany w literaturze przedmiotu nawykiem, dlatego też jak wskazuje autor osobowość zdaniem behawiorystów jest zorganizowanym w sposób właściwy zespołem określonych nawyków” (s. 280), „natomiast za podstawowy mechanizm uczenia się przyjęto asocjację, za pomocą której wyjaśnia się powstawanie połączeń między bodźcem a reakcjami” (Wieszczezyńska, 2007, s. 25). Należy przyjąć również, że w trakcie nabywania zachowań „pożądanych” mogą pojawiać się i te niepożądane. Wszelkiego rodzaju zachowania, również te niepożądane są wynikiem procesu uczenia się. Skinner, kolejny

przedstawiciel behawioryzmu wykorzystał wyniki badań E.L. Thorndike'a, w tym sformułowane przez niego prawo efektu, zgodnie z którym „reakcje dające satysfakcjonujący efekt w danej sytuacji będą w przyszłości bardziej prawdopodobne w podobnej sytuacji, a reakcje wywołujące dyskomfort w danej sytuacji będą w przyszłości mniej prawdopodobne w podobnej sytuacji” (Thorndike, 1911, s.244, za: Golnau 2018, s. 84). Wyżej wymieniony schemat wskazuje na to, że „uczenie się werbalne jest zachowaniem o charakterze złożonym” (Wieszczczyńska 2007, s. 27). Drugim rodzajem uczenia się jest nabywanie umiejętności w sposób sensomotoryczny tj. nabywanie nawyków ruchowych zachodzi pod kontrolą zmysłów (tamże). Zdaniem Skinnera reakcja werbalna jest ściśle związana z bodźcami tj. przyswojenie języka jest możliwe dzięki imitacji. Twierdził on, że opanowanie języka przez dziecko jest możliwe nie tyle dzięki otoczeniu w którym przebywa, ale dzięki wzmocnieniom, pozytywnym bądź negatywnym (Wieszczczyńska 2007, s. 27)<sup>35</sup>. Zgodnie z założeniami behawioryzmu nauczanie opiera na się przekazywaniu informacji i kontroli efektów. W oparciu o nie Arthur W. Chickering i Stephen C. Ehrmanna opracowali pierwsze siedem zasad dobrej praktyki nauczycielskiej z wykorzystaniem technologii informatycznych:

- „określona informacja jest przekazywana uczącym się według określonego schematu, tak aby został osiągnięty z góry założony cel pedagogiczny;
- z góry założony cel pedagogiczny jest realizowany przy pomocy określonych środków;
- proces uczenia się jest oparty na powtórzeniach i wzmocnieniach;
- uczący się nie kontroluje procesów uczenia;
- osoba kierującą procesem uczenia się jest nauczyciel, który dokonuje indywidualnej oceny każdego ucznia;
- negatywne wyniki powodują powtórzenie całego materiału” (Donderowicz, 2014, s.156).

### 1.2.2. Teorie poznawcze

U źródeł teorii poznawczych leży *Gestaltpsychologie* (psychologii postaci), która była ważnym nurtem dwudziestowiecznej psychologii, „w której Ernst Caisser upatrywał jaskrawy

<sup>35</sup> „Rozwój języka w tej koncepcji jest formą imitacji oraz naśladownictwa (dźwięków, słów, przekazywanych zdań), jak również identyfikacji przekazywanych przez otoczenie charakterystycznych wzorców” (Żytko 2010, s. 7-8).

przykład ogólnej tendencji myśli coraz wyraźniej widocznej w rozwoju nauki jego czasów” (Cassirer, 1906, za: Parszutowicz, 2016, s. 350). Psychologia Gestalt wskazuje, że w przeciwieństwie do założeń teorii behawiorystycznej, uczenie się nie przebiega tylko na drodze bodźca i reakcji, ale cechuje się refleksyjnością podejmowanych działań (Städtler, 2003)<sup>36</sup>.

Do tej grupy teorii zalicza się:

- teorię Jeana Piageta;
- teorię Lwa Wygotskiego;
- natywizm;
- interakcjonizm;

Głównym założeniem teorii poznawczej jest uznanie, że uczenie się jest procesem polegającym na dopasowywaniu nowych informacji do istniejących już struktur poznawczych. A nadto przyjmuje się w nich tezy:

- o ważnej roli czynników tzw. wewnętrznych w procesie uczenia się. Wieszczeżyńska (2007) opisuje tzw. kategorie wewnątrzsterowności warunkujące ludzkie zachowania. „Ważnym czynnikiem w tej kategorii jest podmiotowy charakter zachowania człowieka, będący wynikiem jego kontaktów z otoczeniem. Człowiek w procesie socjalizacji zarówno przystosowuje się do niego i oddziałuje na niego (przewiduje, planuje, wyciąga wnioski)” (s. 28.);
- znaczeniu systemu wiedzy człowieka, nagromadzonej w pamięci w toku uczenia się. „Zakłada się, że sposób zachowania człowieka jest zdeterminowany tym w jakiej formie zdarzenie jest reprezentowane w pamięci jednostki” (tamże, s. 28). Jak twierdzą Zbigniew Włodarski oraz Wanda Budohoska (1977) każdy akt uczenia się jest nierozzerwalnie związany z określoną sytuacją bodźcową, na którą oprócz przyswajanego materiału wpływają również czynniki zewnętrzne. Jak wskazują autorzy, jednostka w nowej sytuacji dostosowuje bodźce docierające z otoczenia i dopasowuje je do własnego systemu (s. 283- 284, za: Wieszczeżyńska 2007, s. 28).

---

<sup>36</sup> Tłum. własne



### 1.2.2.1. Teoria Jeana Piageta

Jedną z najbardziej znanych w literaturze przedmiotu koncepcji rozwoju procesów poznawczych dzieci i młodzieży jest koncepcja Jeana Piageta, bazująca na postrzeganiu i rozumieniu zdarzeń przez dziecko oraz zdobywaniu przez niego umiejętności. Jak wskazuje Białecka-Pikul (2002) Piagetowską teorię określono jako „koncepcję dochodzenia do wiedzy pełnej, logicznej i uporządkowanej” (s. 11). Trzy wymienione wyżej cechy wiedzy o świecie, zdobywane przez dziecko w trakcie nabywania przez nie umiejętności kształtują się w kolejnych stadiach procesów rozwojowych (tamże, 2002, s. 11). Takie założenie stało się bazą do konstrukcji uniwersalnych stadiów procesu rozwojowego dziecka. Jak wskazuje Wieszczezyńska (2007) rozwój poznawczy dziecka jest procesem wieloetapowym, a do czynników wpierających ten proces należą: zdobywanie doświadczeń w aktywny sposób, procesy dojrzewania biologicznego, „asymilacja” świata zewnętrznego w istniejące struktury, aktywne budowanie doświadczeń (Piaget 2006, s. 13). W związku z powyższym Piaget dokonał podziału rozwoju poznawczego dziecka na cztery stadia:

- „inteligencji sensomotorycznej (0-2 lat) – ten etap charakteryzuje się głównie przewagą reakcji umysłowych i zmysłowych;
- myślenia przedoperacyjnego (2-7 lat) - w tym okresie pojawia się tzw. inteligencja przedoperacyjna, opierającej się na reprezentacji zdarzeń;
- operacji konkretnych (7-11 lat) – w tym wieku dziecko nie jest zdolne do myślenia abstrakcyjnego i hipotetyczno-dedukcyjnego;
- operacji formalnych (11-15 lat i powyżej) – w tym okresie dziecko dysponuje rozwiniętymi operacjami formalnymi co skutkuje logicznym rozwiązaniem wszystkich rodzaju problemów” (Wieszczezyńska 2007, s. 30-33).

Badania nad dziecięcym rozwojem prowadzone przez Piageta doprowadziły do opracowania przez niego koncepcji opanowania mowy przez dziecko. „Jego zdaniem mowa przechodzi takie same stadia i w zależności od stadium kształtuje się obraz mowy,, (Zyzik 2011, s. 115). Dziecko, posługuje się mową egocentryczną, aż do osiągnięcia przez nie wieku szkolnego<sup>37</sup>. Pomimo niezgodności w podziale wiekowym poszczególnych podokresów, charakterystyka

---

<sup>37</sup> „Dziecko według tego autora, posługuje się mową egocentryczną, która jest pierwotną funkcją mowy, aż do osiągnięcia przez nie wieku szkolnego. Mowa stanowi fundament późniejszej mowy uspołecznionej, której celem jest informowanie kogoś o czymś, wspólna wymiana przekazów werbalnych, czyli dyskusja” (Karwowska-Struczyk 1982, s. 48, za: Zyzik 2011, s. 115).

poszczególnych faz rozwojowych została opisana przez badaczy w sposób analogiczny. Dlatego też, jak pisze Piaget (1966) w każdym stadium rozwoju dziecko jest w stanie przeprowadzić operacje opierające się na: selekcji, interpretacji, przetwarzaniu i odtwarzaniu doświadczeń, dopasowując je do poznanych struktur umysłowych

#### 1.2.2.2. Teoria Lwa Wygotskiego

„Wygotski był przedstawicielem konstruktywizmu społecznego, którego głównym założeniem było budowanie wiedzy jednostki w wyniku jej aktywności społecznej” (Skibska 2014, s.307). Pedagog koncentrował swoje zainteresowania badawcze nad językiem – jego przyswajaniem i zależnościami między mową a myśleniem oraz opanowaniem pojęć w procesie nauczania szkolnego (tamże). Badacz był zdania, że nauczanie jest procesem zewnętrznym, który powinien zostać uzgodniony z przebiegiem rozwoju (Wygotski, 1971, za: Filipiak 2011, s. 34). Drugie stanowisko zdaniem Wygotskiego „przypisuje nauczaniu prymarną rolę (tamże, s.35). Odnosząc się do trzeciego stanowiska badacza o przenikaniu się nauczania i dojrzewania rozwój polega na dwu różnych procesach „wzajemnie ze sobą powiązanych i wzajemnie uwarunkowanych – jest to dojrzewanie zależne od układu nerwowego i uczenia się” (Filipiak 2011, s. 35), ponieważ:

- nauczanie i dojrzewanie nie wykluczają się wzajemnie ale mają coś wspólnego;
- dojrzewanie przygotowuje grunt do procesu uczenia się;
- ucząc się określonych operacji dziecko osiąga zdolność do tworzenia struktur określonego typu (tamże, s. 35).

Według modelu Wygotskiego „uczenie rozpoczyna się od tego co jeszcze u dziecka nie dojrzało, a możliwość nauczania określa strefa jego najbliższego rozwoju” (Filipiak 2011, s.35). Współdziałanie oraz funkcjonowanie w środowisku przynosi wymierne korzyści, ponieważ na drodze kontaktu ze środowiskiem dziecko nabywa specyficzne cechy osobowościowe (Wieszczezyńska 2007, s. 35). Rozwój, jest zdaniem Wygotskiego ściśle związany z procesami nauczania, ponieważ przebiega on na funkcjach dojrzewających (za: tamże). Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym, nabywanie języka zachodzi poprzez współdziałanie społeczne, dlatego też zadaniem dorosłych jest wpieranie tego procesu, poprzez działania polegające na współpracy. Jak wskazuje literatura przedmiotu prowadzone badania empiryczne wykazały, że dzieci uczące się poprzez współdziałanie, potrafiły przy

kolejnej próbie wykonać to samo zadanie samodzielnie (tamże). Wynika to z faktu, że „zachodzi ścisły związek pomiędzy rozwojem umysłowym, a tym co dziecko jest zdolne naśladować” (Wieszczezyńska 2007, s. 36). Wyżej wymienione zależności znajdują swoje odzwierciedlenie w procesie nabywania języka. „Nabywanie języka zachodzi w procesie współdziałania dziecka z otoczeniem, w którym mowa pełni dwojakie funkcje: porozumiewania się i myślenia” (tamże, s. 36). U osób dorosłych proces komunikacji, zachodzi skutek decentracji (Grochowalska 2009, s. 11), a u dzieci w celach komunikacyjnych wykształca się tzw. umiejętność uogólniania. Zdaniem Wieszczezyńskiej (2007) wczesne lata życia dziecka są związane w pierwszej kolejności z rozumieniem mowy przez dziecko, w kolejnych latach życia dokonuje ono uogólnień. W pierwszych latach życia dziecko przekształca język osób dorosłych, pozostając jednak w ścisłych zależnościach z ich rozwiniętą mową. Wyżej wymienione czynniki wpływają na rozwój dziecka jako istoty społecznej (s. 36). „Język jako zbiór znaków wielosytuacyjnych, odtwarzalnych i łączonych w znaki złożone za pomocą określonych reguł” (Izert, Pachocińska 2019, s. 23-24) zostaje przyswojony przez dziecko dwojako: przyswojenie systemu budowy języka i w obrębie tego systemu opanowanie różnych typów stosunków i jednocześnie opanowanie struktur całościowych (Wieszczezyńska 2007, s. 37). Taki proces został nazwany przez Wygotskiego postępowaniem skokowym rozwoju mowy, który jak wskazuje literatura zachodzi około 3 roku życia, wtedy następuje „stały wzrost słownictwa, rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego oraz sprawności komunikacyjnej i społecznej” (Cieszyńska, Korendo 2007, s.180). Wygotski był zdania, że myślenie dziecka jest możliwe dzięki rozwojowi mowy, dlatego też wydzielił następujące fazy:

- „studium prymitywne – mowa przedintelektualna, myślenie przedjęzykowe;
- stadium „nawnej psychologii”- opanowanie składni mowy wcześniej niż składni myśli;
- stadium znaku zewnętrznego – mowa egocentryczna;
- stadium „wzrastania” – mowa wewnętrzna” (Wieszczezyńska 2007, s. 38).

### 1.2.2.3. Natywizm

Noam Chomsky dominując na scenie lingwistyki teoretycznej jest jednym z najbardziej wpływowych lingwistów XX wieku. Zrewolucjonizował dyscyplinę lingwistyki

swoją szeroko dyskutowaną teorią *transformational-generative grammar* (transformacyjnej gramatyki generatywnej), w której podkreśla umysłową zdolność generowania zdań przy użyciu nieświadomej wiedzy o języku, którą nazywa *universal grammar* (gramatyką uniwersalną). Twierdzi on, że TGG próbuje określić, "co mówca faktycznie wie" (Chomsky, 1965, s. 8). Chomsky był zdania, że ludzki mózg jest biologicznie zaprogramowany do uczenia się języka, a więc zdolności językowe są wrodzone. Dla niego umysł działa w trakcie uczenia się języka. Te poglądy postawiły jego teorię, w bezpośrednim zderzeniu z behawioryzmem, który był wiodącym kierunkiem w pierwszej połowie XX wieku. Chomsky odrzucił Skinnerowską teorię behawiorystyczną, według której nauka języka odbywa się w drodze bodźca i reakcji, dając tym samym impuls psychologii poznawczej. Ta zmiana paradygmatu w historii lingwistyki jest uznawana za rewolucję Chomsky'ego. Szczególny rodzaj filozofii Chomsky'ego jest również znany jako Hierarchia Chomsky'ego (Chomskyan Hierarchy). Do której zaliczono języki: regularne, bezkontekstowe, kontekstowe i częściowo obliczalne. Każdej z wymienionych klas odpowiada jeden rodzaj gramatyki: liniowe, bezkontekstowe, kontekstowe i ogólne. Równocześnie tym samym klasom odpowiadają cztery modele obliczeniowe: automaty skończone, automaty stosowe oraz maszyny Turinga (ograniczone liniowo i dowolne). Niezależnie stworzone modele do opisu języków odpowiadają tym samym klasom wskazuje na ich głębsze znaczenie<sup>38</sup>.

Filozofia lingwistyczna Chomsky'ego ma trzy główne cechy. Po pierwsze, umysł jest kognitywny, to znaczy, że jest ośrodkiem myśli, w tym myśli językowych. Po drugie, większość istotnych właściwości języka i umysłu jest wrodzona. Po trzecie, umysł składa się z szeregu wzajemnie oddziałujących i wyspecjalizowanych podsystemów, które umożliwiają działania językowe. W filozofii języka Chomsky'ego widoczny jest wpływ ideologii racjonalistycznej, która głosi, że rozum lub racjonalność jako własność umysłu jest podstawowym źródłem wiedzy lub drogą do wiedzy. Teoria Chomsky'ego związana jest z racjonalistycznymi ideami wiedzy apriorycznej, przejawiającymi się w natywizmie. „Przedstawiciele natywizmu zakładają, że centralnym mechanizmem poznawczym umożliwiającym poznanie społeczne jest wrodzony moduł czytania w umyśle; wrodzona teoria umysłu, która zawiera pojęcia przekonania i pragnienia dostępne już niemowlętom” (Mirski 2019, s. 15). Prace Chomsky'ego wpisują się w nurt filozofii analitycznej, w której język oraz logika są centralnymi elementami. Badacz wykorzystuje

---

<sup>38</sup> Tłum. własne <https://www.banglajol.info/index.php/PP/article/download/17681/13490> [dostęp 07.07.2021].

zarówno logikę oraz matematykę w analizie językowej, uzyskując odrębny język – język formalny. W TGG Chomsky stworzył zestaw reguł, które generują wszystkie możliwe kombinacje słów i które tworzą wszystkie poprawne gramatycznie zdania. Krytykował on bezpośrednie założenia metodologii Skinnera, torując drogę rewolucji kognitywnej, czyli zmian w amerykańskiej psychologii zachodzących od lat 50. do 70. ubiegłego wieku, która z behawioralnej stała się kognitywna. Koncentrował swoje zainteresowania badawcze głównie na działaniu i rozwoju wrodzonych struktur składni, zdolnych do twórczego organizowania, uspołniania, adaptowania i łączenia słów i fraz w zrozumiałe wypowiedzi. Twierdził, że kompetencja językowa jest produktem specyficznego dla gatunku wrodzonego fakultetu językowego, który jest niezależny od innych zdolności poznawczych<sup>39</sup>.

Natywistyczne poglądy Chomsky’ego oraz Steven Pinkera zostały poddane krytyce przez współczesnych empirystów, takich jak Geoffrey Sampson (2005), który jest wskazuje, że język rozwija się w odpowiedzi na wpływy środowiska, z kolei William O’Grady (2005) jest zdania, że ludzie posiadają wrodzone zdolności do nauki języka obcego. Autor wskazuje jednak, że nauka języków obcych bardziej należy do ogólnych zdolności poznawczych człowieka, niż do określonego mechanizmu jego przyswajania.

#### 1.2.2.4. Interakcjonizm

Jak pisze Wieszczezyńska (2007) najnowsze trendy w nauczaniu języków obcych wskazują na podjęcie próby w kierunku szeroko rozumianej integracji, mającej na celu „pogodzenie” dwóch stanowisk w nauczaniu języków obcych: behawioryzmu i koncepcji poznawczych. Wspólnym mianownikiem obu wymienionych wyżej koncepcji są „procesy poznawcze związane z przetwarzaniem informacji językowych i sposobami reprezentowania tych procesów w konkretnej sytuacji językowej” (s. 42). W wyniku połączenia obu stanowisk narodziła się koncepcja interakcjonizmu – „koncepcja sięgająca początku lat 80.XX. Głównym przedstawicielem interakcjonizmu był Jerome Bruner” (tamże, s. 43). Zdaniem Brunera dziecko uczy się języka dzięki systemowi wsparcia przyswajania języka (*language acquisition support system – LASS*)<sup>40</sup>. Jest to zbiór strategii stosowanych

---

<sup>39</sup> Tamże

<sup>40</sup> „LASS umożliwia naukę języka w ściśle określonym kontekście. W interakcji matki z dzieckiem, a później nauczyciela z uczniem, dokonuje się ściśle określona interakcja wypowiedzi dzieci”(Wieczór 2014, s.253).

przez dorosłych, aby wspierać nabywanie języka przez dzieci<sup>41</sup>. Jak pisze Dieter Zimmer (2001), język którym rodzice komunikują się z dzieckiem, w znacznym stopniu różni się od standardowego języka dorosłych. Rodzice komunikują się z dzieckiem w sposób prosty, stosując wielokrotne powtórzenia. Jak pisze Bruner (1974) język jest dla dziecka narzędziem efektywnej komunikacji językowej. Proces nabywania języka ma swoje początki we wzorcach komunikacji przedjęzykowej, a nie we wrodzonych strukturach językowych, dlatego też zarówno dom, jak i szkoła są najistotniejszymi czynnikami, które mają wpływ na przyswajanie języka. Należy jednak podkreślić, że opanowanie języka nie jest celem samym w sobie, ale poprzez mowę dziecko włącza się do świata komunikacji międzyludzkiej. Język nabywany jest poprzez działanie i tym samym nim się staje. Jak podaje Bruner (1974) „podstawą nabywania języka w relacji matka - dziecko jeszcze przed rozpoczęciem mowy przez dziecko jest konstruowanie przez rodzica tzw. stałych modeli interakcyjnych” (Wieszczczyńska 2007, s. 43)<sup>42</sup>. Według Komorowskiej (2009) „w szkole motywacja do nauki języka obcego jest uwarunkowana wieloma czynnikami, niemniej jednak do najważniejszych z nich należy osoba nauczyciela. Sympatia do nauczyciela wzmacnia chęć do stosowania języka oraz aktywnej współpracy, z kolei antypatie działają negatywnie na ucznia - zanika bowiem chęć do prowadzenia aktywnych działań w kierunku rozwoju kompetencji językowych. W zależności od tego w jakiej grupie wiekowej nauczyciel prowadzi zajęcia, oczekiwania wobec jego osoby znacznie się różnią” (s.128-129). Dodatkowo jak pisze Bruner (1974), w trakcie nabywania dojrzałych procesów myślenia rozwijają się: ikoniczny, enaktywny oraz symboliczny sposób wewnętrznego reprezentowania świata.

- Poziom enaktywny – jest związany głównie z czynnościami motorycznymi, do których nie wykorzystuje się wyobraźni oraz słów. „Reprezentacje enaktywne towarzyszą człowiekowi w trakcie trwania całego życia, w trakcie wykonywania czynności motorycznych” (Sowa-Bacia 2016, s. 13) np. podczas jazdy na rowerze, pływaniu, którym nie towarzyszą obrazy.
- Poziom ikoniczny – ten sposób prezentowania świata pojawia się u dziecka wraz z wykształceniem zdolności do reprezentacji otoczenia przez obrazy

---

<sup>41</sup> „Amerykański psycholog Jerome Bruner wskazywał, że przyswajanie języka nie może odbywać się bez interakcji. Dziecko będzie uczyło się języka z trudem, jeśli nie będzie miało możliwości komunikowania się z otoczeniem Jerome Bruner był wspierany przez Catherine Snow, która wniosła istotny wkład do tematu akwizycji języka dzięki swoim badaniom nad językiem dorosłych dzieci” (Maqua, 2002).

<sup>42</sup> Rodzice nie nawiązują rozmowy z dzieckiem po to żeby nauczyć go mówić, ale ich celem jest poszukiwanie porozumienia z zamiarem utworzenia stałego modelu interakcyjnego (Butzkamm, 2002, s. 104).

umysłowe do których należą obrazy: słuchowe, węchowe, wzrokowe oraz dotykowe (tamże 2016, s. 13).

- Poziom symboliczny – „jest związany ze zdolnością do reprezentowania przez dziecko świata za pomocą języka, a następnie przy pomocy innych systemów symbolicznych. Za sprawą reprezentacji symbolicznej dziecko ma możliwość reprezentowania rzeczywistości oraz manipulowania nią”<sup>43</sup> (tamże, 2016, s.13).

### 1.2.3. Teoria Shannona

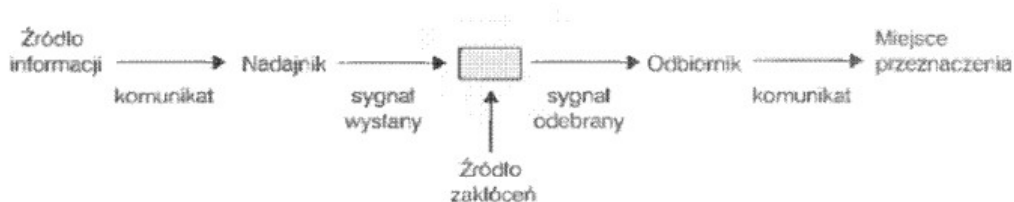
Norbert Wiener jako ojciec paradygmatu cybernetycznego opublikował w *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and Machine* koncepcję, która stała się podstawą dla rozwoju cybernetyki. Jak sugeruje Dobek-Ostrowska (2006) Wiener wskazywał, że maszyny oraz informacje stanowią podwaliny nowo powstałego systemu zachodzącego w społeczeństwie, służąc jego równowadze. Do podstawowych założeń teorii informacji Norberta Wienera odwoływali się w swoich pracach Claude’a Shannon i Warren Weaver, mimo iż Wiener był twórcą podstaw teorii komunikacji to Shannona i Weavera uznaje się za ojców matematycznej teorii komunikowania. „Silny wpływ cybernetyki Wienera jest zauważalny w teorii systemów i komunikacyjnych modelach systemowych, w antropologicznej koncepcji komunikowania Batesona, w interakcjonizmie Goffmana, w badaniach uczonych związanych ze szkołą Palo Alto” (Dobek-Ostrowska 2006, s. 38). Shannon opublikował *The Mathematical of Communication* w której została opisana teoria komunikowania. Wkrótce praca Shannona została wydana ponownie z komentarzami naniesionymi przez Weavera. Tym samym model komunikacji ma dwóch ojców –Shannona i Weavera (Dobek-Ostrowska, 2006, s. 27-40). Komunikacja jest procesem złożonym, a w literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji tego pojęcia. Mnogość definicji wynika zasadniczo z różnorodnych podejść badawczych do procesu komunikacji (tamże, s. 63). Definiując za Mrozowskim (2001): komunikacja w naukach społecznych oznacza świadome działanie jednostki, praktykę społeczną, nastawioną na osiągnięcie celu, którym jest przekazanie informacji na linii nadawca-odbiorca, odbywające się w określonym kontekście

---

<sup>43</sup> „Sposób reprezentowania świata nabywamy w dzieciństwie. Pomimo, że dorosły człowiek stosuje reprezentacje symboliczne, to w razie potrzeby stosuje również myślenie enaktywne oraz ikoniczne” (Bruner, 1974, za: Sowa -Bacia, 2016, s. 13).

sytuacyjnym (za: Dobek-Ostrowska). Komunikowanie społeczne jest zatem ciągłym „procesem porozumiewania się jednostek, grup, społeczności, którego celem jest wymiana myśli, a w zależności od poziomu komunikowania proces komunikacji obejmuje różną liczbę jednostek uczestniczących w procesie komunikacji. Proces komunikacji jest realizowany z zastosowaniem różnorodnych środków i wywołuje określone skutki” (Dobek-Ostrowska 2006, s. 63). Poniżej schemat opisanego modelu.

Schemat 10. Model przekazu Shannona i Weavera (1949).



Źródło: Dobek-Ostrowska (2006), s.39

Powyższy schemat zawiera termin *noise source* (źródło zakłóceń), które zniekształcało informację przekazywaną na linii. Zdaniem Anny Kozłowskiej (2006) do czynników zakłócających proces komunikacji należą:

- zakłócenia zewnętrzne – zakłócenia pochodzące ze środowiska zewnętrznego, jak np. zmiany atmosferyczne, problemy techniczne narzędzi;
- zakłócenia wewnętrzne – strona emocjonalna uczestników procesu komunikacji (uprzedzenia wobec uczestników procesu, bądź niedyspozycja niepozwalająca na całkowity udział w procesie komunikacji);
- zakłócenia semantyczne - błędne zastosowanie przez nadawcę komunikatu - znaków i kodów, „uniemożliwiające pełne zdekodowanie komunikatu przez odbiorcę”(tamże, 2006, s. 32)

W oparciu o powyższe Shannon i Weaver (1949) zdefiniowali kryteria udanej komunikacji:

- powiązanie przesyłanej wiadomości z istniejącą wiedzą;
- wspólna znajomość znaków i znaczeń np. określonego języka.

Jak wskazują badacze (Shannon i Weaver, 1949) błędy w kodowaniu i dekodowaniu mogą prowadzić do nieporozumień, ponieważ komunikat nie jest identyczny i może zostać źle



zinterpretowany przez odbiorcę (Dering, 2020)<sup>44</sup>. Dla Shannona i Weavera istotne było zbudowanie takiego modelu oraz zastosowanie takiego urządzenia, które nie zniekształcałoby przesyłanej informacji. Badacze wyszczególnili trzy stadia w studiach nad komunikowaniem:

- poziom techniczny (transmisja informacji w urządzeniu);
- poziom semantyczny (znaczenie przesyłanych kodów);
- poziom związany z efektywnością (odczytywanie znaczenia przez odbiorcę, zgodne z celem nadawcy) (za: Dobek-Ostrowska 2006, s. 39).

Jak pisze autorka (Dobek-Ostrowska 2006) dokonania Shannona i Weavera wniosły istotny wkład w rozwój komputerów oraz sztucznej inteligencji. Koncepcja wymienionych badaczy była inspiracją do powstania sieci informatycznych, Internetu czy robotyki. Dodatkowo, rzeczona teoria była inspiracją dla twórców „interdyscyplinarnej nauki o systemach w naukach społecznych” (tamże, 2007, s. 39). Współcześnie, głównie ze względu na komputeryzację wszystkich sektorów oraz szeroki dostęp do Internetu zmienił się również model komunikacji, w którym zachodzi komunikacja interaktywna. Jak pisze Kozłowska (2006) obecnie nie funkcjonuje tradycyjne komunikowanie masowe, „oparte na *quasi* (jakby) interakcji, dlatego, że nie ma zastosowania zasada jednostronności przekazu i nieokreślonego odbiorcy” (s. 32)<sup>45</sup>. W związku z powyższym, jedną z najistotniejszych cech komunikowania masowego jest przeniesienie środka ciężkości z komunikatu na odbiorcę komunikatu (tamże). Jak wskazuje autorka (Kozłowska 2006) „istotną cechą komunikowania interaktywnego jest bowiem to, że użytkownik – pomimo uczestnictwa w komunikowaniu pośrednim – ma możliwość jednoczesnego nadawania i odbierania informacji” (s. 32).

#### 1.2.4. Kognitywizm

Nauki kognitywne, pochodzą od łacińskiego słowa *cognito*, czyli wiedza. Jak pisze Włodzisław Duch (1998) „w wyniku integracji wielu grup, wyłoniono wspólny obszar, który został nazwany *cognitive sciences* (nauki o poznaniu, nauki kognitywne), dając tym samym szansę na zrozumienie umysłu” (Duch, 1998, s. 1)<sup>46</sup>. Ze względu na charakter niniejszej pracy kognitywizm został przytoczony jako teoria przyswajania języka obcego, będąca pomysłem

<sup>44</sup> Tłum. własne

<sup>45</sup> „W *quasi* interakcji komunikat jest przeznaczony dla nieokreślonego grona odbiorców” (Kozłowska 2006, s. 28).

<sup>46</sup> Jak wskazuje autor, termin nauki kognitywne zostają zarezerwowane dla badań prowadzonych w obrębie jego funkcjonowania umysłu (Duch, 1998, s. 9).

nauczania zdalnego/elektronicznego. Teoria kognitywizmu, jako samodzielna interdyscyplinarna nauka o umyśle narodziła się w latach 70. XX wieku. „Zgodnie z założeniami teorii kognitywistycznej, człowiek pochłania wiedzę w sposób aktywny, wielozmysłowo, przy pomocy różnych kanałów” (Donderowicz 2014, s. 157).

Kognitywizm w tradycyjnej szkole jest jeszcze ciągle obszarem *terra incognita* (niezbadany nieznan), głównie ze względu na założenia tradycyjnego modelu szkolnego, wyrażającego się głównie poprzez rozwijanie tzw. umiejętności cząstkowych popartych jednostronnym modelem przekazywania wiedzy (od nauczyciela od ucznia), przy czym przekaz ten jest związany z fragmentarycznością informacji, nie opiera się na multidyscyplinarności, nie ucąc przy tym myślenia przyczynowo-skutkowego. Punktem zmian są założenia nauki kognitywnej, w której nauczanie oraz rozumienie jest nastawione na proces. Jak piszą Maria Ledzińska i Ewa Czerniawska (2011) „założenia teorii kognitywnej są ukierunkowane na budowanie wiedzy w sposób aktywny i twórczy oraz na stwarzaniu takich warunków, aby każdy uczący się przyswajał wiedzę w sposób samodzielny w indywidualnym tempie. W związku z tym, że w skład nauk kognitywnych wchodzi wiele tradycyjnych gałęzi nauki, kognitywizm jest nauką łączącą wiedzę w sposób całościowy” (s. 92)<sup>47</sup>. Takie założenia leżą u podstaw nauczania integrującego wiedzę.<sup>48</sup> Nadrzędną zasadą, którą kieruje się kognitywizm jest całkowite skupienie się na procesie uczenia oraz nauczania. Dodatkowo można wyróżnić trzy procesy, które zawsze występują, a należą do nich:

- poznawczy- jest ściśle związany z przetwarzaniem treści przyswajanych przez uczącego się. Weryfikację skuteczności procesu poznawczego można zastosować poprzez sprawdzenie faktów, które powinny zostać zapamiętane w procesie nauczania (Jurczak 2016, s. 42);
- afektywny – „opiera się na działaniach afektywnych, które świadczą o sposobie radzenia sobie z emocjami towarzyszącymi dziecku w trakcie uczenia się” (Jurczak

---

<sup>47</sup> Opisując ujęcie kognitywistyczne należy wskazać na tzw. operatywność wiedzy, oznaczającą manewrowanie wiedzą tak, aby łączyć ją w sposób całościowy.

<sup>48</sup> Magdalena Olpińska -Szkieleń oraz Małgorzata Bielicka opracowały autorski program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada pierwszego etapu edukacyjnego (klasy 1-3). Autorski program zakładał, że L2 jest środkiem komunikacji i środkiem przekazu wiedzy na lekcjach wybranych przedmiotów szkolnych obok lub zamiast języka ojczystego. Autorki programu zakładają, że należy dążyć do tego, aby udział języka drugiego w realizacji treści nauczania zintegrowanego był jak największy (zob. [file:///C:/Users/HP/Downloads/Za%C5%82%C4%85cznik\\_8b\\_Program\\_nauczania-SP\\_klasy\\_1-3.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Za%C5%82%C4%85cznik_8b_Program_nauczania-SP_klasy_1-3.pdf)).

2016, s. 42). Jak pisze Jurczak (2016) mogą one wywierać zarówno negatywny, jak i pozytywny wpływ (s. 42).

Kolejne procesy są związane z działaniami dotyczącymi wglądu w nauczanie przez osobę uczącą się. W literaturze przedmiotu zostały one opisane jako działania zinternalizowane (tamże). „Są to stopniowe działania polegając na tym, że procesy dotyczące wglądu we własne nauczanie najpierw wychodzą od nauczyciela i to pedagog jest odpowiedzialny za ich transformację, potem kolejno uczeń dostosowuje ich do własnych preferencji” (Jurczak, 2016, s. 42). Mimo, że dziecko stopniowo przejmuje kontrolę na uczeniem się, to rola nauczyciela nadal jest istotna. Nauczyciel mimo przejścia strategii uczenia się przez ucznia, diagnozuje jego sposób myślenia i rozumienie różnorodnych pojęć, co pozwala mu ocenić nauczycielowi na jakim etapie dochodzenia do wiedzy znajduje się uczeń. Zgodnie z założeniami kognitywizmu wiedza powinna stanowić coś w rodzaju łańcucha, w którym jedno ogniwo łączy się z kolejnym. Takie podejście do nauczania jest podstawą do rozwoju myślenia dywergencyjnego, będącego w opozycji do myślenia konwergencyjnego – w którym rozwiązanie sprowadza się do jednej poprawnej odpowiedzi<sup>49</sup>. Proponowany przez lingwistów model uwzględnia zatem doświadczenie uczącego się jako podstawy procesu dydaktycznego (jego schemat poniżej).

Schemat 11. Uczenie się przez doświadczenie. Model Dawida Kolba i Rona Fry’a



Źródło: Donderowicz (2014), s. 158

<sup>49</sup> „Dywergencja pochodzi z czasownika *divergere* (iść w różnych kierunkach). Myślenie dywergencyjne charakteryzuje się rozwiązywaniem problemów, nie mających jednego poprawnego rozwiązania. Podejście dywergencyjne wskazuje na udzielenie wielu poprawnych odpowiedzi, odchodząc od podejścia konwergencyjnego – dobrze-źle. Oba terminy: dywergencja oraz konwergencja zostały wprowadzone do literatury przedmiotu przez Guilforda, chociaż jak wskazuje Chruszczewski (2013) Binet wprowadził termin pojęcia dywergencyjnego w swoich testach, jednakże z powodu braku obiektywnej oceny z tego zrezygnował. Jego kontyuatorem był Guilford” (Chruszczewski M. 2013, s. 13-14).

Z powyższego modelu wynika, że rozwijanie czterech zdolności i umiejętności: doświadczenie, obserwacja – wnioski i refleksje, tworzenie teorii i hipotez oraz zastosowanie w praktyce warunkuje efektywny proces uczenia się. Mimo, że model Kolba znalazł swoje zastosowanie w modelu uniwersyteckim, to z powodzeniem może być on także stosowany w edukacji wczesnoszkolnej z zachowaniem wszystkich etapów myślenia dywergencyjnego, do którego należą:

- elaboracja;
- oryginalność
- giętkość;
- płynność (Jurczak 2016, s. 43).

W odniesieniu do teorii kognitywizmu interesujące jest również myślenie produktywne, które, jak pisze Miedzińska (2010) bazuje na tworzeniu innowacyjnych i nieliniowych rozwiązań (s. 34, za: Jurczak 2016, s. 43). Sięgając od teorii Lwa Wygotskiego, jako twórcy myśli kognitywistycznej należy wskazać, że myślą przewodnią rosyjskiego pedagoga była edukacja oparta na przyswajaniu informacji niezbędnych do rozwijania umiejętności uczenia się, tzn., że edukacja nie powinna opierać się jedynie na zapamiętywaniu i sprawdzaniu stanu wiedzy poprzez odpytywanie (tamże, s.47). Jak pisze Walat (2017) w nowym modelu rola nauczyciela uległa zmianie. Nauczyciel staje przed nowymi wyzwaniami, mającymi na celu konstruowanie znaczeń, dlatego też obecnie, „tradycyjne” metody nauczania stają się przedmiotem debaty i krytyki naukowej. Nowe podejście wymaga nowych rozwiązań, dlatego też jednym z zadań stawianych nauczycielom jest stosowanie metod aktywizujących w procesie nauczania (s.31), ale jak pisze Jurczak (2016) „po aktywnym wkroczeniu przez dziecko w daną tematykę można pokusić się o włączenie metod podających, które je wycisną i wzbogacą o cenne wiadomości. W ten sposób tworzy się sieć łącząca różne dziedziny nauki – kognitywizm” (s. 48).

#### 1.2.5. Konstruktywizm

Według Bronisława Siemienieckiego (2007a) konstruktywizm jako nurt psychologiczno-pedagogiczny nie jest niczym nowym. (s. 217). Pierwsze wzmianki sięgają literatury starożytnej. Sokrates, Platon i Arystoteles w swoich pracach wskazywali na

elementy związane z tworzeniem wiedzy przez człowieka (Walat 2017, s. 115)<sup>50</sup>. Bezpośrednimi prekursorami nurtu konstruktywistycznego byli Johann Pestalozzi – szwajcarski pedagog i pisarz, twórca pierwszej teorii nauczania początkowego oraz Jean Piaget, który stwierdzał, że wiedza jest współzależna z procesami organizacji człowieka. Prekursor nurtu konstruktywistycznego opowiadali się za tym, aby proces oświaty był oparty na naturalnym rozwoju dziecka (tamże, s. 115). Taka postawa wynika głównie z uwarunkowań psychorozwojowych dziecka, które przyjmuje wiedzę bardziej za pomocą zmysłów niż słów (Walat 2010). Jak pisze Walat (2010) „język dziecka jest początkowo narzędziem adaptacji intelektualnej, w końcu staje się językiem wewnętrznego kierowania własnym postępowaniem” (tamże, s. 34-35).

Dorota Klus – Stańska (2008) interpretuje konstruktywizm dwojako wskazując na: dyskurs konstruktywistyczno-społeczny nawiązujący do wsparcia i współpracy oraz konstruktywistyczno-rozwojowy, wskazujący na rozwiązywanie problemów i myślenie twórcze ucznia (s. 76-77, za: Marek 2015, s.121). Podejście konstruktywistyczno-społeczne w oparciu o założenia teorii Wygotskiego wskazuje na istotną rolę dorosłego, który jest pomocą w konstruowaniu wiedzy. Dodatkowo, język jest fundamentalną formą w interakcji, w wyniku której zachodzi przekaz dziecku przez dorosłych wiedzy tkwiącej w ich kulturze (Żądło-Treder 2011, s.37-38). Z kolei w konstruktywistyczno-społecznym modelu zakładano, że znaczenia nie są konstruowane przez dziecko, ale przejmowane od dorosłych, dlatego też warunkiem pomyślnego uczenia się jest wsparcie nauczyciela (tamże), gdyż jak podaje Ewa Marek (2015) „dziecko dąży do postępów w uczeniu się, ale z racji swojej niesamodzielności wymaga opieki, w procesie edukacyjnym – opieki nauczyciela” (s. 122)<sup>51</sup>. Z kolei u źródeł podejścia konstruktywistyczno-rozwojowego leży psychologia poznawcza oraz wyżej wspomniane Piagetowskie podejście do konstruktywizmu, które zakładało, że proces uczenia się jest samodzielną rekonstrukcją operacji umysłowych, i nie jest oparty na przekazywaniu wiedzy przez jednego człowieka drugiemu (Marek, 2015, s. 121). Tezę tę, podtrzymuje Grucza (1997) wskazując, że: „wiedza jest właściwością, której nikt nie jest w stanie nikomu

<sup>50</sup> Pierwsze wzmianki o założeniach teorii konstruktywistycznej znajdowały się również w pismach św. Augustyna, Kanta i Lockego (Walat 2010).

<sup>51</sup> Jak pisze Joanna Żądło (2011) „konstruktywistyczne orientacje wspierają indywidualny rozwój dziecka. Wychowanie oraz nauczanie to stwarzanie warunków do rozwoju. Nie polega to jednak jedynie na różnicowaniu sposobów uczenia się czy na indywidualnym doborze treści nauczania, metod i form kształcenia. Istotnym elementem staje się ciągle diagnozowanie obecnego poziomu rozwoju, odpowiednie - stymulujące rozwój – oddziaływanie. Główne założenia konstruktywizmu wyraźnie wskazują na konieczność indywidualizacji procesu nauczania i wychowania podkreślając znaczenie osobistej dotychczasowej wiedzy ucznia konstruowanej indywidualnie” (s. 38).

bezpośrednio przekazać. Nikt nie jest w stanie przyswoić sobie jakiegokolwiek wiedzy w sensie dosłownym. Ludzie ani nie przekazują sobie wiedzy bezpośrednio, tzn. w taki sposób, w jaki przekazują sobie inne rzeczy, ani jej nie przyswajają tak, jak przyswajają pokarm lub „powietrze”. Każdy musi sam wytworzyć wiedzę lub odtworzyć (zrekonstruować). Akty międzyludzkiej komunikacji wcale nie polegają na tym, że nadawca przekazuje w nich odbiorcy wiedzę, a odbiorca ją sobie przyswaja” (s.15). Wraz ze zmianą podejścia z instruktywistycznego na konstruktywistyczne zmieniła się również rola paradygmatu z nauczania osadzonego w centralnym punkcie układu glottodydaktycznego, na uczenie się uwzględniające wykorzystywanie zdobytej wiedzy (Lewicka, 2007, s. 96-97), w której komunikacja nie oznacza prostego transportu informacji, jest natomiast procesem socjalnym realizowanym w komunikacji<sup>52</sup>. Nie można zatem zakładać, że w trakcie procesu komunikacji uczeń odbiera dokładnie te same informacje, które nadaje nauczyciel, tym bardziej, że przekaz w L2, L3 i w każdym innym języku znacząco różni się od zasobu L1 którym uczeń dysponuje<sup>53</sup>. Jak podaje Paul Watzlawick (1990) „aspekt treści przekazuje dane, aspekt odniesienia wskazuje odbiorcy, jak nadawca chciałby być przez niego rozumiany.” (s. 55, za Lewicka 2007, s. 104). Badacz stosuje pojęcie odniesienia – które jego zdaniem jest metakomunikacja, wychodząca poza ramy językowe wykorzystująca elementy ekstrajęzykowe, takie jak: mimika, gestykulacja, intonacja głosu czy tempo mówienia (s. 55, tamże s. 104). Z kolei aspekt treści jak pisze Lewicka (2007) jest realizowany przez arbitralne nadanie nazw referowanym obiektom i stanom rzeczy. Obydwa aspekty przeplatają się i uzupełniają w komunikacji interpersonalnej. Dlatego za cel nadrzędny w procesie glottodydaktycznym należy przyjąć nabywanie komunikacyjnej kompetencji językowej, realizowanej w działaniu interakcyjnym. Zatem cele glottodydaktyczne zakładające szczególnie rozwój kompetencji komunikacyjnej nie mogą być oparte o ujmowanie języka w sposób modułarny, a jego pojmowanie powinno być zgodne z modelem interakcyjnym. Odnosząc się do modularności należy wskazać na współczesne spory wokół tej tematyki (tamże). Zasadniczo w literaturze zostały wyróżnione dwa konkurujące ze sobą modele badań kognitywistycznych:

---

<sup>52</sup> Zjawisko komunikacji nie zależy tylko od tego, co jest nadawane, ani od od tego, jakie dane otrzymuje odbiorca. Istotą zachodzącego procesu jest stworzenie różnorodnych systemów socjalnych i wynikających z tego działań socjalnych interakcji. Uczestnicy procesu tworzą pewien obszar celowego komunikowania się i odpowiedzialnie do tego prowadzą interakcję. (Maturana, Varela 1987, s. 212, Lewicka 2007, s. 97).

<sup>53</sup> L1 – język pierwszy

- zwolennicy koncepcji modularnej – Chomsky (2000, 2005), R. Jackendoff (2005), J. Fodor (2000, 2001, 2011), P. Carruthers (2006), S. Pinker (2000, 2002, 2005), przyjmują, że „mózg ludzki jest zespołem podsystemów kognitywnych, który działa w sposób niejednorodny zgodnie z przypisanymi zasadami i ograniczeniami” (Sadownik 2012, s.81)<sup>54</sup>. Zgodnie z tymi założeniami każdy z podsystemów kieruje określonym rodzajem operacji mentalnej. Zdolności językowe w koncepcji modularnej są traktowane autonomicznie od innych zdolności językowych, oznacza to odrębność myśli względem języka tj. niezależność myśli od języka (Sadownik 2012, s. 81).
- drugi pogląd odrzucający modalność umysłu, w tym tezę o istnieniu modułu językowego, przyjmuje koncepcję konstruktywistyczną, określoną formę empiryzmu oraz koneksjonizmu, zakładając, że ludzki system poznawczy funkcjonuje jako jednolita struktura (tamże, s. 82)<sup>55</sup>. Jak pisze John Taylor (2007) „nabywanie wiedzy językowej jest ściśle powiązane z rozwojem niejęzykowych, kognitywnych zdolności człowieka” (za: Sadownik 2012, s. 82). Dlatego też pierwszym krokiem w procesie dydaktycznym powinno być rozwinięcie kompetencji interakcyjnej, która przygotowuje uczącego się do pełnienia roli orientującego (kompetencja produkcyjna) i orientowanego (kompetencja interpretacyjna) (Sadownik 2012, s. 82). Jak podaje Lewicka (2007) „w interakcji, która jest typowa dla użytkownika natywnego uczącym się można zapewnić odpowiednie warunki do nabycia kognicji socjalnej” (s. 107). Kognicja socjalna polega na tworzeniu przez odbiorcę obrazu zamiaru oraz oczekiwań nadawcy. „Wyznacznikami kognicji socjalnej jest opanowanie sprawności w zakresie:
  - dzielenia uwagi z innymi rozmówcami;
  - zmiany ról komunikacyjnych;
  - wpływania na zachowania innych rozmówców przez własne działanie” (tamże, s. 107)<sup>56</sup>.

<sup>54</sup> „Podsystemy kognitywne nazywane również jako moduły mentalne lub niezależne procesory” (Sadownik 2012, s. 81).

<sup>55</sup> System poznawczy jest to taki system, który jest zdolny do pełnienia następujących funkcji poznawczych: percepcja otaczającej rzeczywistości, myślenie symboliczne, rozumienie i refleksja. Przyjmuje się, że system poznawczy składa się z wielu zintegrowanych podsystemów takich jak: system wizualny, słuchowy, dotykowy oraz językowy.

<sup>56</sup> „Przyswajanie języka obcego jest zostało opisane w literaturze przedmiotu jako proces wieloetapowy powstawania systemu językowego. Osoba, która nie osiągnęła jeszcze biegłości językowej opracowuje swój własny język *interjęzyk* w zgodzie z kontinuum rozwojowym, którego ostatnim etapem jest opanowanie języka w sposób natywny (*target language*). Na przebieg procesu powstawania systemu językowego ma wpływ wiele czynników, należą do nich m.in.: wcześniej nabyta wiedza językowa, która obejmuje język ojczysty, jak również inne poznane wcześniej języki obce. To oddziaływanie zostało zdefiniowane terminem

Dlatego też uczenie się języka w działaniu i realizacja zachowań językowych w postaci behawioremów<sup>57</sup>, typowych dla natywnych użytkowników języka przebiega przy użyciu wielu zmysłów, co powoduje, że wykorzystanie komunikacji językowej i pozajęzykowej czyni komunikację zbliżoną do autentycznej. W tym miejscu należy wskazać, że w procesie glottodydaktycznym komunikacyjna kompetencja językowa powinna być wypadkową kompetencji: interakcyjnej, lingwistycznej oraz socjokulturowej, które zostają nabywane po sobie (Lewicka 2007, s. 107-108)<sup>58</sup>. Kompetencja komunikacyjna tj. komunikatywność wydająca się na pozór łatwa do zrealizowania, nie jest tylko i wyłącznie procesem polegającym na kodowaniu i dekodowaniu informacji. O pomyślnym przebiegu komunikacji decydują reguły formacyjne i funkcyjne<sup>59</sup>. Dlatego też pierwszym krokiem w procesie glottodydaktycznym powinno być rozwijanie kompetencji interakcyjnej, która przygotowuje uczących się do pełnia roli orientującego i orientowanego w L2. Jak wskazuje Lewicka (2007) „dopiero wtedy gdy uczący się osiągną pewność siebie w interakcji, można przystąpić najpierw do kształtowania kompetencji lingwistycznej, kolejno do kompetencji socjokulturowej” (s. 108). Kompetencja socjokulturowa jest trzecim etapem nabywania komunikacyjnej kompetencji językowej, będąc nierozłączną częścią procesu glottodydaktycznego. Z kolei skupienie się na działaniu powoduje odwrócenie uwagi od samego języka przyczyniając się do zmniejszenia zahamowań i ułatwienia w pokonywaniu barier przy mówieniu. Poniższy schemat przedstawia komunikacyjną kompetencję językową w procesie dydaktycznym (tamże, s.109).

Tabela 1. Komunikacyjna kompetencja językowa

Komunikacyjna kompetencja językowa		
Kompetencja interakcyjna: -interpretacje na poziomie rutyn	Kompetencja lingwistyczna: - potencjał systemowy	Kompetencja socjokulturowa:

język źródłowy (*source language*)” (Latos, 2016, s.68)

<sup>57</sup> behawior - synonim „zachowania się” „określa całość dostrzegalnych dla zewnętrznego obserwatora reakcji organizmu na dane czynniki” (Kokocińska, Kaleta 2015, s. 221).

<sup>58</sup> „Kompetencja interakcyjna – nabywanie antyrefleksyjne; kompetencja lingwistyczna – potencjał systemowy uczącego się w L2; kompetencja socjokulturowa- użycie języka adekwatnie do sytuacji, tworzenie struktury interakcji zgodnej z regułami zachowań natywnego użytkownika. Kompetencja interakcyjna – przygotowuje uczącego się do posiadania kompetencji produkcyjnej oraz kompetencji interakcyjnej w L2” (Lewicka, 2007, s. 105).

<sup>59</sup> Reguła formacyjna – służąca formowaniu wypowiedzi, podrzędna regule funkcyjnej. Reguła funkcyjna – umożliwiająca porozumiewanie się.



<p>-produkcja na poziomie rutyn</p>		<p>- występowanie - wykonalność - odpowiedniość</p>
---	--	---

Źródło: Lewicka (2007), s.106

Wyżej wymieniona kompetencja socjokulturowa zawiera w sobie elementy interkulturowości, która jest nieodłączną częścią procesu glottodydaktycznego. Odwołując się do Teuna van Dijka (2001) kształtowanie kompetencji komunikacyjnej jest możliwe dzięki „dyskursowi” konstytuowanemu przez „grafemy oraz dźwięki, abstrakcyjne formy składniowe, kompleksowe struktury globalnych i lokalne znaczenie oraz schematyczne formy kompozycyjne i może być opisywany w kategorii działań społecznych realizowanych przez użytkowników języka, którzy komunikują się między sobą w różnych sytuacjach i w obrębie określonego społeczeństwa i danej kultury” (s. 22, za: Lewicka 2007, s.109).

#### 1.2.6. Konektywizm

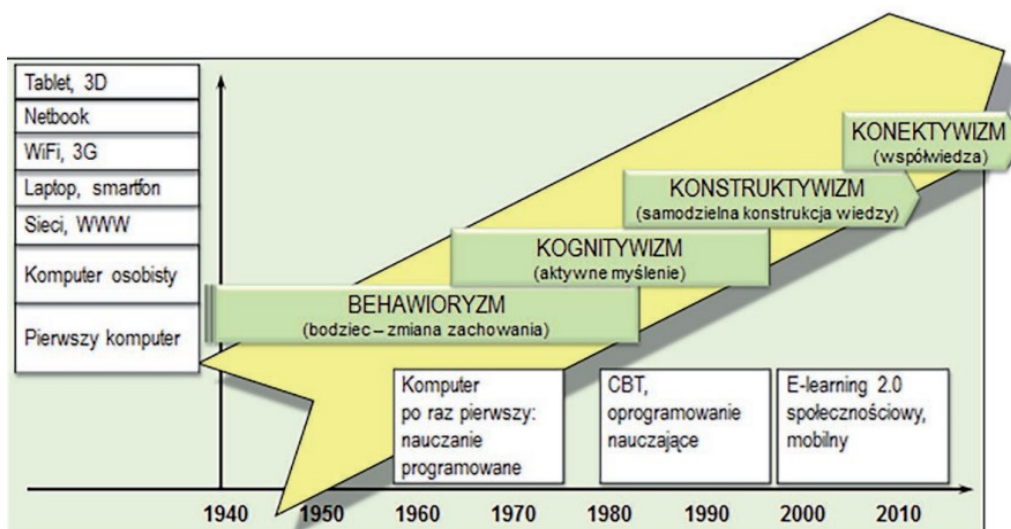
Behawioryzm, teoria Jana Piageta, Wygotskiego, natywizm i interakcjonizm to jedne z głównych teorii uczenia się w pedagogice. Wymienione teorie zostały opracowane w czasach, gdy technologie nie wpływały w tak znaczący sposób na proces nauczania, jak ma to miejsce obecnie (Szpunar 2017, s.116). Współcześnie, najnowszą teorią pedagogiczną ukształtowaną w pierwszej dekadzie XXI wieku jest konektywizm. Wywodzi się on od angielskiego słowa – *connect* (łączyć) (Donderwicz 2014, s. 159). Według Georgea Siemensa (2005) oraz Stephena Downesa (2005) „uczenie się jest procesem ciągłym, bazującym na wykorzystaniu sieci i włączającym” (za: Donderowicz 2014, s. 159), w przeciwieństwie do teorii behawioryzmu, w której proces uczenia się zachodził na drodze jednostronnego przekazywania wiedzy. Teoria kognitywizmu i konstruktywizmu w swoich założeniach skupia się na jednostce w procesie uczenia się, a konektywizm osadzony w paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym, do wyżej wymienionych założeń włącza najnowszą technologię (tamże, 2014). Jak wskazuje Siemiens (2005) w konektywizmie uczenie się zostało zdefiniowane jako wiedza możliwa do wykorzystania w działaniu. Działanie konektywne jest skoncentrowane na łączeniu zestawów informacji znajdujących się w różnorodnych bazach

danych. Nowe informacje są nieustannie zdobywane. W rzeczonyj teorii kluczową rolę odgrywa umiejętność rozróżniania informacji ważnych (potrzebnych) i nieważnych<sup>60</sup>.

Konktywizm w ujęciu George Siemens (2005) oparty jest o tezy:

- nauka i wiedza opiera się na różnorodności opinii;
- uczenie jest procesem łączenia wyspecjalizowanych węzłów lub źródeł informacji;
- wiedza pochodzi także z urządzeń zewnętrznych np. z narzędzi ICT;
- tworzenie, jak również utrzymanie połączeń jest elementem niezbędny w procesie uczenia się.
- utrzymywanie kontaktów w celu ciągłego uczenia się jest konieczne;
- wybory, czego się uczyć, oraz znaczenie napływających informacji – są podstawowymi czynnikami są postrzegania zmieniającej się rzeczywistości<sup>61</sup>;

Schemat 12. Teoria M-learningu



Źródło: L. Hojnacki (2001), za: Szpunar (2015), s. 118

W przeciwieństwie do kognitywizmu czy behawioryzmu w konektywizmie zmienia się położenie uczącego się w procesie dochodzenia do wiedzy. W konektywizmie uczący się sam decyduje które informacje należy wyszukać, przy pomocy jakich urządzeń (z dostępem do Internetu) oraz jakie informacje należy zapamiętać. Idei konektywizmu przyświeca bazowanie na połączeniach między poszczególnymi elementami (węzłami) sieci. Jak wskazuje Szpunar, zdaniem Siemens (2005) węzłami są „obrazy, dane ja również uczucia,

<sup>60</sup> Tłum. własne z [https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/Connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf)

<sup>61</sup> Tamże

natomiast uczenie się oznacza proces budowania połączeń między poszczególnymi węzłami i ich rozwijanie z uwzględnieniem, że nie wszystkie węzły sieci mają takie same znaczenie w procesie przyswajania wiedzy” (Szpunar, 2015, s. 121). Wiedza w myśl podejścia konektywistycznego jest zdobywana w sposób całościowy, w dowolnym czasie i miejscu, z zastosowaniem narzędzi ICT, dlatego też miarą sukcesu w zdobywaniu wiedzy jest umiejętność zastosowania wyżej wymienionych narzędzi<sup>62</sup>.

Jak podaje Czesław Plewka (2017) we współcześnie, dynamicznie zmieniającym się świecie „dotrzymanie kroku” zachodzącym zmianom jest pierwszorzędym celem – w każdym aspekcie i etapie życia. Zachodzące zmiany mają charakter interdyscyplinarny, a edukacja jako jedna z części składowych, nie powinna stronić od zmian. Stąd jak podaje autor (Plewka 2017) w dobie powszechnej cyfryzacji technoedukacja powinna być naturalnym zabiegiem edukacyjnym stosowanym na każdym etapie procesu nauczania – uczenia się (s. 25). W celu ukazania różnic uczenia tradycyjnego a konektywnego Julian Stawiński (2010) zestawiał uczenie się tradycyjne i konektywne, które przedstawiono poniżej.

Tabela 2. Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się

Nauczanie obecnie	Nauka konektywna
Pamięciowe opanowanie szczegółów	Łączenie się ze zdobytymi zasobami
Rozumienie zachodzących procesów	Gromadzenie informacji w urządzeniach
Kształcenie pojęć	Poszukiwanie informacji z wykorzystaniem narzędzi ICT
Trening umiejętności	Tworzenie pojęć
Nabywanie osobistego doświadczenia	Krytyczne myślenie na podstawie zdobytych informacji
Rozwiązywanie przykładowych testów	Samodzielne podejmowanie decyzji na podstawie zdobytych i przeanalizowanych treści

Źródło: Stawiński (2010), za: Szpunar (2015)

<sup>62</sup> „Pozyskiwanie informacji zmieniło się z *know-how* (wiedzieć jak) i *know-what* (wiedzieć co) – *konow-where* (wiedzieć gdzie), na *whatever-whenever-whenever* (cokolwiek-kiedykolwiek-gdziekolwiek)” (Szpunar 2015, s.121).

Analizując powyższe założenia obu teorii wskazuje się, że nauczanie oparte na założeniach teorii kognitywistycznej nie bazuje tylko i wyłącznie na wyszukiwaniu potrzebnych informacji, ale podlega również krytycznej analizie pozyskanego materiału. Jak podkreśla Siemens (2005) głównym założeniem leżącej u podstaw teorii konektywistycznej jest łączenie ze sobą różnorodnych źródeł w konstruowaniu (meta)wiedzy<sup>63</sup>. Przyjmuje się zatem, że konektywizm jest pojęciem złożonym, głównie ze względu na mnogość m.in. czynności poznawczych, jak również procesów związanych z konstruowaniem wiedzy. Konektywizm jest jednak czymś więcej niż prezentowaniem nowych informacji pozyskanych z zastosowaniem nowoczesnej technologii, jest to swego rodzaju „filozofia” niosąca przede wszystkim zmiany w podejściu do uczenia się i nauczania (s. 5). Jak pisze Donderowicz (2014) brak jednolitej metodologii będącej bazą nauczania e-learningowego, wskazuje na swego rodzaju eklektyzm edukacyjny „wymuszający tworzenie nowych teorii leżących u podstaw dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości” (s. 163).

## 2. Nauczanie języka obcego dzieci w młodszym wieku szkolnym

### 2.1. Uwarunkowania psychorozwojowe

Późne dzieciństwo jest czasem szczególnym dla dziecka, głównie ze względu na szereg zachodzących w tym okresie zmian. Jak wskazuje Kamza (2014) „rozpoczęcie młodszego wieku szkolnego jest związane z etapem zamykającym średnie dzieciństwo i podjęciem kroków w kierunku dorosłości” (s.5). Późne dzieciństwo jest również związane z podjęciem nauki szkolnej oraz ze zmianą otoczenia. Nowo zaistniała sytuacja wymaga podejmowanie przez dziecko nowych ról społecznych i wyzwań (tamże, s. 5). „Efektywne nauczanie języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem wieku późnego dzieciństwa, stało się obecnie priorytetem zarówno w Europie, jak i na świecie” (Sikora-Banasik 2009, s. 5). Wiele publikacji z zakresu pierwszego etapu edukacyjnego wskazuje na zastosowanie różnorodnych metod i technik ściśle uwarunkowanych okresem młodszego wieku szkolnego, z tym, że podział wiekowy młodszego wieku szkolnego nie został w literaturze ujęty w sposób jednolity, wskazuje się również, że ta grupa wiekowa charakteryzuje się niejednorodnym

---

<sup>63</sup> Jak podaje Koriat (2007) metapoznanie jest terminem odnoszącym się do tego co człowiek wie o swoich procesach poznawczych, jak również tego, w jaki sposób wykorzystują tę wiedzę w regulacji własnego zachowania oraz przetwarzania informacji (s. 290).

rozwojem. Dotyczy to: rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego, rozwoju fizycznego i motorycznego, jak również sprawności językowych i komunikacyjnych. Dodatkowo, wiedza zdobyta w tym okresie jest „motorem” zachodzących zmian w kolejnych okresach życia (Michalik 2021, s.39, za: Kołodziejczyk 2011, s. 234).

Psycholodzy dzielą młodszy wiek szkolny na dwa okresy, bądź dwie fazy (Wieszczezyńska 2007, s.62). Lidia Wołoszynowa (1977) wskazała, że pierwsza faza trwa od 7 do 8 roku życia, zdaniem Marii Przetacznikowej (1985) przypada ona na 6 do 8 roku życia, druga z kolei na 9 do 11 roku życia. Wolfgang Maier jest podobnego zdania jak Przetacznikowa wskazując, że wiek 8 roku życia jest związany ze zmianami w rozwoju poznawczym takimi jak: rozwijanie operacji logicznych czy rozumowanie indukcyjne (za: Wieszczezyńska 2007, s. 61-62). Z kolei Anna Kołodziejczyk dzieli sferę rozwoju na fazę wczesną 7-8 lat i późną 9-11 lat.

Pierwszą fazę późnego dzieciństwa charakteryzują zmiany w rozwoju umysłowym wyrażające się tym, że umysł dziecka wchodzi w tzw. operacje konkretne, w których poziom czynności umysłowych jest uzależniony od konkretnych treści (Kołodziejczyk 2011, s. 236). Wzrasta również stopień koncentracji uwagi i rozwijają się: analiza i synteza wzrokowa, słuchowa oraz kinetyczno-ruchową (Wieszczezyńska 2007, s. 62). W związku ze zmianą otoczenia następuje rozwój społeczny dziecka i pojawiają się przyjaźnie oparte na zainteresowaniach. Mimo to więź z rodzicami odgrywa nadal istotną rolę (Kołodziejczyk, 2011, s. 246).

Druga faza młodszego wieku charakteryzuje się widocznym spotęgowanym rozwojem operacji konkretnych, czego wyrazem jest posługiwanie się różnorodnymi pojęciami, doskonałą się umiejętności takie jak: porównywanie, grupowanie, analizowanie (Wieszczezyńska 2007, s. 62). Rozwija się również myślenie przyczynowo - skutkowe i następuje odejście od globalnego ujmowania obiektu (tamże, s. 62, Kołodziejczyk 236-237). W drugiej fazie dziecko znacznie się uspołecznia i chętnie bierze udział w zabawach i grach, które są podporządkowane zasadom. Dziecko w tym wieku opanowuje również sprawności: czytania oraz pisania w języku ojczystym „który jest przedmiotem analizy i głębszego porozumiewania” (Wieszczezyńska, 2007, s. 63). W drugiej fazie wzrasta integracja obrazu własnej osoby, pojawia się również coraz większa liczba sądów na temat cech. Wiedza o sobie

pełni funkcję instrumentalną i pozwala na podejmowanie działań rokujących sukces (Kołodziejczyk, 2011, s. 250-251).

### 2.1.1. Rozwój poznawczy dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Źródłosłów terminu poznawczy wywodzi się z łaciny, od słowa *cognosco* (wiedzieć) (Stańczak 2008, s. 84). Jak wskazują Günther, Fritzsch i Trömer (2016) poznanie jest zbiorczym określeniem procesów myślowych i percepcyjnych. Obejmuje ono różne zdolności, funkcje i umiejętności, takie jak: uwaga, pamięć, uczenie się, rozpoznawanie, porównywanie, myślenie, rozwiązywanie problemów, kreatywność, podejmowanie decyzji, planowanie, orientację, wyobraźnię rozumowanie, a także introspekcję (s. 116)<sup>64</sup>. Poznanie jak pisze (Stańczak, 2008) jest rozumiane jako „czynność, bądź wytwór czynności” (s. 84), czyli procesy umysłowe człowieka są „w istocie procesami przetwarzania informacji” (tamże). Wioletta Radziwiłłowicz (2004) pisze o stylu poznawczym, który przez Nosalą został zdefiniowany jako „globalny, dwubiegunowy wymiar psychiki odpowiadający określonej formie czynności poznawczej czyli różnicom indywidualnym w postrzeganiu, myśleniu i uczeniu się (1990, s. 41, za: Stańczak 2008, s. 85). Wnioskując z powyższego fragmentu wskazuje się, że styl poznawczy jednostki jest związany ze stałym sposobem organizowania czynności poznawczych (Nosal, 1990, s.141, za: tamże).

Usamodzielnienie czynności umysłowych jest jedną z ważnych zmian jakościowych zachodzących w okresie późnego dzieciństwa. Zmiany rozwojowe dotyczące procesów rozumowania oparte zostały o teorię Jeana Piageta. Jego zdaniem uczenie się jest zawsze procesem konstrukcyjnym opartym na doświadczeniu i samoczynnym, który jest stymulowany od najwcześniejszego dzieciństwa przez ciekawość poznającego podmiotu (Piaget, Inhelder, 1980). W tym procesie dziecko rozwija struktury poznawcze poprzez dostosowanie informacji z otoczenia do istniejących warunków, rozumienia z jednej strony oraz poprzez dostosowanie już nabytej wiedzy do nowych doświadczeń z drugiej strony. Te dwa procesy zachodzą w interakcji, w której jednostka osiąga równowagę poznawczą. Dla rozwoju myślenia dzieci Piaget opisał cztery odrębne etapy. W tych etapach dziecko najpierw dostosowuje rzeczywistość do swoich odpowiednich struktur poznawczych. Jednocześnie zmienia się jego sposób myślenia - od pierwszych doświadczeń zmysłowych i spostrzeżeń

---

<sup>64</sup> Tłum. własne

dotyczących działania do coraz bardziej abstrakcyjnego myślenia (Piaget, Inhelder, 1980)<sup>65</sup>. Ważne zmiany jakościowe w okresie późnego dzieciństwa charakteryzują się usamodzielnieniem czynności umysłowych. Jak pisze Anna Kołodziejczyk (2011) „uzewnętrznione, zintegrowane oraz odwracalne czynności myślowe, wyrażające się w tym, że dziecko potrafi odwrócić kierunek działań i wrócić do jego pierwotnej postaci” (s. 236). Kielar-Turska (2000) jest zdania, że u dziecka w późnym dzieciństwie, w przeciwieństwie do okresu średniego dzieciństwa, wzrasta koncentracja uwagi na dowolnie wybranym obiekcie. Jak wskazuje, dziecko obejmuje uwagą do sześciu elementów. Twierdzi, że operacje konkretne w młodszym wieku szkolnym są ograniczone pod względem formy i występują w rozwiązywaniu zadań, które zawierają pełne informacje. Oznacza to, że na podstawie operacji konkretnych dziecko nie formułuje zasad, praw i reguł (s. 306-307, za: Kołodziejczyk 2011, s. 236). Kielar-Turska (2000) uznaje również, że dziecko w tym okresie jest zdolne do rozumowania dedukcyjnego (s. 285). Młodszy wiek szkolny to również zmiany w zakresie nauki werbalnej i funkcji wzrokowo-przestrzennych, które są zaangażowane w szkolne procesy uczenia się. Zmiany w rozwoju poznawczym dziecka w młodszym wieku szkolnym obejmują: kreatywność, planowanie oraz orientację (Gelhaar, 2009, s. 12). W literaturze wyróżnia się dwa kierunki funkcjonowaniu sprawności poznawczych:

- pierwszy, związany ze skróceniem czasu potrzebnego do rozwiązywania zadań umysłowych, uwarunkowany zwiększeniem zasobów poznawczych (Kail 2007);
- drugi, związany ze zwiększeniem „sprawności mechanizmów kontroli” (Bohlin 2004, za: Kołodziejczyk 2011, s. 238), które wyrażają się dłuższym namysłem i oceną zadania w celu udzielenia najlepszej z możliwych odpowiedzi.

Wyżej wymienione kierunki są wynikową procesów rozwojowych, związanych z szeroko rozumianymi aspektami przetwarzania informacji, do których należą: uwaga oraz pamięć (Kołodziejczyk 2011, s. 238).

Uwaga funkcjonuje nierozdzielnie z procesami postrzegania. „Termin ten jest definiowany w sposób nieostry, dlatego też wskazuje się na wieloznaczność oraz niejednoznaczność pojęć teoretycznych” (Nowotnik 2012, s. 87-88). „Jedne kładą nacisk na związek uwagi z procesami percepcji, z kolei inne łączą uwagę z kontrolą wykonawczą” (Nowotnik 2012, s. 87). Jak pisze Alan Baddeley (2001) „umysł ludzki sprawuje kontrolę nad

---

<sup>65</sup> Tłum. własne

przebiegiem złożonych zadań” (Baddeley 2001, za: Nowotnik 2012, s. 88). Zdolność dzieci do koncentracji nie jest wartością stałą, ale zależy w dużej mierze od stopnia zainteresowania, jakie wzbudza w nich dana czynność. W trakcie nauki w szkole podstawowej wydajność pamięci i zdolność koncentracji wyraźnie wzrastają, co można przypisać wielu zmianom do których należą: ilościowy wzrost pojemności pamięci centralnej, zmiany strukturalne w funkcji pamięci, bądź restrukturyzacji procesu zapamiętywania i odtwarzania zgodnie z postępującym rozwojem poznawczym (Maier 1991, s. 72-73)<sup>66</sup>. Z kolei zdaniem Krzysztofa Jodzio (2008) zjawisko uwagi jest postrzegane przez jednych badaczy jako funkcja podrzędna, dla innych z kolei jako nadrzędna. Jak wskazują Camman i Spiel (1991) uwaga jest rozumiana jako zdolność do skupienia myślenia na "jednym punkcie", "jednej myśli", ogólnie na "jednym bodźcu" przez pewien czas i ignorowania, na ile to możliwe, innych bodźców występujących w tym samym czasie. Jak wskazują badacze stopień koncentracji zależy od trzech aspektów, a mianowicie od złożoności sytuacji, wymaganego zachowania i poziomu percepcji dziecka. Im większy wysiłek koncentracyjny, tym mniejszy limit czasu, w którym może zostać wykonane zadanie (11-26)<sup>67</sup>. W opinii Wagnera (1991) oraz Wrighta i Vliestra (1975) rozwój uwagi i koncentracji jako proces, nie kończy się przed 13-14 rokiem życia. W wieku przedszkolnym uwaga jest nadal w przeważającej mierze kontrolowana przez interesujące i pobudzające ciekawość bodźce z otoczenia. W tym czasie dzieci są jeszcze mało zdolne do poświęcenia uwagi wymaganej dla ich bezpieczeństwa. Od około 5 roku życia coraz częściej stosowane są systematyczne strategie uwagi, dziecko coraz bardziej świadomie kontroluje ją. Jednak nawet dzieci 6- i 7-letnie łatwo rozpraszają się pod wpływem interesujących bodźców z otoczenia. Dopiero około 8 roku życia dzieci są w stanie skoncentrować się przez dłuższy czas. Zdolność ta nie jest jednak w pełni rozwinięta do około 13-14 roku życia (72-80, 196-236)<sup>68</sup>. Sperling i Weichselgarthner (1995) definiują pojęcie uwagi jako zdolność do wybierania pojedynczych bodźców spośród pojedynczych bodźców lub aspektów bodźców z różnorodnej ich gamy płynących ze środowiska<sup>69</sup>. Camann z kolei określa uwagę jako zdolność do kierowania uwagi na jednym punkcie (1991). Jak pisze Błażej Smykowski (2003) „w wieku szkolnym następuje rozwój uwagi i jej kontroli, które są

---

<sup>66</sup> Tłum. własne

<sup>67</sup> Tłum. własne

<sup>68</sup> Tamże

<sup>69</sup> Tamże



związane uczeniem się dziecka oraz zwracaniem uwagi na przyczyny i skutki własnych działań” (s.25). Zgodnie z powyższym, za Rappem (1982) można przyjąć, że:

- uwaga towarzyszy procesom umysłowym i sposobom działania oraz zmienia je i dlatego nie jest to oddzielna, samodzielna funkcja;
- dzięki uwadze mnogość wrażeń napływających do narządów zmysłów zostaje zredukowana do kilku;
- uwaga prowadzi do optymalizacji bieżących procesów (staje się to szczególnie wyraźne podczas wykonywania złożonych czynności psychomotorycznych)<sup>70</sup>.

„Na początku edukacji szkolnej tj. w klasie pierwszej koncentracja dziecka na obiekcie, bądź zjawisku trwa od 5 do 7 minut dopiero pod koniec etapu edukacji wczesnoszkolnej dziecko skupia uwagę na własnych czynnościach psychicznych i właściwościach osobowości” (Wieszczeżyńska 2007, s. 67). Dopiero w późnym dzieciństwie uwaga dziecka ma charakter:

- selektywny;
- dowolny;
- planowy.

Zwiększa się również możliwość adaptacji uwagi. Innym aspektem uwagi jest wzrost jej planowości, która jest związana z innymi procesami poznawczymi. Szepekouski, Gauvain oraz Cerrbey (1994) przeprowadzili eksperyment związany z aspektem adaptacji uwagi przez dzieci

w przedziale wiekowym od 5 do 9 lat. Obie grupy wiekowe otrzymały listę zakupów, a ich zadaniem było zakupienie podanych produktów. Eksperyment wykazał, że dzieci młodsze po wejściu do sklepu rozpoczynały wykonywanie zadania, z kolei dzieci starsze w pierwszej kolejności zapoznały się z planem sklepu, następnie przeszły do wykonywania zadania. Wyżej opisany eksperyment wykazał, że u dzieci starszych wzrasta rozwój planowości a wykonywanie wielostopniowego zadania jest związane z monitorowaniem jego realizacji i dokonywaniem koniecznych zmian. Nie wszystkie jednak sprawności zostają opanowane przez dzieci w tym samym tempie w związku z tym również rozwój uwagi nie rozwija się równomiernie u wszystkich (za: Wieszczeżyńska 2007, s, 70). W związku z krótką zdolnością skoncentrowania uwagi na jednej czynności nauczanie języka obcego powinno być rozplanowane w taki sposób, aby występowała częsta zmiana aktywności. „W literaturze glottodydaktycznej zajmującej się nauką języków obcych zalecano planować 45 minutową

---

<sup>70</sup> Tamże

lekcję w taki sposób, aby w trakcie jej trwania zostało wykonanych conajmniej 12 różnorodnych aktywności językowych: piosenki, gry językowe, wierszyki, rysowanie, układanie, kolorowanie i .in.“ (Wieszczezyńska 2007 s. 68).

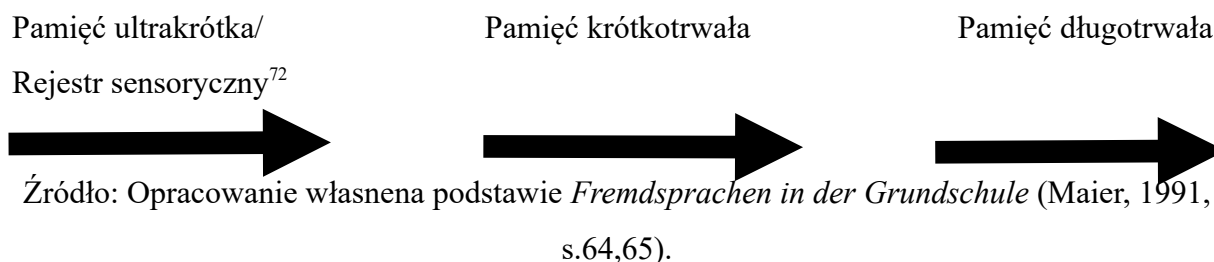
W okresie późnego dzieciństwa zachodzą również charakterystyczne zmiany związane z zapamiętywaniem. Złożoność zjawisk tworzących „pamięć” jest tak różnorodna, że trudno jednoznacznie określić to pojęcie (Jagodzińska 2003). Definiowanie rzeczonoego terminu zmienia się również wraz ze wzrostem wiedzy w tej dziedzinie. Mimo braku jednoznacznej definicji w literaturze termin „pamięć” jest stosowany w kilku uzupełniających się znaczeniach, a mianowicie:

- jako zdolność do kodowania – opisana przez Tulviga (2000a) jako zdolność neuropoznawcza, jako właściwość układu nerwowego, która polega na przechowywaniu wcześniejszych doświadczeń (za: Jagodzińska 2003, s. 21);
- jako system w umyśle, który przechowuje informacje – mówiąc o kodowaniu informacji w pamięci termin pamięć jest używany w znaczeniu „magazynu” (Tulvig, 2000a, s. 37, tamże)
- jako wewnętrzny zapis informacji – pamięć jako zapis informacji „oznacza przechowywanie produktów uczenia się” (tamże);
- jako zbiór procesów – „procesy prowadzące do wytworzenia wewnętrznej reprezentacji uprzedniego doświadczenia, przechowywania oraz wydobywania” (tamże).
- jako system przetwarzania oraz przechowywania informacji, który rejestruje wrażenia zmysłowe, przetwarza je i - w pewnych warunkach - zachowuje je dostępne przez dłuższy czas lub na stałe (Kruppa 1983, s. 76-84)<sup>71</sup>. Dla procesu uczenia się szczególne znaczenie ma proces zapamiętywania, który przebiega zgodnie z poniższym schematem.

---

<sup>71</sup> Tłum. własne

Schemat 13. Pozyskiwanie i przechowywanie informacji



Wynika z niego, że informacje docierające do mózgu człowieka są najpierw lokalizowane w obrębie *Sensorgedächtnis* (pamięć sensoryczna/ ultrakrótkotrwała). Jedną z ważniejszych właściwości pamięci ultrakrótkotrwałej jest filtrowanie informacji i odrzucanie wszystkich tych informacji, które przekraczają jej pojemność. Słuchający może jednak wybrać tylko jedną informację w określonym czasie, a pojemność pamięciowa jest ograniczona w zależności od wieku. Siedmiolatek dekoduje zupełnie inaczej informacje niż 11-latek, a co szczególnie istotne z uwagi na przedmiot moich badań zdolność napływu informacji jest dodatkowo ograniczona przez fakt, że dekodowanie nieznanymi elementami wiadomości w języku obcym trwa dłużej niż rozumienie informacji w języku ojczystym. Oznacza to, że podczas nauki nowych słów i struktur należy mówić powoli i wyraźnie, aby dać dziecku wystarczająco dużo czasu na przyswojenie i przetworzenie informacji z języka obcego (Maier 1991, s.64)<sup>73</sup>. Z pamięci sensorycznej informacje trafiają do *Kurzzeitgedächtnis* (pamięci krótkotrwałej), w której zostają przetworzone, tak by zostać zapisane w *Langzeitgedächtnis* (pamięci długotrwałej). W drodze do pamięci długotrwałej informacje początkowo przechowywane zgodnie z wrażeniami zmysłowymi (dotykowymi, akustycznymi, wzrokowymi) są rekodowane przez procesy biochemiczne i ostatecznie przechowywane w formie pojęciowo abstrakcyjnej. Pamięć długotrwała zawiera sumę wszystkich naszych doświadczeń, a także wszystkie informacje językowe. Twierdzi się, że pamięć krótkotrwała jest miejscem decydującym między odbieraniem i przechowywaniem informacji z jednej strony, a przechowywaniem i odzyskiwaniem informacji z drugiej strony<sup>74</sup>. W trakcie badań

<sup>72</sup> Zadaniem rejestru sensorycznego jest zarejestrowanie tylko tylu wrażeń zmysłowych, ile jest w stanie przetworzyć pamięć krótkotrwała. W pewnym sensie służy jako filtr i zabezpieczenie przed przeciążeniem (Maier 1991, s. 64).

<sup>73</sup> Tłum. własne

<sup>74</sup> Tłum. własne

nad wyodrębnieniem systemów pamięci, wyróżniono długotrwałą pamięć proceduralną oraz deklaratywną, a w jej ramach pamięć semantyczną oraz epizodyczną. Nadto wyróżnia się pamięć bezpośrednią, która jest mierzona w momencie przyswojenia informacji, oraz pamięć odroczonej związanej bezpośrednio z czasem, który upłynął od ekspozycji materiału (Kinga Mietz, s. 55).

Teofan Domżała (2013) definiuje pamięć jako „zdolność magazynowania i odtwarzania informacji. Stanowi ona podstawową funkcję w przyrodzie zapisaną w DNA i zakodowaną w genomie za pomocą czterech liter oznaczających cztery nuklotydy: A — adenina, C — cytozyna, T — tymina i G — guanina. Pojęcie pamięci jest dość szerokie i w tym sensie posiadają ją także przedmioty martwe, jak np. pamięć kształtu. Pamięć zbudować potrafi również człowiek, z czego korzystamy dziś codziennie, używając komputerów” (s.156).

Okresem przełomowym w rozwoju pamięci jest młodszy wiek szkolny. „Rozpoczęcie nauki szkolnej oraz podjęta aktywność w tym obszarze skutkuje zwiększeniem pojemności pamięci przy jednoczesnym wzroście jednostek do zapamiętania” (Kołodziejczyk 2011). Na wzrost efektywności zapamiętywania mają wpływ następujące czynniki:

- „zmiany związane z poszerzaniem ogólnej wiedzy;
- zdolność do gospodarowania własnymi zasobami poznawczymi;
- zdolność do posługiwania się prostszymi formami elaboracji” (tamże, s. 239).

Porównując pamięć dziecka z pamięcią osoby dorosłej przechowywanie informacji u dziecka jest znacznie krótsze od możliwości osoby dorosłej, głównie ze względu na liczne powiązania asocjacyjne, m.in. na działanie kory asocjacyjnej odpowiedzialnej za łączenie ze sobą informacji z obszarów mózgu (Maier 1974, Libbich 1971, Maier 1991, s. 64)<sup>75</sup>. Dlatego też w oparciu badania psychologów, psycholingwistów czy neurolingwistów prowadzonych można zrozumieć przebieg procesów pamięci i dobrać odpowiednie metody i formy pracy dostosowane do uczniów w młodszym wieku szkolnym z uwzględnieniem ich prawidłowości rozwojowych (Dźwierzynska 2019). „W związku z początkiem systematycznego nauczania i w procesie tego nauczania, dokonuje się u dzieci w młodszym wieku szkolnym wzmoczony rozwój pamięci i jakościowa jej przemiana. Od tych przeobrażeń w procesach pamięci, prowadzących do szybszego zapamiętywania różnorodnego materiału, trwalszego jego przechowywania oraz łatwiejszego dowolnego reprodukowania zależy w dużym stopniu

---

<sup>75</sup> Tamże

skuteczność uczenia się szkolnego dzieci” (s. 522, Dźwierzynska 2019, s. 37). Z kolei Jagodzińska (2003) jest zdania, że skuteczność zapamiętywania treści jest związana z kontekstem sytuacyjnym zadania. Jak wskazuje badaczka zapamiętywanie jest tym większe, im bardziej nowe treści są uwikłane w kontekst sytuacji z życia codziennego czy w zabawę (s. 266).

W literaturze odnajdujemy badania opisujące skuteczność zapamiętywania u dzieci szczególnie w warunkach zabawy. W roku 1948 został przeprowadzony eksperyment opierający się na założeniach teroii Leontiewa i Zinczenki zgodnie z którą, w toku rozwoju następuje przejście z pamięci mimowolnej do dowolnej. Instomina postawiła hipotezę w myśl której pamięć dowolna pojawia się tylko wtedy gdy cel pamięciowy jest włączony w kontekst działania, dlatego też jako kontekst sensownego działania została wybrana zabawa. Zadaniem dzieci było zrobienie zakupów z listy w „zabawowym sklepie” zorganizowanym na potrzeby eksperymentu (tamże). Te same dzieci zostały również przebadane w sytuacji laboratoryjnej, określonej jako lekcja. Eksperyment wykazał, że dzieci w sytuacji zabawy zapamiętały większą liczbę słów. Weissberg i Paris (1986) powtórzyli eksperyment Instominy organizując zabawowy sklep w pokoju laboratoryjnym dla dzieci od wieku od 3 do 7 lat. Przeprowadzone badania wykazały efekt kontekstu, lecz w kierunku odwrotnym niż poprzednio. Autorzy badania wskazali, że przy zabawie cel pamięciowy jest przysłonięty różnymi innymi aspektami nie związanymi z zadaniem pamięciowym co powoduje rozproszenie uwagi i zmniejsza zapamiętywanie (tamże, s. 270). Z kolei Wolfgang Shneider i Hedwig Brun (1987) przeprowadzili łącznie cztery eksperymenty, które obejmowały dzieci w przedziale wiekowym od czterech do siedmiu lat.

- w pierwszym eksperymencie autorzy badania uzyskali wyniki podobne jak w eksperymencie przeprowadzonym przez Instominę. Jednakże wyjaśnili iż „usterkami metodologicznymi badań wynikającymi z wiernego naśladowania oryginalnej procedury” (Jagodzińska, 2003, s. 270);
- w kolejnym eksperymencie badacze udoskonalili założenia metodologiczne eksperymentu, m.in. informowali dzieci, że lista słów nie będzie powtórzona. Z przeprowadzonego badania wynikało, że w trakcie zabawy dzieci są zdolne do zapamiętania większej liczby słów, niż w warunkach klasowo-lekcyjnych. „Różnica była jednak nieistotna statystycznie, a zdaniem badaczy w warunkach ścisłej kontroli

eksperymentalnej nie występują zależności stwierdzone przez Instominę” (tamże, s. 270);

- eksperyment trzeci wykazał, że dzieci odtwarzają więcej jednostek w trakcie zabawy niż w warunkach laboratoryjnych, szczególnie przy zastosowaniu atrakcyjnego bodźca;
- w ostatnim eksperymencie autorzy badania zwrócili szczególną uwagę na relacje eksperymentatora i dziecka, podejmując próby standaryzacji tych relacji, m.in. ograniczając zachowania przyjazne skłaniające dziecko do kontaktu z eksperymentatorem, co spowodowało że zachowania formalne były obecne zarówno w trakcie zabawy jak i lekcji. Po wprowadzeniu takich warunków badacze uzyskali odwrócenie efektu kontekstu: dzieci odtworzyły więcej słów w warunkach lekcji niż zabawy (tamże, s. 271).

Shneider i Brun po serii przeprowadzonych eksperymentów wykazali, że wnioski Instominy z przeprowadzonych badań nie powinny zostać przeniesione na grunt współczesnych badań związanych z pamięcią. Badacze byli zdania, że efekt kontekstu o którym mówiła badaczka, powinien zostać uznany za artefakt, ponieważ „występuje tylko w w eksperymentach zawierających błędy metodologiczne” (tamże, s. 271). Shneider i Brun wskazali po przeprowadzonych badaniach, że należy spodziewać się odwróconego kontekstu tj. wyższego wyniku reprodukcji, który powinien zostać osiągnięty w warunkach lekcyjnych niż zabawy. Zdaniem autorów „w sytuacji zabawy występują dystraktory, które mogą przysłaniać cele pamięciowe i generować konkurencyjne cele, inaczej niż w warunkach lekcyjnych, w trackie których uwaga dziecka jest skierowana głównie na zapamiętywanie” (tamże, s. 271). Mimo, że głównym celem prowadzonych eksperymentów przez Shneidera i Bruna była weryfikacja wyników uzyskanych przez Instominę, to w pewnym sensie potwierdzili oni hipotezę Instominy, że im bardziej sensowny kontekst, tym większa szansa na skuteczne zapamiętywanie. Na gruncie polskim Agnieszka Doktor oraz Karolina Walszczyk (2016) przeprowadziły eksperyment oparty na założeniach Jagodzińskiej z tym, że był on realizowany wśród dzieci pierwszego etapu edukacyjnego – klasy II i III. Dzieci miały za zadanie zapamiętać taką samą listę słów, inaczej niż w eksperymencie Jagodzińskiej, w którym lista słów do zapamiętania była związana z przyjmowanymi rolami, przy czym

dotkowo zabawa w sklep została zastąpiona zabawą w biuro detektywistyczne<sup>76</sup>. Wyniki przeprowadzonych badań wykazały związek pomiędzy sytuacją zapamiętywania a skutecznością zapamiętywania. Jak wykazał przeprowadzony eksperyment metody oparte na zabawie usprawniają proces uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym (s. 107)<sup>77</sup>. Z powyższego wynika, że nauczanie języka powinno być prowadzone w określonym kontekście sytuacyjnym. Należy także mieć na uwadze, że w pierwszej fazie edukacji wczesnoszkolnej pamięć dziecka charakteryzuje się mimowolnością (Jagodzińska 2003)<sup>78</sup>, dopiero około 10 roku życia można mówić o pamięci dowolnej. „Mimowolność pamięci wyraża się głównie w braku zdolności do kierowania pamięcią w taki sposób, aby zapamiętywać podaną informację. Dlatego też w nauczaniu języka obcego należy zestawiać polecenie z odpowiednią czynnością (s. 186)<sup>79</sup>, wówczas efekty pamięci wzrastają (Wieszczyńska 2007, s. 69).

W nauczaniu języka obcego szczególnie w pierwszej fazie okresu wczesnoszkolnego najczęściej stosowaną strategią zapamiętywania jest powtarzanie – (tamże, s.71), które może przybierać formy:

- umożliwiające wielokrotną percepcję komunikatu językowego – input, który powinien być: zrozumiały, dostarczony w odpowiedniej ilości, najlepiej o jeden „poziom” trudniejszy, niż ten na jakim jest uczący się i przekazany w dobrej atmosferze, która nie dopuszcza do aktywizacji filtra afektywnego, co w rezultacie stwarza środowisko sprzyjające procesowi uczenia się (Krahsen 1985, za: Sowa-Bacia 2016);
- reproduktywne opierające się na imitacji werbalnej tego, co „uczeń usłyszy lub przeczyta w celu wyrobienia odpowiedniej sprawności językowych bądź zapamiętania odpowiednich słów, zwrotów bądź treści tekstu” (Illuk 2002, s. 68).

W celu wytworzenia właściwych mentalnych programów dekodowania języka powtórzenia na lekcji języka obcego powinny uwzględniać:

---

<sup>76</sup> Wśród uczniów w tym samym wieku dzieci z grupy eksperymentalnej uczyły się w trakcie zabawy. W grupie drugiej okoliczności nauki nie różniły się od standardowej nauki szkolnej.

<sup>77</sup> Zob. Doktor A. Walaszczyk K. (2016). *Skuteczność zapamiętywania w kontekście zabawy i nauki pamięciowej wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. W : *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy*. Exante. Wrocław.

<sup>78</sup> Pamięć mimowolna została określona również jako pamięć niestrategiczna lub prestrategiczna, której cechą charakterystyczną jest brak strategii pamięciowych. Zapamiętywanie mimowolne jest typowe dla małych dzieci. Dopiero z czasem najczęściej w wieku przedszkolnym zaczynają być zdolne do wysiłku, którego celem jest zapamiętywanie. W literaturze termin pamięci mimowolnej jest najczęściej stosowany w kontekście w którym celem działania nie jest zapamiętywanie lecz np. zabawa. W tej sytuacji pamięć jest produktem ubocznym skierowanym na inny cel. Z kolei o pamięci dowolnej można mówić gdy zapamiętywanie jest związane z konkretnym celem(Jagodzińska 2003, 185-187, Wieszczyńska 2007, s. 69).

<sup>79</sup> Ułożenie obrazka, zakolorowanie i nazwanie.

- wyraźną i wolną wymową ze szczególnym uwzględnieniem rytmu oraz intonacji;
- dużą częstotliwość powtórzeń zdań i zwrotów;
- różnorodność wariantów np. „różnego rodzaju rozszerzenia i permutacje” (tamże, s. 68).

Wyżej wymienione kryteria wskazują na to jak ważne jest dostarczanie dziecku imputu o odpowiednich parametrach z takim założeniem, aby dziecko wytworzyło samodzielnie właściwe struktury językowe (zob. Illuk 2002, Rast 2008). Z kolei nauczanie języka obcego opierającego się na mechanicznych powtórkach implikuje bierne uczestnictwo ucznia w procesie jego przyswajania, gdyż koncentruje jego uwagę jedynie na zależnościach formalnych, których ilustrację stanowią poniższe zdania:

*Für wen kaufst du den Lolli ? Für Tina?* (Dla kogo kupujesz tego lizaka? Dla Tiny?)  
*Nein, nicht für sie. Ich kaufe ihn für Thomas.* (Nie, nie dla niej, kupuję  
 (go dla Tomka.)

*Für wen kaufst du das Buch? Für Frau Kramm?* (Dla kogo kupujesz tę książkę? Dla pani  
 Kramm?)  
*Nein, nicht für Sie. Ich kaufe es für Herrn Maier.* (Nie, nie dla tej Pani, kupuję  
 (ją dla pana Maiera.) (za: Illuk 2002, s.69)

Zdania te opierają się na przekształceniach wymagających pewnego poziomu dojrzałości kognitywnej, którą nie dysponują dzieci do 10 roku życia i dlatego też nie są w stanie przeprowadzić pewnego rodzaju operacji formalnych (Illuk 2002, s.70)<sup>80</sup>. Tego typu zadania mogą zostać wprowadzone tylko wtedy, gdy dziecko jest w stanie rozpoznać struktury gramatyczne, fonetyczne i semantyczne. Bez zastosowania wcześniej wymienionych elementów, tego typu ćwiczenia mogą się przyczyniać do powstawania licznych błędów językowych. (Illuk, 2002, s. 70). Dodatkowo wprowadzanie reprodukcyjnych powtórzeń powoduje, że:

- „zdania i wyrazy zostają pozbawione komunikacyjnego kontekstu;
- zakładana poprawność językowa wypowiedzi wymaga wielu dosłownych powtórzeń” (s. 70);

<sup>80</sup> W odpowiedzi na pytanie na leży zastosować zaimek osoby odnosząc go do rodzaju rzeczownika używając go zgodnie z rekcją „für” (dla) np. *für Tina* (dla Tiny) - *für sie* (dla niej), oraz zastąpić rzeczownik zaimkiem dzierżawczym w tym samym przypadku *einen Lolli* (lizaka) – *ihn* (jego).



- duża liczba powtórzeń staje się nużąca, a przez to zajęcia tracą na atrakcyjności i pojawia się emocjonalny dystans do nauki języka obcego;
- wielokrotne powtarzanie powoduje dezaktywację mechanizmu przyswajania języka (tamże).

„W młodszym wieku szkolnym kształtują się operacje konkretne, ze szczególnym uwzględnieniem drugiej fazy okresu wczesnoszkolnego, w którym operacje konkretne nabierają cech rzeczywistej operacyjności” (Wieszczezyńska 2007, s. 71)<sup>81</sup>. W stadium operacji konkretnych dziecko opanowuje procesy myślenia logicznego, do których należą:

- odwracalność myślenia: inwersję i wzajemność. Odwracalność myślenia jest związana z opanowaniem zasady zachowania stałości. Około 5-6 roku życia dziecko opanowuje stałość liczby, z kolei od 8 roku życia zasadę zachowania stałości w odniesieniu do masy, powierzchni oraz ilości i cieczy (Kołodziejczyk 2011, s. 236). Dodatkowo nabywa umiejętności decentralizacji, która wyraża się w umiejętności wykorzystania różnych aspektów obserwowanego stanu rzeczy (tamże, s. 236);
- szeregowanie – „jest procesem myślowym, który polega na klasyfikowaniu przedmiotów według jego różnic. W zależności od wieku następuje rozwój umiejętności szeregowania. W wieku 7-8 lat dziecko opanowuje umiejętności szeregowania według długości, około 9 roku życia według ciężaru oraz klasyfikacja objętości około 12 roku życia” (Wieszczezyńska, 2007, s. 72);
- klasyfikacja, będąca procesem myślowym polegającym na podziale osób, przedmiotów lub zjawiska na grupy według określonej zasady. Do 7 roku życia dziecko nie klasyfikuje obiektów z uwzględnieniem inkluzji klas tzn. dziecko nie rozumie różnicy między klasami a podklasami. Umiejętność klasyfikacji osiąga dziecka około 8 r.ż. (Wieszczezyńska 2007, s. 36, Kołodziejczyk 2011. s. 236);
- przyczynowość – jest procesem myślowym polegającym na znalezieniu związków przyczynowo-skutkowych (Wieszczezyńska 2007, s. 73).

Jak wskazuje Matczak (2003) młodszy wiek szkolny charakteryzuje się wzmożonymi zmianami w zakresie myślenia, następuje rozwój myślenia pojęciowego, który „służy świadomemu i kontrolowanemu rozwiązywaniu problemów” (s.83-84, za: Basińska 2010

---

<sup>81</sup> Termin operacja oznacza „zestaw silnych, abstrakcyjnych schematów wewnętrznych, takich jak: odwracalność, dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie. Każde z nich jest swego rodzaju wewnętrzną regułą dotyczącą przedmiotów i wzajemnych w nich zależności” (Bee H. 2007, s. 268, za: Stawecka 2009, s. 63).

s.28). Ze względu na charakter operacji myślowych zachodzących u dzieci w wieku wczesnoszkolnym nauka języka powinna opierać się na operacjach konkretnych, odnoszących się do doświadczeń dziecka, dlatego też nauka języka obcego powinna odbywać się intuicyjnie, bez przekazywania reguł gramatycznych i towarzyszącej temu terminologii (Illuk, 2002, s.89, Wieszczyńska 2007, Komorowska 2009)<sup>82</sup>.

Etap wczesnoszkolny jest okresem przełomowym w rozwoju osobowości dziecka – następuje rozwój podstawowych składników osobowości. W okresie wczesnoszkolnym zmienia się rozwój percepcji społecznej dziecka, następuje rozwój relacji z innymi osobami, zmienia się również sposób rozumienia i wyrażania emocji, a głównym czynnikiem determinującym te zmiany oprócz środowiska rodzinnego jest środowisko szkolne, w którym nauczyciel-wychowawca odgrywa szczególną rolę (Wieszczyńska 2007, s. 74). Jak pisze Erikson (1997) „najważniejszym czynnikiem kształtującym dziecko jest wymóg edukacji formalnej, w trakcie której dziecko poznaje zasady współpracy w grupie rówieśniczej, jak również uczy się pracowitości i poznaje nagrody jakie przynosi pilność” (za: Kołodziejczyk 2011, s. 251). Należy zatem wskazać, że grupa rówieśnicza wpływa na kształtowanie: motywacji, potrzeb, postaw oraz zainteresowań dziecka (za: Kołodziejczyk 2011, s. 251).

Do czynników warunkujących proces uczenia się w warunkach językowych w okresie wczesnej edukacji należą: „indywidualne cechy charakteru, rodzaj oraz poziom inteligencji, uzdolnienia, zdolność zapamiętywania oraz umiejętność skierowania i utrzymania uwagi” (Jaroszewska 2007, s. 102).

Z kolei do czynników psychologicznych mających wpływ na kształtowanie zachowań społecznych należą: postawy wobec innych osób, strategie komunikacyjne czy style uczenia się. Zarówno czynniki indywidualne oraz te wykształcone w toku uczestnictwa dziecka w społeczności kulturowej wyznaczają dwie sfery psychicznego funkcjonowania dziecka, do których należą funkcja kognitywna oraz afektywna, wyznaczające efektywność procesu dydaktycznego, a także nadające mu określony kierunek (tamże).

W literaturze z zakresu psychologii funkcjonuje wiele koncepcji oraz teorii na temat rozwoju osobowości człowieka. Teorie psychologiczne podejmujące próbę wyjaśnienia funkcjonowania osobowości człowieka są w gruncie rzeczy rozbieżne. Ta rozbieżność jest spowodowana różnicami w poglądach poszczególnych autorów na osobowość i jej elementy składowe oraz ich układ i ich strukturę (Buksik, 2000). Do najbardziej znanych koncepcji

---

<sup>82</sup> O podziale okresu wczesnoszkolnego pisałam w rozdziale 2.1. niniejszej pracy.

należą: „teorie czynnikowe/teorie cech, neobehawiorystyczne, społecznego uczenia się, dynamiczne oraz poznawcze” (Jaroszewska, 2007, s. 102). Do badaczy zajmujących się ujęciem struktury osobowości w terminach cech należą: Thurston, Guilford, Cattell, Eysenck oraz Allport (tamże).

Definicja osobowości zaproponowana np. przez Guilforda jest dość ogólnikowa. Zdaniem badacza „osobowość jest jedynym, niepowtarzalnym układem cech jednostki, gdzie najważniejszym elementem struktury osobowości jest cecha zdefiniowana jako pewna dająca się wyróżnić stała właściwość, dzięki której jedna jednostka różni się od drugiej” (Guilford J. P 1956, za: Buksik 2000, s. 192). Z tej definicji wynika, że cecha ta może być „podstawą do rozróżniania/ porównywania osób między sobą” (tamże). Teoria neobehawiorystyczna społecznego uczenia się jest oparta na koncepcji i procesach uczenia się, które zostały ujęte w neobehawiorystycznym modelu psychicznego funkcjonowania człowieka. Zgodnie z nim jednostka uczy się zachowań na podstawie doświadczeń oraz obserwacji (Popiel, Pragłowska 2009, s. 146).

Teorie dynamiczne z kolei ujmują osobowość dwojako, z jednej strony jako organizację potrzeb przejmowanych w procesie socjalizacji, z drugiej jako wrodzone motywy. Teorie te pozwalają przyjąć, że zachowanie dziecka jest związane z ich osobowością i zależne od czynników środowiskowych (Buksik 2000).

Szeroko omawianym zagadnieniem w literaturze jest to, w którym momencie zaczyna się kształtowanie dziecięcej osobowości (Lenkiewicz 2016). Z przeprowadzonych badań wynika, że cechy obecne w dzieciństwie następują w większym nasileniu w kolejnych okresach życia człowieka (tamże, s. 623). Jak pisze Lenkiewicz (2016) „podejście zakładające istnienie ciągłości cech rozwijającej się osobowości jest spójne z Pięcioczynnikowym Modelem Osobowości wg Costy i McCarae, który jest jednym z najpowszechniejszych modeli teoretycznych wykorzystywanych w badaniach nad osobowością” (s. 623)<sup>83</sup>.

Kagan (1999) wyróżnił dwie cechy charakteryzujące dziecięcy temperament należą do nich: zahamowanie i niezahamowanie (s. 29), z kolei Buss i Plomin (1986) wyodrębnili trzy rodzaje temperamentu: emocjonalny, wyrażający się w aktywności oraz towarzyski (s. 66-67, za: Jaroszewska 2007, s. 105). Thomas i Chess (1996) w związku z dziecięcym

---

<sup>83</sup> PMO (Pięcioczynnikowy Model Osobowości) – ekstrawersja (vs introwersja), stabilność emocjonalna (vs neurotyczność) otwartość na doświadczenie, ugodowość (vs. Antagonizm), sumiennosc (vs niekierunkowanie) (Lenkiewicz, 2016, s. 625).

temperamentem wskazali na cechy takie jak: aktywność, rytmiczność, zbliżanie, wycofywanie, adaptacyjność, intensywność, próg reagowania, nastrój, odporność na interferencję, zakres trwałości i uwagi (Jaroszewska 2007, s.105). Na podstawie wyżej wymienionych cech można sprowadzić osobowość dziecka do: łatwej, trudnej bądź powoli rozgrzewającej się (tamże). W zależności od usposobienia dziecka: ekstra czy introwertycznego przebiega proces nauczania, w którym najistotniejszą rolę odgrywa nauczyciel, dlatego też ważne jest diagnozowanie przejawianego przez dziecko temperamentu. To z kolei będzie służyło zastosowaniu odpowiednich metod oraz środków w nauczaniu języka obcego. Jeśli dziecko jest otwarte i chętnie podejmuje działania komunikacyjne w języku obcym istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że łatwiej posiędzie ono wiedzę początkową. Nie oznacza to jednak, że introwertyk nie osiągnie pewnego poziomu znajomości języka (tamże). Oprócz czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych, jak również metod, form i środków zastosowanych na lekcji języka obcego istnieją również inne czynniki mające wpływ na przyswajanie L2, należą do nich: „motywacja dziecka do zdobywania kompetencji komunikacyjnych, inteligencja, zdolność oraz pamięć” (Jaroszewska 2007, s.106).

### 2.1.2. Rozwój osobowości dziecka w wieku 7-9 lat

Okres wczesnoszkolny jest określany przez wielu badaczy jako przełomowy, ponieważ na przestrzeni tych lat zmienia się charakter dziecięcej wiedzy o emocjach (Kołodziejczyk 2012, s. 247). W młodszym wieku szkolnym kształtują się wzorce postępowania w zachowaniach społecznych, emocjonalnych i moralnych. Od 7 roku życia zmienia się sposób przeżywania emocji (tamże). Wraz z rozpoczęciem edukacji emocje mają charakter wewnętrznych przeżyć emocjonalnych (tamże). Przez badaczy okres ten został nazwany umysłowym, głównie ze względu na rozumienie przez dziecko potrzeb i pragnień innych osób względem niego. Z kolei od 9 roku życia następuje II etap w rozwoju emocji, który jest związany z jednoczesnym przeżywaniem stanów emocjonalnych, określony mianem refleksyjnego, ponieważ, jak pisze Kołodziejczyk (2012), pomaga w zrozumieniu sytuacji z różnej perspektywy (s. 247).

Jak czytamy w literaturze dziecko w przedziale wiekowym od 5 do 7 roku życia zaczyna rozumieć aspekty emocji związane ze stanami mentalnymi, dlatego też można

również mówić o etapie mentalistycznym w rozumieniu emocji (250-253). Susan Harter oraz Bonnie Buddin (1987) opisały rozumienie emocji złożonych i konfliktowych. Autorki wskazały, że dziecięce przeżywanie emocji może mieć charakter walencyjny tj. dziecko może przeżywać emocje o tym samym znaku lub przeciwnym, do jednego lub wielu przedmiotów<sup>84</sup>. Harter i Buddin zaproponowały również model rozumienia emocji złożonych, który charakteryzuje się nierozumieniem emocji w ogóle (od końca średniego dzieciństwa), do możliwości przeżywania jednej lub wielu emocji (od ósmego roku życia) (s. 399, za: Kołodziejczyk 2012, s. 247). Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Schaffera (2005) pierwsze przejawy emocji wyrażone w języku zostały zaobserwowane około 2 roku życia. W 3 roku życia dzieci przyjmują postawę afektywną, która jest związana ze zrozumieniem przeżywania emocji drugiej osoby, kiedy dziecko zna kontekst sytuacyjny. Przytoczone kompetencje są związane głównie z aspektami percepcyjnymi emocji (za: Kołodziejczyk 2011, s. 246-251). Jak pisze Małgorzata Stępień-Nycz (2015) rozumienie emocji jest związane z rozwojem językowym, „a przechodzenie na jawny poziom w rozwoju reprezentacji jest związane z przyswajaniem języka, łączy się również z rozwojem poznawczym pozwalającym na rozumienie bardziej abstrakcyjnych emocji” (82-84).

Przejście do nowego etapu jakim jest rozpoczęcie nauki szkolnej jest związane z rozszerzeniem kontaktów z innymi osobami oraz nowym rodzajem doświadczeń społecznych. Grupa rówieśnicza odgrywa ogromną rolę, przy czym nauczyciel wychowawca jest dziecięcym autorytetem (Wieszczezyńska 2007). Zdaniem autorki „tworzenie grup rówieśniczych i ustalanie w nich pozycji dziecka jest istotnym czynnikiem jego rozwoju. Grupa wpływa na kształtowanie składników osobowości takich jak: motywacja, potrzeby, postawy, zainteresowania” (Wieszczezyńska 2007, s. 74). W grupie rówieśniczej oprócz pozytywnych emocji mogą wystąpić również i te o negatywnym zabarwieniu. Pojawiają się wzorce agresji fizycznej werbalnej oraz społecznej (Kołodziejczyk 2011, s.248). U dziecka w młodszym wieku szkolnym następuje również wzrost odporności psychicznej, czyli jak pisze Kołodziejczyk (2011) „znoszenie napięcia emocjonalnego bez obniżenia poziomu funkcjonowania” (s. 248), a wraz z wiekiem rozwija się w nim chęć dążenia do wyznaczonego celu, mimo napięcia emocjonalnego (tamże).

W nauczaniu języka obcego emocje odgrywają szczególną rolę. Halina Stasiak (2000) wskazuje na zależności pomiędzy emocjami pozytywnymi a przyswajaniem języka obcego. U

---

<sup>84</sup> Emocje spod tego samego znaku – radość-duma; emocje przeciwne – radość, smutek

dzieci zainteresowanych tematem wyzwalają się pozytywne emocje, a negatywne cytując za Michońską-Stadnik (2008), „powodują, że język obcy jest przyswajany jako wiedza deklaratywna”(s.112, za: Róg 2011, s.123) Jak pisze Stasiak (2000) program wczesnoszkolnego nauczania języka obcego powinien zawierać takie tematy, aby można je dostosować do potrzeb lekcji w danej chwili. Jej zdaniem pojawiające się błędy dydaktyczne wpływają na dzieci w taki sposób, że wyzwalają negatywne emocje, a problemy z dyscypliną są skutkiem zmęczenia, które z kolei rezultatem niewłaściwie dobranych zadań (zbyt łatwe lub zbyt trudne) (s. 414, za: Illuk 2002, s. 62-63). W związku z powyższym motywacja jest jednym z najważniejszych czynników mających wpływ na przyswajanie L2. Skłania ona do aktywności, jak również determinuje postępy w nauce oraz wzmacnia wytrwałość w dążeniu do celu (Dörnyei, 2005, za: Łucarz-Baran 2017, s. 119). Opisując rolę pełnione przez motywację, wskazuje się na dzieci w środowisku jedno i dwujęzycznym. O ile dzieci z rodzin dwujęzycznych odczuwają potrzebę komunikacji w języku obcym (L2), to dzieci nie wychowujące się w środowisku tego typu, nie odczuwają egzystencjalnej potrzeby przyswojenia drugiego języka, bądź posługiwania się nim w ogóle. Jak podaje Maier (1991) „dzieci ze środowiska jednojęzycznego mogą zaspokoić wszystkie swoje potrzeby komunikacyjne w L1” (s. 32).

Wskazuje się na ścisły związek między tożsamością dziecka, jego zdolnościami językowymi i poczuciem własnej wartości. W związku z powyższym, posługiwanie się językiem obcym dzieciom jednojęzycznym może wydawać im się nienaturalne, nie mówiąc już o tym, że wąsko ograniczone możliwości ekspresji w drugim języku hamują jego naturalną, spontaniczną potrzebę wyrażania się. W obliczu wymienionych zależności szczególną rolę w nauczaniu języków obcych odgrywa czynnik motywacyjny<sup>85</sup>. Jak wskazuje Solmecke (1984) motywowanie to kształtowanie sytuacji dydaktycznej w trakcie zajęć z języka obcego w celu osiągnięcia jak największej chęci do nauki ze strony uczniów. Ponadto sugeruje, że wyodrębnienie znaczenia tego terminu jest możliwe tylko w teorii. W praktyce jest on nierozdzielnie związany z całym procesem nauczania (s. 53-54). Jak dodaje Maier (1991) czynniki motywujące nie ograniczają się tylko i wyłącznie do procesu nauczania, ale obejmują swoim zasięgiem rodziców. Dziecko rozpoczynające naukę w szkole, nadal pozostaje pod wyraźnym wpływem domu rodzicielskiego. Czynnikiem decydującym o podstawach rozwoju językowego dziecka, by było ono odpowiednio wspierane w tym

---

<sup>85</sup> Tłum. własne

zakresie w pierwszych trzech latach życia<sup>86</sup>. Deficyty powstałe w tym okresie i w okresie przedszkolnym, mogą być później kompensowane tylko w ograniczonym stopniu, a zgodnie z *Schwelenniveau- und Interdependenz-Hypothese* (hipotezą progów i wzajemnej zależności języków) Cummins (1982) mogą nawet upośledzać zdolność przyswajania drugiego języka. Nie wykazano dotąd w wystarczającym stopniu, czy kontakt z językiem obcym w szkole podstawowej pozwala uniknąć deficytów w zakresie języka pierwszego. Wskazuje się jednak, że wprowadzenie drugiego języka w tym wieku ma pozytywny wpływ na opanowanie struktur i słownictwa pierwszego języka, a także na ogólne zainteresowanie językowe (Olpińska-Szkiełko 2013). Jak wskazuje Olpińska – Szkiełko (2013) „autor hipotezy progów i wzajemnej zależności języków twierdzi, że dziecko posługujące się językiem dominującym w danej społeczności i poznający język obcy w szkole osiąga doskonałe wyniki w obu językach oraz w innych przedmiotach szkolnych, natomiast dziecko posługujące się językiem ojczystym jako językiem mniejszości etnicznej, opanowuje zarówno swój język ojczysty, jak i język drugi (język dominujący danej społeczności) często w stopniu niezadowolającym i uzyskuje ponadto gorsze wyniki w nauce innych przedmiotów szkolnych” (s. 7). Przyczyn tych zależności badacze upatrują w programach immersji oraz submersji (tamże, s.7). Jak wspomniano oprócz środowiska rodzinnego na motywację ucznia do nauki wpływają również stosunek innych uczniów, nauczyciel oraz stymulujący klimat lekcji (Maier 1991). Ów klimat pełni rolę podłoża do działań motywacyjnych w nauczaniu języków obcych. Jak wskazuje Maier (1991), proces nauczania powinien być wolny od ironii oraz krytyki ze strony nauczyciela oraz innych uczniów, a atmosfera współpracy powinna charakteryzować się zachętą, potwierdzeniem sukcesu, zrozumieniem i aktywną pomocą (s. 60)<sup>87</sup>.

Badania nad motywacją do uczenia się L2 zostały zainspirowane przez Gardnera i Lamberta (1959, 1972). Badacze dokonali podziału motywacji na dwa rodzaje: instrumentalną oraz integracyjną. Motywacja instrumentalna jest związana z chęcią identyfikowania się z rodzimymi użytkownikami i z ich kulturą i jest ona związana z pozajęzykowymi motywami uczenia się (Róg 2011). Motywacja instrumentalna została określona jako postawa międzynarodowa (Yashima 2002), ponieważ rozumiana jest nie tylko jako chęć identyfikowania się z innymi użytkownikami ale także jako chęć poznania innych społeczności i nawiązania z nimi wspólnego dialogu (Yashima 2002, s.57)<sup>88</sup>.

---

<sup>86</sup> Tamże

<sup>87</sup> Tłum. własne

<sup>88</sup> Tłum. własne

Współcześnie w literaturze wskazuje się na komplementarność obu motywacji, które mogą być zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Trudno jednoznacznie określić, czy czynniki motywujące do nauczania języka obcego są wewnętrzne czy zewnętrzne, ponieważ w istocie mogą być wynikiem własnych przekonań, jak również opinii ważnych dla nas osób (Baran-Łucarz 2017). Obecne podejście do motywacji według Michońskiej – Stadnik (2008) „jest skoncentrowane na sferze emocjonalnej człowieka, a jego doświadczenia będą miały wpływ na naukę L2” (s.112)<sup>89</sup>. Autorka sugeruje, że „tworzenie połączeń neuronalnych w mózgu ucznia poprzez kojarzenie nauki z przyjemnością nawiązuje do behawioryzmu, powstałe jednak trwałe połączenia w mózgu ucznia mogą spowodować, że zostanie on zmotywowany na dłuższy czas” (Michońska-Stadnik, 2008, s. 112-115 za: Róg, 2011, s. 123). Odwołując się do motywacji zewnętrznej oraz wewnętrznej w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, należy wskazać za Illukiem (2002), że dziecko nie dysponuje wewnętrzną motywacją do jego języka obcego, natomiast może ona zostać pobudzona przez pozaszkolne zainteresowania ucznia, takie jak np.: filmy, gry czy lektury (s. 61). Odczuwanie satysfakcji z wykonanego zadania występuje tylko wtedy gdy dziecko jest nim pochłonięte. Taki stan można nazwać za Marią Montessori (2005) polaryzacją uwagi<sup>90</sup>. W wielu publikacjach na ten temat opisane są klasyfikacje czynników motywujących wśród których wyróżnia się: czynniki kształtujące odpowiednią atmosferę nauczania, związane z procesem nauczania, osobowością ucznia oraz warsztatem pracy nauczyciela. Jak pisze Illuk (2002) „wzmacniająco oraz stabilizująco działa na dziecko okazywana aprobata, bliskość emocjonalna między nauczycielem a uczniem, poczucie satysfakcji z odniesionego sukcesu lub własnego odkrycia oraz pozytywne doświadczenia wzmacniane przez nauczyciela wpływają na trwałe kształtowanie motywacji dziecka do nauki języka obcego,, (s. 62)<sup>91</sup>. Analizując nauczanie języka obcego przez pryzmat motywacji warto jeszcze wskazać na wyróżnione przez Gizelę Schmidt-Schönbein (2001) cele edukacji językowej na pierwszym etapie edukacji. Mogą one mieć charakter:

- motywacyjny - w rozumieniu edukacji dla wielojęzyczności wczesne nauczanie języków obcych stwarza korzystne warunki do podjęcia nauki kolejnych języków

<sup>89</sup> Doświadczenie takie jak: wstyd, złość, lęk, entuzjazm (Michońska-Stadnik, 2008, s. 112).

<sup>90</sup> Polaryzacja uwagi w ujęciu Montessori to, „jak przedstawia Miksza (2018) i Steenberg (2005) proces psychiczny polegający na długotrwałym i głębokim skupieniu uwagi na jakiejś czynności. Polaryzacja uwagi rozwinięta przez Montessori stanowi trójfazowy cykl aktywności dziecka” (faza ćwiczeń, wielkiej pracy, kontemplacji) (Glier, 2020, s.139-140).

<sup>91</sup> Zob. Sauer, Helmut (2000). *Fremdsprachenlernen in der Grundschule - der Weg ins 21. Jahrhundert*. Leipzig: Klett



obcych, gdyż zarówno Autorka wskazuje, że zarówno pozytywne nastawienie do nauki języka obcego jak i motywacja wzrastają wraz z opanowaniem odpowiedniej kompetencji językowej, co jest rezultatem wzajemnego ich przenikania się - motywacja wspomaga naukę, a odniesiony sukces wpływa na zwiększenie motywacji<sup>92,93</sup>.

- edukacyjny - kompetencja międzykulturowa jest promowana we wczesnym nauczaniu języków obcych poprzez uwrażliwienie dzieci na podobieństwa i różnice między językami (świadomość językowa), kultur i ich społeczności. Jak wskazuje Schmid-Schönbein (2001) świadomość językowa i świadomość kulturowa stanowią niejako wzajemnie uwarunkowaną, obustronną jedność (s. 61). Współzależność tych dwóch obszarów i potwierdza Grau (2001) twierdząc, że kompetencja międzykulturowa składa się z komponentów: afektywnych i postaw (ciekawość i otwartość), specyficznej dla danej kultury wiedzy o obcej i własnej kulturze, a także umiejętności i strategii interpretowania działań kulturowych oraz zdobywania i stosowania wiedzy kulturowej (s. 22)<sup>94</sup>.
- językowo - przedmiotowy – we wczesnym nauczaniu języka obcego uczniowie zdobywają elementarną wiedzę na temat sposobu życia ludzi w innych krajach (Grau 2001). Ponadto dzieci uczęszczające na zajęcia z języka obcego rozwijają sprawności receptywne, co umożliwia im porozumiewanie się w języku obcym w stopniu podstawowym<sup>95</sup>.

## 2.2. Koncepcje nauczania języka obcego dzieci w młodszym wieku szkolnym

### 2.2.1. Koncepcje spotkań z językiem

„Koncepcja *Lerne Sprache des Nachbarn* (ucz się języka sąsiada) została zainicjowana w latach 80. XX wieku przez Radę Europy i wprowadzona została do szkół niemieckich oraz francuskich<sup>96</sup>, w landach: Nadrenii Palatynacie, Badenii, i Alzaji, a w latach

<sup>92</sup> Nauczaniu i uczeniu się języka obcego oprócz emocji pozytywnych, towarzyszą również i te o negatywnym zabarwieniu oraz o różnej intensywności ich odczuwania. Pozytywne emocje w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, jest ściśle związane z założeniami psychologii pozytywnej. Fredrickson 2001; Seligman 2011), według których pozytywne doświadczenia, myśli i postawy zwiększają efektywność tego procesu (MacIntyre i Gregersen 2012) (Pawlak, Kruk 2021, s. 5).

<sup>93</sup> Tłum. własne

<sup>94</sup> Tłum. własne

<sup>95</sup> Tamże

<sup>96</sup> Koncepcja Ucz się języka sąsiada została wprowadzona w roku 1984 (Wieszczyńska 2007, s. 86).

90tych w Nadrenii Północnej – Westfalii” (Wieszczezyńska 2007, s. 86). Jak podają Ursula Neumann oraz Ingrid Gogolin (2001) dzieci w wieku szkoły podstawowej spotykają się z wieloma językami na wiele sposobów przed i w trakcie nauki szkolnej. Rzeczywistość, w której żyją, nie jest zawężona jedynie do języka ojczystego. Nowoczesne środki masowego przekazu, a także ruchy migracyjne sprawiły, że inne języki oraz kultury stały się integralną częścią dziecięcych doświadczeń. Koncepcja spotkania z językiem powinny zatem stać się integralną częścią nauki języka obcego (s. 270-277)<sup>97</sup>. Przy czym nauka, według tej koncepcji nie powinna odbywać się tylko przy pomocy przyswajania określonych kręgów tematycznych, lecz poprzez integrację międzyprzedmiotową. Jak sugerują autorki, koncepcje spotkania z językiem powinny być zaplanowane w taki sposób, aby pobudzać kreatywność i wyobraźnię dziecka (tamże). Istotą tej koncepcji nauczania nie jest bowiem „przekazywanie ściśle określonych kompetencji językowych” (Wieszczezyńska 2007, s. 86)<sup>98</sup>, ale szeroko rozumiane wychowanie interkulturowe. (tamże). Do jej głównych założeń należą:

- indywidualizacja nauczania – dostosowanie prowadzenia zajęć do percepcji dziecka (dostosowanie do rozwoju poznawczego i zainteresowań uczniów (Wieszczezyńska 2007, s. 86);
- kreatywność – rozwój kreatywnego myślenia kształtowany głównie poprzez działania muzyczne, plastyczne oraz ruchowe (tamże s. 86);
- komunikacyjność – otwarcie dziecka na inny język oraz kulturę, głównie poprzez prezentowanie nowych treści. Do najczęściej stosowanych należą: praca z filmem wideo czy odgrywanie ról (tamże s. 87);
- sytuacyjność – „wprowadzanie kręgów tematycznych pojawia się w zależności od sytuacji, w których nie dominuje wprowadzenie tematyki w sposób linearno-kumulatywny” (tamże, s. 87).
- nauka przez zabawę – włączenie elementów zabawy do procesu nauki języka obcego (tamże s. 87).

Wynika stąd, iż obok przekazywania umiejętności oraz wiedzy językowej, „wspieranie rozwoju emocjonalnego dziecka oraz kształtowanie postawy otwartości wobec języka i

<sup>97</sup> Tłum. własne

<sup>98</sup> Klasyczna definicja kompetencji językowej sięga swoimi korzeniami do Chomsky’ego. Na początku lat sześćdziesiątych w roku 1962 amerykański językoznawca na jednej z sesji plenarnych językoznawców zaproponował termin kompetencji językowej (zwanej też gramatyczną). Idealny model kompetencji językowej odnosi się do wiedzy leżącej u podstaw umiejętności posługiwania się językiem, scharakteryzowanej jako zdolność do konstruowania i rozumienia zdań. W skład kompetencji językowej wchodzi następujące składniki: syntaktyczny, semantyczny oraz fonologiczny (Żurek 2015, s. 49-50).

kultury sąsiada” (tamże) jest podstawowym celem realizowanym w ramach tej koncepcji. Zgodnie z literaturą w ostatnich latach język niemiecki zajmuje drugie miejsce – po angielskim na polskiej liście najczęściej wybieranych języków obcych. W niektórych rejonach Polski język niemiecki jest nawet na pierwszym miejscu, szczególnie w jej zachodnich regionach, a zwłaszcza na terenach przygranicznych, gdzie około 50 procent uczniów uczy się niemieckiego. Jak podaje Franciszek Grucza (2017) szacuje się, że około czterech milionów Polaków uczy się obecnie języka niemieckiego. Od roku szkolnego 2019/2020 na podstawie Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 sierpnia 2017 nauka języka mniejszości niemieckiej może być organizowana:

- w formie dodatkowej nauki języka mniejszości lub języka regionalnego;
- przez prowadzenie zajęć edukacyjnych w dwóch językach: języku polskim i języku mniejszości lub języku regionalnym (tamże, s. 57-64)<sup>99</sup>;
- przez prowadzenie zajęć edukacyjnych w języku mniejszości lub języku regionalnym;

Taki zapis daje możliwość najmłodszym uczniom nauki języka sąsiada od I klasy szkoły podstawowej do klasy VIII, w której język niemiecki jest przedmiotem obowiązkowym. Język mniejszości był nauczany w wymiarze trzech godzin tygodniowo. Obecnie w myśl rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 04.02.2022 roku nauka języka niemieckiego została zredukowana do jednej godziny tygodniowo<sup>100</sup>.

Kolejną koncepcją w ramach spotkań z językiem jest *Begegnung mit Fremdsprachem* (koncepcja spotkania z językiem) zakłada naukę nie tylko języka sąsiada, ale również innych języków, „z którymi dziecko ma lub może mieć bezpośredni kontakt” (Wieszczezyńska 2007, s. 87). W związku z rzeczywistością, w której funkcjonują współczesne dzieci ich kontakt z językiem nie jest zawężony wyłącznie do języka ojczystego i do jego kultury. Dlatego też celem nadrzędnym rzeczonyj koncepcji jest poszerzenie świadomości kulturowej uczących się, kształtowanie tolerancji i otwartości wobec innych narodowości oraz rozwój świadomości różnorodności językowej (Sopata 2009, s. 21, 2010, s. 15)<sup>101</sup>, a także tworzenie postaw, „które są konieczne do rozwoju osobowości u dzieci różnego pochodzenia językowego, socjalnego i etnicznego, poprzez poszerzenie doświadczeń językowych i kulturowych” (Wieszczezyńska 2007, s. 88). W opinii Hansa Bebermeiera (1994) dziecko wchodzi w kontakt z językiem angielskim, współcześnie jednak głównie za sprawą środków

<sup>99</sup> Tłum. własne

<sup>100</sup> <https://samorzad.pap.pl/sites/default/files/2022-02/D2022000027601.pdf> [pobrano: 10.05.2022].

<sup>101</sup> Tłum. własne

masowego przekazu (media 2.0, 3.0, 4.0), jak również również z innymi językami. Do głównych założeń koncepcji spotkania z językiem należą:

- „rozwijanie zainteresowań i radości uczenia się z języków obcych;
- otwarcie na różnorodność językową oraz kulturową;
- receptywne oraz produktywne stosowanie innych języków obcych, z tym, że główną rolę odgrywają umiejętności słuchania i mówienia, natomiast pisanie i czytanie odgrywa funkcję wspierającą;
- nauczanie języka obcego w formie zabawy” (Wieszczeczyńska, 2007, s.88);

Jak podaje badaczka koncepcja spotkań z językiem obcym nie jest odrębnym przedmiotem, ale jest zintegrowana z innymi zakresami nauczania oraz „odbywa się wtedy kiedy są do tego najlepsze warunki. Dlatego też można mówić o nauczaniu sytuacyjnym, w którym zostaje wykorzystana każda okazja do kontaktu z innymi językami oraz kulturami” (tamże, s. 89). Zgodnie z założeniami powyższej koncepcji, najlepszym rozwiązaniem byłoby, gdyby nauczyciel wychowawca uczył również języka obcego z uwzględnieniem wielostronnego materiału dostosowanego do określonej grupy językowej oraz z uwzględnieniem różnic i podobieństw zarówno językowych, jak i kulturowych (tamże, s. 89). W trakcie nauki języka obcego nie stosuje się testów oceniających, a dodatkowo uwaga nauczyciela koncentruje się również na aktywnościach uczniów, które mogą przybierać różne formy językowe i niejęzykowe podczas interakcji komunikacyjnych. Należą do nich:

- rozumienie i reagowanie na wypowiedzi w sytuacjach zrytualizowanych (powitania, pożegnania);
- reagowanie na instrukcje nauczyciela;
- rozumienie historyjek;
- przekładanie historyjek na obrazy i grafiki, również zastosowaniem narzędzi ICT;
- tworzenie prostych dialogów;
- właściwe zachowania w różnych sytuacjach z dnia codziennego, wobec osób innego pochodzenia;
- znajomość piosenek oraz rymowanek (tamże).

Koncepcja spotkań z językiem może być realizowana w różnych formach takich jak:

- spotkania z językami w trakcie „rytuałów klasowych”: „Guten Morgen!” (DE) durch „ Bonjur” (F)/„Buon giorno” (I)/„Goeden morgen!” (NL): „Tschüss!“ (D) durch „Adieu!” (F)/ „Ciao!” (I)/„Tot ziens” (NL)
- spotkania z językami w trakcie komunikacji śródlekcyjnej: Komm an die Tafel ! (DE)/ Viens au tableau (F)/ Vieni alla lavagna (i)/ Komm naar het bord ! (NL)
- spotkanie z językiem w nauczaniu sytuacyjnym:

Zajęcia ruchowe: Kommt in den Kreis! (D) / Venez dans le cercle (F) /Venite in cerchio (I) / Kom in de Kring (NL) / Wejź do koła (PL); Wir machen Spiel (D) / Nous allons faire un jeu (F)/ Facciamo un gioco (I) / Wir maken een spelletje (NL); Wir räumen auf (D)/ Nous allons ranger (F) / Mettiamo a posto (I) / Wij gaan opruimen (NL)

Edukacja matematyczna: eins (jeden) / un (F) / uno (I)/ een (NL)

10 plus 4 (D)/ 10 plus 4 (F) / 10 per 4 (I)/ tein plus vier (NL)

- spotkania z językiem obejmujące artystyczne obszary nauczania<sup>102</sup>;

Przykładem zastosowania literatury w koncepcji spotkań z językiem jest np.: dydaktyzacja bajki Erica Carle’a: Die kleine Raupe Nimmersatt (D) / Rupsje Nooitgenoeg (NL) czy Pinocchio Carlo Collodiego (D) Piccocchio (I). Koncepcja spotkań z językiem/ językami w niemieckich szkołach jest prowadzona do klasy trzeciej szkoły podstawowej (*Grundschule*).

Po trzeciej klasie koncepcja spotkań z wybranym językiem może być kontynuowana we własnym zakresie. Oznacza to, że niemieckojęzyczne dziecko zainteresowane kulturą np. kolegi bądź koleżanki tureckiego pochodzenia, może uczyć się danego języka (kultury oraz zwyczajów panujących na danym obszarze). Koncepcja spotkań z językiem szczególnie w latach 90-tych została poddana ostrej krytyce, głównie ze względu jak podaje Doye (1991) - przez nie uwzględnianie celów językowych w nauczaniu języka na I-szym etapie edukacyjnym (za: Sopata 2010, s. 21). „Ważnym punktem krytyki było również to, że koncepcje uwrażliwienia językowego nie przewidywały kontynuacji nauki danego języka obcego na dalszym stopniu edukacji szkolnej, gdyż zadaniem edukacji wczesnoszkolnej miało być tylko stworzenie korzystnego punktu wyjściowego do późniejszej nauki — niekoniecznie tego samego języka obcego. Przeciwnicy koncepcji spotkań z językiem konstytuowali model systematycznego nauczania języków obcych, nawiązujący do koncepcji nauczania z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych mających na celu osiągnięcie ograniczonej, możliwej do

<sup>102</sup> Zob. [https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK\\_Bremen/Handreichung\\_Elsner\\_Wedewer\\_Fremdsprachen.pdf](https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK_Bremen/Handreichung_Elsner_Wedewer_Fremdsprachen.pdf) [dostęp: 12.11.2021].

rozwinienia kompetencji językowej – zarówno receptywnej, jak i produktywnej” (Sopata 2010, s. 20-22)<sup>103</sup>.

### 2.2.2. Immersja

Immersja, z ang. *immersion*, jest terminem stosowanym do opisanego „zanurzenia” w języku obcym (Le Pape-Racine 2007, s. 24)<sup>104</sup>. W metodzie immersyjnej język obcy staje się zarówno językiem komunikacji, jak również językiem nauczania oraz własnej aktywności dziecka w zakresie rozwoju językowego (tamże). Początki eksperymentów związanych z „zanurzeniem w języku obcym” sięgają lat sześćdziesiątych XX wieku, w których podjęto próbę zastosowania tej metody w nauczaniu języków obcych w kanadyjskich szkołach i przedszkolach (Wieszczczyńska 2007, s. 91)<sup>105</sup>. Dzieci rozpoczynające naukę w przedszkolu lub szkole podstawowej były nauczane językiem francuskim, przez francuskojęzycznych nauczycieli. Język angielski był wprowadzany w klasie drugiej bądź trzeciej szkoły podstawowej. Celem nadrzędnym prowadzonych eksperymentów był rozwój sprawności receptywnych, jak również wszelkiego rodzaju aktywności opartych na samodzielnym działaniu uczniów. Jak podaje Swantje Ehlers (2000) umiejętność czytania i pisanie jest wprowadzana od pierwszej klasy w języku drugim. Język ojczysty – angielski zostaje wprowadzony od klasy trzeciej. Nauczanie metodą immersyjną w modelu kanadyjskim obejmowało nauczanie ponad połowy przedmiotów w języku drugim – francuskim. Z powyższego wynika zatem, że język nie jest przedmiotem samym w sobie ale środkiem zdobywania wiedzy o nim, a metodą immersyjną można zdefiniować jako – nauczanie w języku obcym, który nie jest językiem L1 bądź ojczystym, w ramach nauczania zinstytucjonalizowanego (Zydatiś, 2000, s.26, Ehlers, s. 95, Wieszczczyńska 2007, s. 90-91).

---

<sup>103</sup> „W modelu systematycznej nauki języka obcego przeciwnicy postulowali rozwijanie sprawności receptywnych oraz produktywnych według określonego i zaplanowanego modelu nauczania. Głównymi założeniami było: systematyczna i indywidualna praca z uczniem oraz ocenę pracy ucznia, podobnie jak w innych przedmiotach”. (Sopata, 2010, s. 22).

<sup>104</sup> Tłum. własne

<sup>105</sup> „W Kanadzie obowiązkowa nauka trwa dwanaście lat – sześć lat w szkole podstawowej i sześć w szkole średniej. Wyjątkiem jest Quebec, gdzie obowiązkowe jest sześć lat w szkole podstawowej i pięć w szkole średniej. Dzieci rozpoczynają edukację w wieku czterech lat w tzw. (Kindergarten), a następnie jest kontynuowana w senior Kindergarten). Nauka w I klasie rozpoczyna się w wieku 8 lat, a kształcenie ma charakter interdyscyplinarny. Nauczanie metodą immersji w Kanadzie stosuje się w proporcjach: od 50% godzin (częściowe zanurzenie) do 100% (całkowite zanurzenie)” (Rybkowski, 2013, s. 239-240). W przeszłości tę formę nauczania otrzymywały głównie dzieci z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym (Kubanek-Niemiec, 2003, s. 34).

Nauczanie immersyjne znane jest również pod innymi nazwami, takimi jak: nauczanie dwujęzyczne (przedmiotowe), lub *Enseignement d'une Matière par intégration d'une langue étrangère* (zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe – e) (Le Pape Racine 2007, s.159).

Unia Europejska od wielu lat promuje immersję w takich projektach, jak MOBIDIC, CDI BIT, CLILiG itp. oraz w programie "Uczenie się przez całe życie" na lata 2007-2013<sup>106</sup>. Z prowadzonych badań nad nauczaniem metodą narracyjną wynika, że jest ono wysoce skuteczne (Wode 1994; Burmeister 1996, 2006; Keßler 2005; Döpke 1992). Ich rezultaty potwierdziły, że:

- na etapie przedszkolnym lepiej rozwijają się sprawności receptywne niż produktywne (Petit 1996; Petit/Rosenblatt 1994; Westphal 1998; Berger 1999);
- szybko rozwijają się wyrażenia określające rutynowe czynności, oraz nazwy przedmiotów (Vesterbacka 1991; Weber/Tardiff 1991; Westphal 1998; Tiefenthal 1999; Maibaum 2000);
- u dzieci 3 letnich zauważalne są zjawiska interferencji, charakterystyczne dla przyswajania L2 (Petit 1996; Berger 1999; Tonn 1999; Lauer 1999; Wode 1999);
- morfologia fleksyjna rozwija się znacznie później (Petit 1996; Petit/Rosenblatt 1994)<sup>107</sup>.

Powyższe wyniki badań odnoszą się do nauczania metodą immersji dzieci w wieku przedszkolnym. Analizując nauczanie języka dzieci w szkole podstawowej tą metodą, należy zwrócić uwagę na zmianę sytuacji dziecka, w której ono się znajduje. W nauczaniu przedszkolnym wybór języka, którym dziecko się posługuje, jak również to, czy wejdzie w interakcję z jakimkolwiek językiem, zależy wyłącznie od niego, natomiast w szkole podstawowej dziecko zostaje zachęcane do udziału w interakcji, niezależnie od tego, czy stosuje język ojczysty/L1 bądź L2 - który został objęty programem immersyjnym. Z powyższego wynika, że w zasadzie wszystkie języki obce mogłyby być nauczane metodą immersyjną, ale jak podaje Ringbom (2007) nie wszystkie języki obce są równie łatwo przyswajane przez osoby posługujące się danym językiem. Z badań przedstawionych w literaturze wynika, że dzieci uczęszczające do szkoły Claus-Rixen-Schule w Altenholz, w której językiem docelowym był język angielski nauczany w 70% osiągały wyższe wyniki niż

---

<sup>106</sup> Tłum. własne

<sup>107</sup> Tamże

dzieci uczęszczające na zajęcia prowadzone metodą immersyjną w szkole podstawowej w Magdeburgu, gdzie tylko 50% lekcji odbywało się w języku angielskim (Bongartz & Kersten 2007)<sup>108</sup>. Podobne wyniki uzyskano również w programach immersyjnych w Kanadzie (Lambert/Tucker 1972; Swain/Lapkin 1982; Genesee 1987). W Alzacji model, według którego się naucza się języka obcego różni się od modelu kanadyjskiego - głównie podejściem do nauki czytania i pisania w L2. Początkowo nauczanie języka niemieckiego było prowadzone w oparciu o model opracowany w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, który zakładał naukę czytania w L2 po pół roku od podjęcia nauki czytania i pisania w języku ojczystym. Natomiast sprawności produktywne – pisanie, wprowadzano w klasie trzeciej (Wieszczezyńska 2007, s. 92). Po roku 1997 model immersji był prowadzony w oparciu o alfabetyzację w obu językach: ojczystym oraz L2. Jak podaje Jean Petit (2000) „równoczesna nauka u dzieci czytania nie wywołuje żadnych obciążeń. Nauka czytania w jednym języku wpływa pozytywnie na alfabetyzację w języku drugim” (za: Wieszczezyńska 2007, s. 92). Mechanizmy kodowania i dekodowania są przecież w obu językach podobne, a obraz graficzny w obu językach wprowadza się metodą globalną (Wieszczezyńska, 2007, s. 92).

Literatura opisuje również inny typ immersji – nauczanie dzieci emigrantów w klasach dwujęzycznych. Do tego typu immersji należą:

- Dual Language Bilingual Education (DLBE) – klasy składające się z dzieci hiszpańsko i anglojęzycznych;
- Berliner Modell - nauczanie dzieci turecko i niemieckojęzycznych.

Dwa podstawowe modele przykładów dwujęzycznych, to modele: 90/10 i 50/50. W modelu 50/50 język partnera i angielski są używane w trakcie nauki w równym stopniu (Kersten, Fischer, Burmeister, Lommel, 2009). Czas przeznaczony na naukę obu języków jest podzielony w sposób różnorodny: na pory dnia, dnia czy tygodnia. Model ten często jest stosowany w rejonach o ograniczonej liczbie nauczycieli dwujęzycznych, oznacza to, że nauczyciel dwujęzyczny może prowadzić zajęcia w języku innym niż angielski dla jednej grupy rano, a dla drugiej po południu, lub na zmianę w różnych dniach lub tygodniach. Pozwala to na maksymalne wykorzystanie zasobów językowych. L. Gómez i R. Gómez (Gómez, 2005) opracowali model kształcenia dwujęzycznego, który jest szczególnie dobrze

---

<sup>108</sup> Patronat naukowy nad szkołami immersyjnymi został objęty przez: prof. dr Henninga Wode (Uniwersytet w Kolonii, (Wode 2002, 2004) i prof. dr Christiane M. Bongartz (Uniwersytet w Kolonii) (Bongartz 2007, Bongartz & Kersten 2007, Kersten 2005).



dostosowany do potrzeb społeczności lokalnej, szczególnie do obszarów o dużej liczbie ELLs<sup>109</sup>. W szkołach, w których model ten został wdrożony, prawie wszyscy uczniowie byli Latynosami, niektórzy z nich zostali zdominowani przez język angielski, inni przez hiszpański, a wielu z nich było w pewnym stopniu dwujęzycznych. Model 50/50 opracowany przez L. Gómez i R. Gómez i Gómez (Gómez, 2000), który wspiera rozwój naukowy i językowy uczniów uczących się pierwszego i drugiego języka na wszystkich poziomach szkoły podstawowej<sup>110</sup>. Model ten został opracowany i wdrożony w 1996 roku, a następnie zmodyfikowany w 1999. W przeciwieństwie do wielu modeli dwujęzycznych, 50/50 (Dual Language Immersion Model) nie wymaga nauczania każdego przedmiotu w obu językach. Zamiast tego wymaga się, aby wszyscy uczący się, niezależnie od pochodzenia językowego, uczyli się określonych przedmiotów tylko w języku mniejszości (języku innym niż angielski, np. hiszpańskim), a innych przedmiotów tylko w języku większości (angielski). Filozofia leżąca u podstaw tego modelu zakłada, że dzieci mogą efektywnie uczyć się przedmiotów zarówno w języku ojczystym, jak i w języku obcym, jeśli zastosuje się odpowiednie strategie nauczania i inne działania, które w szczególności wspierają osoby uczące się języka obcego (Freeman Y., Freeman D., & Mercuri, 2005)<sup>111</sup>. Jak podaje (Wesche 2002), przyswajanie drugiego języka jest tak samo łatwe, jak przyswajanie pierwszego języka, jeśli dzieci mają zapewniony naturalny dostęp do języka obcego, jak również kiedy kontakt z językiem obcym spełnia następujące warunki:

- rozpoczyna się jak najwcześniej;
- w szkole podstawowej obejmuje co najmniej 60-70% czasu nauczania;
- odbywa się w sposób ciągły i przez dłuższy czas;
- jest zróżnicowany strukturalnie;
- jest zorientowany na działanie i treść (s. 358-3)<sup>112</sup>.

Z kolei w modelu nauczania 90/10 język docelowy jest stosowany przez 90% czasu nauczania, a język angielski przez 10%.

---

<sup>109</sup> Jak podają (Baker, 2006; Ontario Ministry of Education, 2005; Peregoy & Boyle, 2008; Perez & Holmes, 2010) ELLs są w literaturze przedmiotu definiowani jako osoby uczące się języka w początkowym stadium rozwoju języka angielskiego, dla których języka angielski nie jest językiem ojczystym. Termin stosowany szczególnie w krajach anglojęzycznych: Stany Zjednoczone, Kanada.

<sup>110</sup> Model 50/50 został opracowany i wdrożony w 1996 roku, a następnie poprawiony w 1999 roku w oparciu o wstępne wyniki badań.

<sup>111</sup> Tłum. własne

<sup>112</sup> Tłum. własne

W Polsce nauczanie dwujęzyczne jest praktykowane obecnie głównie w szkołach ponadpodstawowych – liceach ogólnokształcących i sporadycznie w szkołach podstawowych<sup>113</sup>.

#### 2.2.4. Storytelling

W literaturze dydaktycznej dotyczącej wczesnej nauki języków obcych funkcjonują różne określenia na zastosowanie narracyjnych form nauczania. Zdaniem Gaila Ellisa i Jeana Brewstera (2002) *storytelling* to swobodne opowiadanie historii, jak również czytanie na głos<sup>114</sup>. Z kolei John Morgan oraz Mario Rinvoluceri (1983) rozumieją rzeczony termin jako swobodne opowiadanie historii. Jak wskazują badacze, pomocne dla nauczyciela jest wykonanie tzw. „szkieletu opowiadania”, w którym zostają zapisane kluczowe punkty opowiadania i przybliżony przebieg historii. Istotnym jest wskazanie, że jego „szkielet” służy jedynie przygotowaniu konstruktowi opowiadania, ale nie jest stosowany w nim samym. Andrew Wright (1995, 2001) rozumie storytelling jako czytanie na głos i swobodną narrację. Czytanie na głos daje nauczycielowi tę przewagę, że nie musi on opanowywać historii pamięciowo. Natomiast jedna z zalet opowiadania historii jest taka, że nauczyciel może dostosować opowiadanie do potrzeb klasy. Podczas mówienia używa powtórzeń, co ułatwia dzieciom zrozumienie. Ponadto stosuje niewerbalne środki wspomagające rozumienie, takie jak: mowa ciała czy wizualizacje. Równocześnie nauczyciel dostrzega niewerbalne przekazy i w ten sposób uzyskuje informację zwrotną o stopniu zrozumienia opowiadania. Ponadto, według Wrighta (1995, 2001), nauczyciel przekazuje dzieciom coś bardzo osobistego podczas swobodnego opowiadania historii. Z uwagi na to, że dzisiejsze dzieci nie są przyzwyczajone do swobodnego opowiadania historii, to tego typu zabiegi szczególnie je fascynują. Chociaż Wright (1995, 2001) wskazuje taką samą liczbę argumentów za czytaniem na głos, jak i za swobodną narracją opowiadaniem, to opowiadana historia staje się łatwiejsza w odbiorze dla dzieci, chociażby dlatego, że nauczyciel może jej treść elastycznie zaadaptować do potrzeb dzieci. Osobiste kontakty między opowiadającym a słuchaczami sprawiają, że opowiadanie i słuchanie staje się doświadczeniem emocjonalnym (za: Gładysz 2015). Jak wskazuje Illuk (2005) „materiały dydaktyczne interesujące pod względem merytorycznym wspierają emocjonalną stronę uczącego się, dzięki czemu przyswajanie i przetwarzanie informacji może

<sup>113</sup> Nauczanie dwujęzyczne do roku 2019 było praktykowane również w gimnazjach.

<sup>114</sup> Tłum.własne

być wspomagane i można stworzyć podstawy silniejszej motywacji do nauki języka obcego” (171). Ta emocjonalność ułatwia dostęp do języka obcego - zawsze pod warunkiem, że opowieść kojarzy się głównie z przyjemnymi emocjami (zob. Illuk 2002, Jakosz 2017).

Werner Bleyhl (2002) z kolei używa terminu "opowiadanie historii" i zakłada swobodne opowiadanie historii, natomiast Hans Piepho (2002) stosuje pojęcie *storytelling* w znaczeniu swobodnej narracji, którą dzieci są aktywnie zaangażowane w proces jej tworzenia wyrażający się wykonywaniem sensownych czynności (Illuk 2012, s. 157, za: Sowa-Bacia 2015, s. 43). Chociaż badacze używają terminu *storytelling* na różne sposoby, łączy ich to, że definiują „opowiadanie historii”.

W przeciwieństwie do *storytelling*, termin narracja jest bardziej wszechstronny. W literaturze zostały zastosowane różne terminy, takie jak: „narracja”, „tekst narracyjny” czy „zasada narracyjna”. Na przykład Sigrun Gudmundsdottir (1995) wskazuje, że proces narracji jest tylko jedną częścią złożonego procesu, który w ostatecznym rozrachunku stanowi narracyjność. Podobnie twierdzą Carol Witherell i Nel Noddings (1991). Tekst staje się narracyjny tylko wtedy, gdy jest on opowiadany z pewną intencją. Narracja obejmuje nie tylko ciąg wydarzeń, ale także osobę opowiadającą i odbiorców<sup>115</sup>. Dla Kubanek-German (2003) zastosowanie opowieści jest częścią podejścia opartego na opowiadaniu. Jest to podejście oparte na "zasadzie narracji” (za: Sowa-Bacia, 2016, s.43). Dodatkowo, stosowanie tekstów narracyjnych zostało zdefiniowane jako *storytelling approach* (A. Kubanek-German 1993, H.E. Piepho 2000, za: Sowa – Bacia 2016, s. 43), *narratives prinzip* (zasada narracyjna) lub *narratives* (narracja) i odnosi również do prezentowania tekstów narracyjnych w nauczaniu języka obcego, z tym, że jak podaje prezentacja tekstów nie wyklucza ich czytania” (Stärk 2008, za: Sowa-Bacia 2016, s. 43). Zgodnie z powyższym narracyjność koncentruje się nie tylko na przekazywaniu historii, ale także na ogólnym rozwoju dziecka, co ma na celu progres w nauce języka obcego.

Bajki są przetwarzane poznawczo w różny sposób, a dzieci na początku nauki posiadają sprawności produktywne w języku obcym tylko w ograniczonym zakresie, wydajność językowa jest trudna do zmierzenia. Niemniej jednak jak podają J. Iluk 2006, H.E. Piepho (2000) teksty narracyjne determinują rozwój sprawności receptywnych, dlatego też znalazły one zastosowanie w metodzie narracyjnej (s. 121, za: tamże). W zastosowaniu tej metody obserwowalne jest jak dzieci reagują na historie i jak sobie z nimi radzą. Narracyjność

---

<sup>115</sup> Tłum. własne

umożliwia zatem takie podejście do tematu, które uwzględnia emocje uczestników, koncentruje się na dziecku oraz rozwija sprawności receptywne, będące podstawą nauki języków obcych<sup>116</sup> (Palm 2007, s. 13, Illuk 2002, za: tamże). „Nadrzędność sprawności receptywnych wynika z faktu, że rozumienie ze słuchu jest podstawą każdej komunikacji” (Kreis, 2001, s. 27, za: tamże, s.44). Podstawowe założenie metody narracyjnej to:

- rozwój sprawności receptywnych implikuje wydłużenie fazy percepcji (Illuk 2012, za: Sowa-Bacia 2016<sup>117</sup>).
- Konieczność włączanie ruchu w nauczaniu języków obcych - TPR (Illuk 2002, s.58);
- wielokanałowa wizualizacja treści (Illuk 2012, za: tamże);
- pobudzenie do myślenia i empatii (Illuk, Jakosz 2017).

Współgrają one z rolą nauczania języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej, która sprowadza się do:

- wywoływania emocji u dzieci przez teksty narracyjne (Gładysz 2011, s. 11, za: Sowa –Bacia 2016, s. 46). Stymulowaniu rozwoju dziecięcej fantazji (Karbe 2001, 52, za: Sowa-Bacia 2016). „Historyjki mają duży potencjał motywacyjny i umożliwiają koncentrację, przy czym dzieci wykazują zainteresowanie i zaangażowanie we wszystkich zadaniach związanych z tekstem narracyjnym” (tamże, s. 46). Zdaniem Stasiak (2000) intensywne stosowanie tekstów w nauce języka obcego pozwala na doświadczanie przyjemności i radości (za: Illuk 2002, s. 107);
- sterowania wyobraźnią – do łączenia świata imaginacyjnego z realnym (Schwerdtfeger, 2000, za: tamże);
- przekazywanie informacji o innych kulturach, ludziach i formach życia (Illuk, 2002, s. 107)<sup>118</sup>.

---

<sup>116</sup> „Prawidłowy rozwój kompetencji obcojęzycznej rozpoczyna się od kształcenia sprawności rozumienia. W tym celu niezbędne jest bogate doświadczenie receptywne, które pozwala wytworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową” (Illuk, 2002, s. 56).

<sup>117</sup> Zdaniem Illuka (2002) „wydłużona faza percepcji umożliwia prawidłowe działanie mentalnych procesów akwizycji języka, dla których bazą są: segmentacja oraz analiza danych językowych. Przedwczesna produkcja językowa utrudnia wytworzenie właściwych mentalnych programów dekodowania i kodowania języka. Do czasu wykształcenia zrębów mentalnej reprezentacji nowego systemu językowego uczący się nie mogą się posługiwać nowym językiem, dlatego też produktywność użycie języka powinno być ograniczone do minimum” (s. 56).

<sup>118</sup> Leopold-Mudrack (1998) wskazuje, że dzieci do 10 roku życia charakteryzuje duża otwartość i tolerancja dla różnic międzykulturowych, a także bezproblemowe przyjmowanie ról, co ułatwia spontaniczną identyfikację z obcojęzycznymi postaciami (bohaterami). Po osiągnięciu wieku krytycznego, czyli około 10 lat, postawa ta zanika (s.40, za: Illuk, Jakosz 2017, s. 112).

Stosowanie metody narracyjnej w nauczaniu języków obcych sprzyja:

- przyswajaniu niewerbalnych środków do wyrażania zrozumienia i niezrozumienia; ;
- poprawie wymowy i intonacji;
- percepcji dużej liczby zwrotów i słów;
- nabywania umiejętności opisu;
- wyrażania uczuć i ocen; (tamże);
- odpowiednich środków gramatycznych; (tamże)
- nabywania umiejętności antycypowania wydarzeń (Illuk 2002, s.108).

Proponuje się zatem, aby przy zastosowaniu metody narracyjnej korzystać z:

- klasycznych bajek np. O rzepce oraz baśnie np. Kopciuszek (Sowa-Bacia 2015, s. 53);
- *oral history* (historia mówiona)– do tego gatunku należą teksty, które opisują funkcjonowanie w kraju, którego języka dzieci się uczą (Illuk 2002, s. 111);
- *prose poems* (poemat prozą), *short stories* (krótkie opowiadania), *mini sags* (mini sagi), anegdota;
- historie będące efektem współpracy ucznia z nauczycielem, np. opis ilustracji;
- *urban legends* (legendy miejskie) (tamże).;
- historie związane w sposób bezpośredni z dziecięcymi emocjami;
- *fantasy trip* (wycieczka fantasy)- forma narracji angażująca sferę emocjonalną dzieci. Fantasy trip można zastosować zarówno jako wprowadzenie zajęć, które wymagają kreatywności, jak również na zakończenie (Illuk 2002, s. 120). Fantasy trip składa się z 4 faz:
  - wprowadzenie: koncentracja i odprężenie przy muzyce;
  - wyobrażanie treści opowiadania – podróż w fantazję;
  - powrót do rzeczywistości z zastosowaniem elementów dźwiękowych;
  - „ewaluacja – dzieci rysują to, co sobie wyobraziły” (tamże, s. 120).

Dodatkowo fantasy trip jako jedna z form narracji ma następujące zalety:

- „sprzyja koncentracji i pobudza wyobraźnię;
- ułatwia rozwój sprawności receptywnych (rozwój percepcji audialnej poprzez wyłączenie kanału wizualnego);
- wpływa pozytywnie na klimat w klasie;

- pozycja siedząca wpływa uspokajająco na odbiór treści” (tamże, s. 121).

Efektywność nauczania tą formą narracji zależy od sposobu jej prowadzenia:

- zarówno uczniowie, jak i nauczyciel przyjmują wygodną pozycję;
- przerwa między wypowiedzianymi zdaniami jest istotnym elementem, ponieważ w trakcie przerw dzieci tworzą skojarzenia werbalno-wizualne;
- wolne tempo opowiadania;
- powtórka zdań bądź ważniejszych części opowiadania;
- podczas trwania narracji powinien panować spokój, a nauczyciel posługuje się niższym głosem, niż to czyni zwykle (tamże, s. 122).

Jak podaje Illuk (2002) „po zakończeniu narracji rozbrzmiewa muzyka, a dzieci zostają zachęcane do zilustrowania tego, co sobie wyobrażały” (s. 121). Zdaniem Felberbauera (1998) treść opowiadania skonstruowanego na potrzeby fantasy trip może nawiązywać bezpośrednio do konkretnego opowiadania, jak zostało zaprezentowane powyżej, bądź powstać niezależnie od niego (s.20, za: Illuk 2002).

W literaturze wyróżniono następujące elementy składające się na dydaktyzację opowiadania:

I. *Vorentlastung des Wortschatzes / Hinführungsphase* (faza wprowadzenia tekstu)<sup>119</sup>. W fazie wprowadzającej zaprezentowane zostają zwroty, wyrażenia kluczowe, zdania. Dodatkowo w trakcie trwania opowiadania wykonywane są następujące czynności:

- pomoc w antycypacji treści tekstu. Antycypacja jest zdaniem Wolffa (1985) „procesem aktywnym, w którym najważniejszymi czynnikami są: bodźce oraz uczeń. Rozumienie jest procesem współoddziaływania procesów: góra – dół i dół – góra” (s. 212, za: Sowa-Bacia 2016, s. 55)<sup>120</sup>.
- stawianie przez dzieci hipotez odnośnie tekstu, których poprawność mogą zweryfikować (za: tamże).

<sup>119</sup> Faza wprowadzenia tekstu jest określona również za pomocą następujących terminów: pre-listening story warmers, pre-story activities, setting the stage (Hartwig-Mühl w Bleyhl 2002, s. 49, Sowa-Bacia 2016, s. 54).

<sup>120</sup> „Procesy góra – dół i dół – góra są odpowiedzialne m.in. za odbiór bodźców, ich rozpoznanie i ocenę. Natomiast procesy góra-dół uruchamiają wiedzę oraz doświadczenia wobec treści tekstu. Aktywizacja wiedzy, która jest adekwatna do podawanej treści tekstu oraz antycypacje ukierunkowują energię poznawczą dziecka na treść tekstu. Wyżej wymienione elementy składają się na identyfikację obcojęzycznego inputu. Jak pisze Illuk (2012) jeśli i spostrzegane i kojarzone bodźce wizualne i słuchowe odpowiadają uruchomionym oczekiwaniom, to procesy przetworzenia obcojęzycznego inputu przebiegają poprawniej, szybciej i efektywniej. Gwarantuje to sukces edukacyjny oraz satysfakcję dzieci z podjętego wysiłku” (Sowa-Bacia, 2016, s. 56).

- w trakcie antycypacji dzieci wyrażając swoje przypuszczenia na temat rozwoju wydarzeń rozwijają wyobraźnię (za: tamże).

Jak wskazują badania przeprowadzone przez Czwartos (2013) zastosowanie antycypacji na lekcji języka obcego wskazuje na :

- „odciążenie pamięci operacyjnej, wzrost aktywności oraz komunikacji uczniów, wzrost zaangażowania omawianym tekstem, wzrost motywacji, koncentracji oraz kreatywności” (Czwartos 2013, s. 28, za: Sowa-Bacia 2016, s. 55-56). „Dodatkowo przedstawienie treści bajki, bądź opowiadania z zastosowaniem trójwymiarowej wizualizacji - kukiełek, lalek, zabawek pluszowych, nadając im imiona bohaterów bajki wpływa na zaangażowanie oraz wpływa na koncentrację”<sup>121</sup> (za: Sowa-Bacia 2015, s. 57).

## II *Erzählen und Gestalten der Geschichte* (faza podawania tekstu)

- wizualizacja treści opowiadania (posługiwanie się obrazkami, rekwizytami, mimiką oraz gestykulacją;)
- opowiadanie interaktywne;
- treści opowiadania może zostać zaprezentowana przy użyciu następujących narzędzi:
- czytanie;
- odtwarzanie;
- opowiadanie;
- streszczenie opowiadania w języku polskim;
- Ze względu na charakter niniejszej pracy elementy tekstu zostaną zaprezentowane z zastosowaniem narzędzi ICT i aplikacji internetowych.

## III *Festigungsphase I* (utrwalenie treści/elementów językowych opowiadania)

- utrwalanie elementów językowych z zastosowaniem TPR;
- opowiadanie alternatywne – modyfikacja treści opowiadania<sup>122</sup>;

Gatunki literackie powinny spełniać następujące kryteria:

- w trakcie opowiadania historyjki powinny zostać zaprezentowane w formie pantomimy bądź dramy. W przypadku prezentacji w postaci dramy istotne jest, aby tekst został zaprezentowany w postaci dialogu (Illuk 2002, s. 112);

<sup>121</sup> W badaniach empirycznych nie wykazano jak wizualizacja treści opowiadania przy pomocy narzędzi ICT wpływa na przyswajanie prezentowanych treści, szczególnie na rozwój sprawności receptywnych.

<sup>122</sup> Opowiadanie interaktywne zob. Gładysz J. (2015). *Erzählen von Geschichten*. EPROFESS: Żory.

- opowiadaniu historii powinny towarzyszyć efekty wizualne, które umożliwią prawidłowe kojarzenie informacji przekazywanych werbalnie i niewerbalnie. W trakcie prezentacji multimedialnej należy zastosować: środki wizualne, materiały audio oraz metodę Total Physical Response (tamże )

W literaturze przedmiotu teksty narracyjne zostały podzielone na dwie grupy, ze względu na:

- płaszczyznę językową ;
- treść teksów narracyjnych;

Teksty językowe pod względem językowym powinny spełniać następujące kryteria:

- „dostarczenie odpowiedniego imputu, dostosowanego do poziomu zaawansowania (Kreis 2001, s.29, Illuk 2002, za: Sowa- Bacia 2015)<sup>123</sup>, z tym, że jak podaje Groß (2002) input powinien być poziom wyższy od aktualnego poziomu kompetencji językowych dzieci, ponieważ tylko w takich warunkach następuje jego rozwój (s.11, tamże).
- prosta budowa zdań (Kreis 2001, s. 29, za: tamże);
- odpowiednia struktura oraz proste do zrozumienia słownictwo (Illuk, 2012, 2002, za: tamże) <sup>124</sup>;
- powtarzające się elementy językowe (Groß, 2002, tamże);
- odpowiednia długość uwzględniająca zdolność koncentracji dziecka” (Kreis, 2001)<sup>125</sup>

Pod względem zawartych treści testy językowe powinny spełniać następujące kryteria:

- „treść tekstu powinna być dostosowana do zainteresowań dziecka (Kreis, 2001, s. 29, za: Sowa-Bacia, 2016, s.52)
- treść tekstu powinna odzwierciedlać doświadczenia dziecka (Groß, 2002, za: tamże, s.51);
- logiczna budowa treści tekstu<sup>126</sup> (Kreis, 2001, za: tamże)

<sup>123</sup> Jak podaje Krashen (1985) imput powinien być: zrozumiały, dostarczony w odpowiedniej ilości, najlepiej o jeden poziom trudniejszy, niż t na jakim jest uczący się i przekazany w dobrej atmosferze, która nie dopuszcza do aktywizacji filtra afektywnego, co w rezultacie stwarza środowisko sprzyjające procesowi uczenia się.

<sup>124</sup> „Jak wskazuje Sowa-Bacia (2016) dobrze ustukturalizowany, zawierający autentyczne oraz łatwe do zrozumienia słownictwo wpływa pozytywnie na postrzeganie połączone ze zrozumieniem i przyswojeniem treści. W przypadku struktury uniemożliwiającej procesy apercypcyjne, zachodzi wysokie prawdopodobieństwo, spadku koncentracji u dziecka wówczas percepcja w języku obcym staje się nie możliwa” (s. 52).

<sup>125</sup> Zainteresowanie treścią podtrzymuje wysoki poziom motywacji, dlatego słuchający i skoncentrowani uczniowie nie wymagają dyscyplinujących upomnień. Przeciwnie, wykazują duże zaangażowanie i chęć do współpracy (Hellwig, 1990).



- nie występowanie zbyt wielu postaci oraz scen (tamże);
- występowanie powtarzających się epizodów (tamże);
- *post – story activities* - (kreatywne działanie w trzeciej fazie pracy z tekstem narracyjnym) (tamże);
- zarówno w historyjkach, jak i opowiadaniach powinny powtarzać się zwroty oraz wyrażania, których użycie powinno być w dużym stopniu przewidywalne” (tamże);
- w prezentowanych opowiadaniach oraz historyjkach powinna występować powtarzalność zwrotów i wyrażań oraz ich rytmiczność<sup>127</sup> (Illuk 2002, s. 113).

Treści opowiadania zostają utrwalone przy pomocy poniższych czynności:

- porządkowanie obrazków we właściwej kolejności;
- podnoszeni obrazka ilustrującego fragment, bądź zdanie z opowiadania ;
- rysowanie bądź kolorowanie wybranej sceny;
- odgrywanie ról z rekwizytami, bądź bez ;
- opowiadanie fragmentów tekstu;
- rozwijanie treści tekstu (Illuk 2002, s. 123).

W kontekście tematu niniejszej pracy, jak również edukacji i wychowania, bajki oraz historyjki prezentowane z zastosowaniem narzędzi ICT są zjawiskiem szczególnie interesującym. Połączenie historyjek i bajek w nauczaniu języków obcych z zastosowaniem narzędzi ICT zostało zdefiniowane jako *digital storytelling* (cyfrowe opowieści)<sup>128</sup>. Jak podaje Katarzyna Czekaj-Kotynia (2016) metoda cyfrowych opowieści daje zarówno nauczycielowi, jak również uczniom swobodę w zakresie:

- wyboru narzędzi, materiałów oraz treści;
- podejmowania ważnych tematów;
- gromadzenia doświadczeń (s. 151).

<sup>126</sup> „Brak logiczności w prezentowanym tekście oraz nadmierna ilość postaci doprowadza do obciążenia pamięci krótkotrwałej, powodując niezrozumienie tekstu. Dodatkowo jak podaje autorka treść bajki nie powinna być zbyt infantylna, ponieważ tego typu treści nie stwarzają możliwości do wysiłku kognitywnego” (Sowa-Bacia, 2016, s. 53).

<sup>127</sup> Jak podaje Illuk (2002) „dzieci z reguły z własnej inicjatywy zaczynają wypowiadać cyklicznie powtarzające się elementy tekstu, zwłaszcza jeżeli mają one charakter rytmicznych wypowiedzi, dających się połączyć z ruchem” (s. 113).

<sup>128</sup> Digital storytelling – „angażowanie dźwięku i obrazu, animacji czy grafiki jako materiałów budujących fabułę oraz wykorzystanie Internet jako kanał transmisji i rozpowszechniania opowieści wśród odbiorców” (K. Czekaj-Kotynia, 2016, s. 146).

Zdaniem autorki, wyżej wymienione czynniki przekładają się na poziom osiągnięć szkolnych ucznia. Jak wskazuje Marzena Żylińska (2013), „zdobywanie wiedzy i umiejętności w atrakcyjny, interesujący, angażujący, a przede wszystkim aktywny sposób sprzyja zapamiętywaniu i rozumieniu materiału” (s.38-42, za: Czekaj-Kotynia 2016, s. 152). Dlatego też jak podaje Manfred Spitzer (2011) „każde zadanie powinno bazować na takiej aktywności ucznia, w trakcie której mózg głęboko przetwarza informacje oraz utrwała ślady pamięciowe” (za: tamże)<sup>129</sup>. „Aktywowanie neuronów lustrzanych głównie poprzez emocjonujące historie stosowane w metodzie *digital storytelling*, sprzyja zapamiętywaniu. Neurony lustrzane zostają aktywowane gdy odbiór opowieści odnosi się do innych zmysłów, takich jak obraz, dźwięk czy dotyk. Dzięki temu informacje przekazywane za pośrednictwem historii pozostawiają ślady pamięciowe w bardzo różnych strukturach mózgu” (Czekaj-Kotynia 2016, s. 152). Istotnym elementem opowieści cyfrowych jest wskazanie ich potencjału, w szczególności w kontekście edukacji medialnej i międzykulturowej (Michalewski 2010, Sielatycki 2004), które stanowią punkt wyjścia do rozwiązywania problemów odnoszących się do różnorodności (rozumienie różnic oraz podobieństw między kulturami oraz językami). Digital storytelling jest zatem metodą, która może zostać włączona w proces nauki języka obcego na każdym etapie edukacyjnym. Dodatkowo włączenie metody storytelling z zastosowaniem narzędzi ICT stwarza warunki do rozwoju umiejętności cyfrowych i informatycznych.

#### 2.2.4. Podejście zadaniowe

Opublikowanie poziomów progowych (*Thresh old Level 1975, Un Niveau- Seuil 1976*), przyczyniło się do rozwinięcia nowego kierunku w dydaktyce – podejścia komunikacyjnego oraz na jego bazie ukształtowania *Aufgabenorientiertes Lernen* (podejścia zadaniowego), które było odpowiedzią na zmiany, m.in. polityczne, ekonomiczne oraz społeczne w rozwijającej się Europie w latach 60. i 70. ubiegłego wieku (Decke-Cornill, Küster, 2014, s. 1, Küster, 2014, s. 85; Richards, Rodgers, 2001, s. 153-154, Jankowska 2011,

---

<sup>129</sup> „Uczenie się oznacza modyfikację synaptycznej siły przenoszenia impulsów. Taka modyfikacja odbywa się jedynie w synapsach, które są aktywne. Im bardziej aktywna jest tkanka nerwowa w określonym obszarze kory mózgowej, z tym większym prawdopodobieństwem dojdzie w niej do zmian siły połączeń synaptycznych i do uczenia się, dlatego też uwaga skierowana na wycinek tego, co pobudza umysł powoduje pobudzenie dokładnie tych struktur nerwowych, które odpowiadają za przetwarzanie tego fragmentu” (Spitzer 2002, s. 114).

s.11-18). Metody, które były wówczas powszechnie stosowane m.in. audiolingwalne, audiowizualne (por. Sánchez, 1993, s. 29), były na ogół zorientowane na struktury językowe i dążenie do bezbłędnego posługiwania się językiem (dokładność zbliżona do rodzimej) (Decke-Cornill, Küster, 2014, s. 85. „W tym celu często stosowano mechaniczne ćwiczenia powtórzeniowe w duchu behawioryzmu służące wyrabianiu nawyków i automatyzmów” (Janowska 2011, s. 175), w przekonaniu, że wiedzę teoretyczną można łatwo przełożyć na praktyczne zastosowanie języka (por. Long, 2015, s. 21). Nieprzekonujące wyniki ostatecznie doprowadziły do tego, że komunikatywność i interakcja zyskały na znaczeniu w nauczaniu języków obcych (Decke-Cornill, Küster, 2014, s. 85). Nie skupiano się już zatem na samym gromadzeniu wiedzy językowej, ale na nabywaniu umiejętności komunikacyjnych i faktycznym używaniu języka (Nunan, 2013, s. 11). Znaczenie i adekwatność sytuacyjna komunikacji stały się teraz ważniejsze niż dokładność wypowiedzi (Widdowson, 1978, w: Ellis, 2003, s. 27-28). Jednocześnie w centrum uwagi znalazł się proces uczenia się oraz potrzeby uczniów (Plikat, 2018, s. 121)<sup>130</sup>. W związku z powyższym przyjmuje się, że nowe "podejście" było oparte na zasadach, które umożliwiały zastosowanie różnych metod (Decke-Cornill, Küster, 2014, s. 89). Tezę tę popiera Janowska (2011) wskazując, „że w przypadku podejścia komunikacyjnego nie można mówić o nowej teorii nauczania, która mogłaby funkcjonować jako katalizator koherencji tak jak np. w przypadku metod audiolingwalnych, których podstawą była psychologia behawiorystyczna i językoznawstwo strukturalne. Podejście komunikacyjne korzysta z dorobku metod aktywnych, należąc jednocześnie do nurtu lingwistycznego, w którym brak u podstaw teoretycznych koncepcji psychologicznych” (Janowska 2011, s. 37). Wzrost kompleksowości szczególnie na poziomie problematyki nauczania języków obcych, wskazuje na różnorodność na poziomie opracowań metodycznych, koncepcji materiałów zmierzając w stronę eklektyzmu (tamże). W latach 80. XX wieku metoda komunikacyjna została poddana krytyce w środowisku naukowym, a z początkiem lat 90. XX wieku doszło do załamania założeń podejścia komunikacyjnego. Jego źródła upatruje się w: „eklektyzmie” metodologicznym leżącym u podstaw teorii oraz nieprecyzyjności pojęć: kompetencja komunikacyjna, sytuacja komunikacyjna, akt mowy, funkcje językowe (Wilczyńska 1999, s.23, za: Janowska 2011, s. 37-38).

Niedostatki założeń podejścia komunikacyjnego i istniejące poziomy progowe stały się przyczyną podjęcia kroków mających na celu poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań.

---

<sup>130</sup> Tłum. własne

Wyraziły się one m.in.: w powstaniu ESOKJ (Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego), narzędzia o charakterze ogólnym, nie związanym z żadnym językiem<sup>131</sup>. ESOKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego) informuje o ogólnych kompetencjach językowych z możliwością odniesienia tych założeń do każdego języka obcego. Jego polska wersja została opublikowana w 2003 roku. Dwa lata wcześniej tekst ESOKJ ukazał się w postaci książkowej w dwóch językach: angielskim i francuskim (Jankowska, 2011, s. 45). Publikację tego dokumentu wielu badaczy uznaje za początek podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych (tamże, s. 77). Opis Kształcenia Językowego stanowi bowiem ramy pedagogiczne, do których odnoszą się programy nauczania, sylabusy i materiały dydaktycznych, porównując kwalifikacje w zakresie nauczania języków obcych w całej Europie (tamże). Za główną różnicę między podejściem komunikacyjnym a zadaniowym uważa się sposób postrzegania języka i jego adekwatność do potrzeb uczniów (s. 30). „Większość badaczy traktuje jednak orientację zadaniową, w jej idealnej formie, jako silny wariant implementacyjny podejścia komunikacyjnego, które rozwinęło się jako rezultat orientacji na działanie i opiera się na "zadaniach" komunikacyjnych” (Decke-Cornill, Küster, 2014, s. 194). Zdaniem Ellisa (2003), w idealnej sytuacji, zadania komunikacyjne w podejściu zorientowanym na zadanie stanowią zarówno podstawę programu nauczania, jak i centralny aspekt nauczania (s. 30). Reasumując, chodzi o zorientowanie się na potrzeby uczących się, interakcję w języku docelowym, wykorzystanie autentycznych tekstów, umożliwienie uczącym się koncentracji na własnym procesie uczenia się, wykorzystanie ich doświadczeń i powiązanie nauki języka z jego rzeczywistym wykorzystaniem języka poza klasą szkolną. Jako główne walory podejścia badawczego uznaje się:

- wybór treści nauczania skorelowany z potrzebami uczniów;
- położenie akcentu na naukę porozumiewania się poprzez interakcję w języku docelowym;
- wprowadzenie autentycznych tekstów w sytuacjach edukacyjnych;
- wzmocnienie osobistego doświadczenia uczącego się jako ważnego elementu wpływającego na proces uczenia się w klasie;

---

<sup>131</sup> ESOKJ – Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie; Europejski system opisu kształcenia językowego; Europejski system opisu; Europejski system; System opisu ESKOJ (Jankowska, 2011, s. 11).

- powiązanie nauki języka w klasie z korzystaniem z niego poza nią (s. 1, za: Janowska 2011, s. 80, 172).

Zauważając dużą zbieżność podejścia zadaniowego z komunikacyjnym wielu badaczy postrzega go jako praktyczną realizację podejścia komunikacyjnego (Caspari 2006, s. 17). Pojęcie „zadanie” w literaturze jest interpretowane oraz definiowane w sposób różnorodny i nieostry.<sup>132</sup> Niemniej jednak uważa się, że zadaniem jest każde celowe działanie, uważane za konieczne, podejmowane przez jedną bądź wiele osób w celu rozwiązania problemu, realizacji dążenia, bądź wypełnienia zobowiązania, „angażujące kompetencje i zmierzające do do ściśle określonego celu komunikacyjnego” (ESKOJ 2003, s. 21, za: Janowska 2002, s. 170). Jednakże brak uwzględnienia kontekstu, w którym zostaje osadzone „zadanie” powoduje chaos definicyjny (M. Bygate oraz P. Skehan 2009)<sup>133</sup>.

Pierwsze próby zdefiniowania pojęcia „zadanie” odnoszą się do uznania go jako „działania językowe określonego w poleceniu i wykonywanego na podstawie danego materiału językowego. Jego składowymi w ujęciu Frauenfeld oraz Porquier (1980) są:

- warunki, w jakich przebiega działanie;
- materiał/polecenie ;
- działanie wymagane się od podmiotu uczącego się (tamże, s. 64, za: Janowska 2011, s. 172).

W podejściu zadaniowym, dla określenia tego co w dydaktyce językowej zostało nazwane sprawnościami językowymi, autorzy Europejskiego systemu opisu zastosowali termin: „działania językowe”. Zostały one podzielone na: działania jednokierunkowe tj. tworzenie lub recepcja tekstu ustnego bądź pisanego oraz na te, w których uczący się języka obcego podejmuje się roli twórcy i odbiorcy tekstów. W działaniach jednokierunkowych zawierają się: mówienie, czytanie i pisanie. Natomiast działania interakcyjne zaliczone zostały do drugiej kategorii, w której następuje wymiana słowna z rozmówcą. Wyróżnione zostały również działania mediacji, w których uczący się języka obcego jest kanałem komunikacyjnym pomiędzy innymi rozmówcami (Janowska 2011, s. 104). W tym kontekście można przyjąć, że „sprawności językowe, w myśl podejścia zadaniowego, stają się umiejętnościami rozwijanymi wraz z podejmowaniem konkretnych działań językowych:

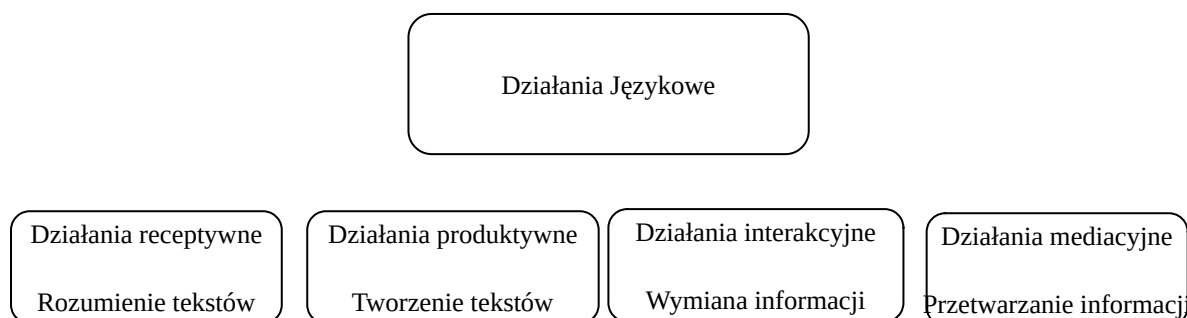
<sup>132</sup> „Terminem zadanie posługują się specjaliści wielu dziedzin, mimo to należy ono do repertuaru słów stosowanych na co dzień, wchodząc w skład wyrażen takich jak: zlecić bądź wykonać zdanie” (Janowska, 2001, s. 170).

<sup>133</sup> Jak wskazują autorzy „dla jednych zdanie jest utożsamiane z poleceniem, gdyż inicjuje działanie, dla drugich oznacza proces realizacji samego działania (Janowska, 2011, s. 172).

receptywnych, produktywnych, interakcyjnych oraz mediacyjnych. Powyższy podział jest obligatoryjny, głównie ze względu na charakter poszczególnych typów działań, które wymuszają zarówno inne podejście do nauczania, uczenia oraz ewaluacji, jak również zastosowania odpowiednich środków” (tamże). Kompetencja językowa uczącego się przejawia się w działaniach językowych, które zostały zdefiniowane przez ESOKJ (2003) jako „zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia, do stworzenia bądź zrozumienia jednego bądź więcej tekstów w celu zrozumienia zadania” (s. 20, za: Janowska 2011, s. 104). Działania językowe zostały podzielone na:

- rozumienie tekstów (działania receptywne);
- wymianę informacji (działania interakcyjne);
- tworzenie tekstów (działania produktywne);
- przetwarzanie istniejących tekstów (działania mediacyjne).

Schemat 14. Działania językowe



Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Jankowska, 2011)

W myśl autorów ESOKJ działania receptywne, interakcyjne, produktywne oraz mediacyjne mogą zostać zrealizowane zarówno w formie ustnej jak i pisemnej, co generuje osiem typów działań (łącznie 9, ponieważ oprócz wyżej wymienionych wyróżniono również recepcję audiowizualną – w której uczący się przyswaja jednocześnie dane akustyczne oraz wizualne). Poniżej podział zaproponowany przez autorów ESOKJ zastępujący tradycyjny model czterech podstawowych sprawności:

- produkcja ustna – mówienie;
- produkcja pisemna – pisanie;
- recepcja ustna – słuchanie;

- recepcja pisemna – czytanie;
- interakcja usta – mówienie;
- interakcja pisemna – pisanie;
- mediacja ustna – mówienie;
- mediacja pisemna – pisanie (za: Janowska 2011, s. 105).

Wszelkie „działania językowe związane z produkcją, recepcją, mediacją oraz interakcją są prowadzone w publicznej, prywatnej, edukacyjnej oraz zawodowej sferze życia i rzadko odbywają się w czystej formie. Użycie języka wymaga kompleksowych działań i różnicowania ich na poziomach w zależności od celów oraz funkcji” (tamże, s. 107). W zależności od sytuacji formalnej bądź nieformalnej uczenia się uruchamiane zostają odrębne procesy. W sytuacji formalnej, którą jest sytuacja szkolna zachodzą procesy kognitywne i kreatywne, pozwalające uczącemu się formułować hipotezy, które zostają sprawdzane przez niego w sytuacji komunikacyjnej <sup>134</sup>. Z wykonaniem zadania komunikacyjnego zostają podejmowane przez uczącego się komunikacyjne działania językowe, wymagające podjęcia odpowiednich strategii. Aby w pełni uczestniczyć w zdarzeniach komunikacyjnych, uczący powinien rozwinąć kompetencje:

- lingwistyczną;
- socjolingwistyczną;
- pragmatyczną;

oraz zastosować wyżej wymienione kompetencje w działaniach: recepcji, produkcji, interakcji oraz mediacji i kolejno różnicować osiągnięcia w założeniu do wymienionych działań (tamże, s. 112-114). Różnicowanie osiągnięć może zostać odniesione do poszczególnych działań językowych. Ze względu na charakter niniejszej pracy zdefiniowane zostaną działania recepcji, mediacji oraz interakcji. Działania recepcji zdaniem autorów ESOKJ (2003) są związane z zastosowaniem odpowiednich schematów na podstawie zidentyfikowania kontekstu (s. 72). Jak wynika z powyższej definicji działania receptywne są związane z zastosowaniem odpowiednich schematów:

- *framing* – budowanie oczekiwań wobec treści odbieranego tekstu;

---

<sup>134</sup> Ze względu na charakter niniejszej pracy nie została scharakteryzowana sytuacja uczenia się.

- *inferring* – odczytywanie wskazówek płynących z tekstu (uzupełnienie luk oraz upewnienie się do części składowych oraz całego tekstu) oraz formułowanie na podstawie wskazówek konstrukcji znaczeniowych;
- testowanie hipotez (ocena) – sprawdzenie czy wskazówki płynące z tekstu pasują do przyjętego schematu rozumienia;
- weryfikacja hipotez (korekta) – poszukiwanie schematu, najbardziej pasującego do wskazówek płynących z tekstu; (Janowska 2011, s. 116-117).

„Działania interakcji polegają na wspólnym tworzeniu znaczeń oraz ustalenia pewnego sposobu myślenia” (tamże, s117). Autorzy ESOKJ (2003) wymienili przykłady działań interakcyjnych: dyskusje, debaty, rozmowy. Uczeń uczestnicząc w interakcji występuje w dwojakiej roli: rozmawiającego i słuchacza – stosując poza strategiami odbioru i tworzenia wypowiedzi liczne strategie związane głównie z interakcją (zarządzenie procesem, koordynowanie wspólnego działania w rozmowie). Z kolei w działaniach mediacyjnych uczeń nie wypowiada się w swoim imieniu, ale występuje jako pośrednik między rozmówcami (ESKOJ 2003, s.83)(za: Janowska 2011, s. 117). Różnicowanie osiągnięć można odnieść do jednego bądź wielu działań językowych, ale jak podają autorzy ESOKJ rozdzielenie jednego działania językowego od innych działań nie może zostać zrealizowane w całkowitym oderwaniu od pozostałych celów. „Ustalając cele można nadać jednemu aspektowi nauki większe znaczenie, niż innym, przy czym takie ukierunkowanie będzie wpływać na cały proces” (ESOKJ 2003, s. 119)<sup>135</sup>. Jak wskazuje Caspari (2011) strategie uczenia się, techniki i metody służące rozwijaniu kompetencji, a tym samym autonomicznego uczenia się, znajdują praktyczne zastosowanie w celu zapewnienia trwałego przyswojenia wiedzy. Przykładami zadań w ramach podejścia zadaniowego dla uczniów pierwszego etapu edukacyjnego mogą być: zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi, rozumienie prostych informacji przekazywanych przez innych, domyślanie się znaczeń, konstruowanie prostych wypowiedzi z użyciem odpowiednich środków językowych, wykonanie plakatu, rysunków, szkiców lub przygotowanie inscenizacji, praca w grupach, praca w parach (Janowska 2011, s. 29)<sup>136</sup>.

<sup>135</sup> Cele uczenia się języka powinny być ukierunkowane na rozwój kompetencji komunikacyjnej uczących się, tj. uwzględniać rozwój ogólnych kompetencji uczącego się, obejmując wiedzę: deklaracyjną, proceduralną, cechy charakteru, postawy i umiejętności uczenia się oraz na rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej: wszystkich lub jednego z jej składników: lingwistycznego, pragmatycznego, socjolingwistycznego (Janowska, 2011, s. 143).

<sup>136</sup> Współcześnie, bycie autonomicznym uczniem oznacza umiejętność korzystania z nowych technologii informacji i komunikacji oraz stosowanie środków typowych dla społeczeństwa komunikacyjnego, jak również sukcesywne włącznie do procesu nowych strategii komunikacyjnych i umiejętność pełnego ich wykorzystywania (Janowska 2011, s. 149).



### 3. Posługiwanie się językiem obcym przez dzieci w młodszym wieku szkolnym

#### 3.1. Teorie nauczania rozumienia ze słuchu

Analizując teorie odbioru tekstów audialnych należy wskazać, że zdania badaczy na temat procesów rozumienia tekstów w języku ojczystym i obcym są podzielone. Prizel-Kania (2013) opisała proces rozumienia i selekcji informacji, przebiegający w następujący sposób:

- odebrany za pomocą narządu zmysłu tekst trafia do *sensor memory* (pamięci sensorycznej);
- część informacji trafia do *short-term memory* (pamięci krótkotrwałej), która umożliwia zachowanie niektórych elementów językowych, na czas niezbędny do ich przetworzenia oraz selekcji;
- magazynowanie w *long-therm-memory* (pamięci długotrwałej) informacji poddanych wstępnej selekcji (s.11).

Jak ujmuje Prizel-Kania (2013) „proces rozumienia informacji obcojęzycznych przebiega w podobny sposób do selekcji informacji w języku ojczystym z tym, że proces selekcji informacji w języku obcym jest procesem utrudnionym, głównie ze względu na różnice fonetyczno-fonologiczne czy gramatyczne występujące między językiem ojczystym a obcym oraz, jak wskazuje autorka, dodatkowo na ograniczoną znajomość języka obcego i wynikające z tego konsekwencje” (s. 12). Dodatkowo jak wskazuje badaczka na proces selekcji mają wpływ czynniki nie związane bezpośrednio z sytuacją komunikacyjną, do których należą m.in.: oraz czynniki nie związane bezpośrednio z sytuacją komunikacyjną, takie jak:

- „inteligencja;
- wiedza ogólna;
- doświadczenie
- umiejętność tworzenia logicznych powiązań przez dedukcję

Jak również czynniki związane z aktem słuchania:

- kondycja fizyczna, umysłowa;
- poziom koncentracji”(tamże).

Wyżej wymienione czynniki są szczególnie istotne w kontekście rozumienia mowy obcojęzycznej, głównie ze względu na brak odbudowania wszelkich luk spowodowanych

przez czynniki zewnętrzne. Dlatego też umiejętność słuchania ze zrozumieniem wymaga od słuchającego: wsłuchiwania się w jednostki przekazu oraz zdolności budowania znaczenia na podstawie słyszanych fragmentów; (Prizel-Kania 2013, s. 10-13). Według Flowerdewa (2005) fonemy w dwóch językach nie są takie same (s. 31), dlatego też podstawowym założeniem warunkującym poprawny proces odbioru tekstu audialnego jest nabycie wiedzy o formie odpowiednich językowych znaków fonetycznych lub pisemnych, ich znaczeniu i zasadach ich tworzenia (Solmecke 1997, s. 34)<sup>137</sup>. Wolff (2003) jest również zdania, że procesy przetwarzania języka ojczystego i drugiego nie są identyczne. Przyczyn takiego stanu badacz upatruje w deficytach językowych u uczących się L2. Zdaniem badacza osoby uczące się języków obcych posiadają procedury przetwarzania, które są wspólne z L1, ale wydaje się, że nie są w stanie przenieść ich na L2. Osoby uczące się L2 w większym stopniu niż rodzimi użytkownicy języka czerpią ze swojej wiedzy o świecie w celu zrozumienia przekazywanych treści (s. 11)<sup>138</sup>. W związku z powyższym w procesie odbioru tekstu audialnego szczególnie początkujący odbiorcy mierzą się z wieloma przeszkodami – zaczynając od najniższego poziomu (fonetyka i fonologia) do wyższego poziomu (leksyka i składnia). Analizując zależności zachodzące w trakcie odbioru tekstu audialnego w najniższym poziomie wielu badaczy wskazuje, że nauczanie podstaw fonetyki jest nie tylko podstawą swobodnego mówienia, czytania i pisania, ale także rozumienia ze słuchu – szczególnie interesującym w kontekście niniejszej pracy. W wielu przypadkach trudności odbioru tekstu audialnego można przypisać niespójnością fonetycznym, szczególnie u początkujących odbiorców. Początkujący słuchacz nie posiada jeszcze fonologicznych wzorców rozpoznawania słów z języka L2 i po prostu nie słyszy pewnych obcych dźwięków. Badacze jednak nie są zgodni co do tego, jakie znaczenie ma brak treningu fonematycznych wzorców słuchowych w języku docelowym i jak dużym utrudnieniem jest brak umiejętności rozróżniania fonemów w języku docelowym. Hrischfeld (1992) jest zdania, że „brak podstaw fonetycznych” jest przyczyną braku rozumienia tekstów w języku obcym. Goh (2000) podaje z kolei, że aby rozpoznawanie słów było skuteczne oprócz fonemów należy znać zjawiska fonotaktyczne, prozodyczne i artykulację. Zdaniem Vielau (2000) znajomość wzorców fonetycznych i dźwiękowych języka obcego jest ważna dla odbioru tekstu, ponieważ wspomagają dostrzeganie cechy dźwiękowych języka docelowego (s. 148). Jak wskazują Aitchison, Brown (1999) dorosły uczący się języka drugiego nigdy nie opanuje systemu fonologicznego języka docelowego na

<sup>137</sup> Tłum. własne

<sup>138</sup> Tamże

poziomie rodzimego użytkownika języka. Kerry Eggers (1999) dodaje, że uczący się L2 może rozpoznać dźwięki i ich kombinacje tylko wtedy, gdy są one obecne w jego L1. Uczący się L2 porównuje i zastępuje obce dźwięki dźwiękami, które są mu znane z systemu dźwiękowego L1 i zapisuje je według tego wzorca. Może to jednak prowadzić do tego, że słuchacz zapamiętuje dźwięki nieprawidłowo, ponieważ usłyszał je nieprawidłowo, lub że dźwięki mogą zostać źle usłyszane, albo że warianty alofoniczne mogą zostać zinterpretowane fonicznie<sup>139</sup>. Jak wskazuje Gert Solmecke (1997) podstawowym założeniem warunkującym odbiór tekstów audialnych w języku obcym jest nabycie z zakresu znajomości znaków fonetycznych. Zdaniem Goha (2000) problemy z rozpoznawaniem słów podczas przetwarzania percepcyjnego mają związek ze skrytem dźwiękowym i automatyzacją słowno-referencyjną (s. 70)<sup>140</sup>. Z kolei Hirschfeld (1992) wskazuje, że brak podstaw fonetycznych jest odpowiedzialny za utrudniony proces rozumienia tekstów audialnych w języku obcym (s. 17). „Dokonując analizy fonetycznej języka polskiego i niemieckiego, wskazuje się na różnice między fonemem a alofmem<sup>141</sup>. Fonem jest zbiorem cech dystynktywnych, a zmiana jednej cechy wiąże się ze zmianą znaczenia danego wyrazu. Najważniejszą różnicą między samogłoskami polskimi a niemieckimi jest ich liczba. Inwentarz samogłoskowy języka polskiego posiada 8 fonemów, języka niemieckiego natomiast 15. Różnica ta wynika z obecności samogłosek napiętych /i, e, y, ø, u, o, a/ oraz przednich zaokrąglonych /y, Y, ø, œ/ w języku niemieckim, a braku ich w języku polskim. Dodatkowo język niemiecki charakteryzuje obecność nieznanymi językowi polskiemu dyftongów au, ei, ai, äu, eu oraz samogłosek z przegłosem ä, ö, ü (Seroczyńska 2018, s. 15)<sup>142</sup>. W związku z tymi różnicami Morciniec (2016) wyróżnia błędy: „fonemiczne, alofoniczne oraz kombinatoryczne. Jak wskazuje autor (Morciniec 2016) błędy fonemiczne są związane z nierozróżnianiem przez uczącego się języka obcego danych głosek, czego skutkiem jest zastąpienie jej najbliższą brzmieniowo głośką. W trakcie tego procesu dochodzi do powstania fałszywego komunikatu i w konsekwencji do nieporozumień. Drugim rodzajem błędów są błędy alofoniczne. Rzeczony błędy są związane z „zastępowaniem” danego fonemu, innym fonemem. Takie zabiegi nie zmieniają znaczenia komunikatu, ale zwracają uwagę

<sup>139</sup> Jak wskazuje Solmecke (1997) podstawowym założeniem warunkującym odbiór tekstów audialnych w języku obcym jest nabycie wiedzy o formie danego języka - znajomość odpowiednich językowych znaków fonetycznych (s.34).

<sup>140</sup> Tłum. własne

<sup>141</sup> Głoska różniąc się od innej głośki tylko cechą fonetyczną (Morciniec 2016, 28-29, za: Seroczyńska 2018, s.16).

<sup>142</sup> *Umlaut* – samogłoska z przegłosem

słuchających. Trzecim rodzajem błędów są błędy kombinatoryczne. Podobnie jak błędy alfoniczne nie wpływają na zmianę znaczenia komunikatu, ale odnoszą się do różnic ilościowych głosek wynikających z różnic między językami” (za: Seroczyńska 2018, s. 20-21). Do czynników pozajęzykowych przyczyniających się do odbioru audialnego należą oprócz składni i leksyki wiedza pozajęzykowa, która odnosi się do osobistej wiedzy słuchającego (Rost 1990, s. 62). Gert Solmecke (1993) wskazuje, że w procesie rozumienia, trudność rozpoznania danego słowa również maleje wraz ze wzrostem długości wypowiedzi mówcy. Jak podają Eggers (1999) i Brown (1994) wiedza o tekście ma znaczący wpływ w procesie skutecznego rozumienia tekstu. Obejmuje to zatem wiedzę na temat różnych typów tekstów (rozmowa telefoniczna, prognoza pogody, wywiad), w których w trakcie słuchania mimowolnie zostaje aktywowany „schemat tekstowy” czyli oczekiwania odbiorcy na temat określonej struktury tekstu<sup>143</sup>. Joseph Rost (1993) wskazuje na trzy rodzaje czynników poznawczych percepcji mowy, należą do nich: czynnik leksykalny (sprawia, że odbiorca słyszy znane słowo, a nie przypadkową sekwencję dźwięków), schematyczny (odbiorca słyszy słowo, które pasuje do tematu i kontekstu) i składniowy (sprawia, że odbiorca przewiduje prawdopodobne konstrukcje składniowe wypowiedzi)<sup>144</sup>. Z kolei Voss (1984) wyróżnia trzy elementy percepcji mowy, które wpływają na skuteczne rozumienie. Są nimi: elementy akustyczne, językowe i związane z treścią. Zdaniem badacza, aby zrozumieć tekst nie wszystkie wyżej elementy muszą brać udział w przekazie audialnym. Autor wskazuje, że odbiór tekstu audialnego jest możliwy bez jednego z wyżej wymienionych składników, szczególnie jeżeli proces ten można zastąpić dwoma pozostałymi. Rozproszenie uwagi przez hałas akustyczny (składowa akustyczna) może być zrekompensowane bardzo dobrą znajomością języka (składowa językowa) i precyzyjnymi oczekiwaniami dotyczącymi treści (składnik treści)<sup>145</sup>, <sup>146</sup> Język jest kombinacją poszczególnych dźwięków tzw. jednostek (*chunks*), gdzie każde rozpoznane słowo treści aktywizuje sieć leksemów powiązanych tematycznie, która służy jako podstawa do przewidywania kolejnych słów. Rozpoznanie słów kończy się przypisaniem znaczenia, <sup>147</sup>. Rozpoznawanie słów jest najważniejszym procesem

---

<sup>143</sup> Tłum.własne

<sup>144</sup> Tłum. własne

<sup>145</sup> Tamże

<sup>146</sup> Prizel-Kania (2013) oprócz wyżej wymienionych czynników wskazuje również na inne czynniki mające wpływ na rozumienie tekstów audialnych, należą do nich: znajomość języka, doświadczenie w słuchaniu, czynniki wewnętrzne (wiedza ogólna, zdolność dedukcji, kondycja psychiczna, motywacja, poziom koncentracji, czynniki zewnętrzne (warunki komunikacyjne), jakość dźwiękowa (s. 13).

<sup>147</sup> Zob. interaktywne modele aktywizacji (Rost 1994., s. 32).

zachodzącym podczas słuchania, jednak znaczenia nie można określić bez *parsingu* (analizy składniowej) (Rost 1994, s. 20, 32)<sup>148</sup>. Færch Claus i Kasper Gabriele (1986) „wskazują na nierealne oczekiwania w stosunku do celu słuchania w języku obcym, głównie ze względu na chęć zrozumienia każdego elementu językowego oraz na budowanie rozumienia wypowiedzi - słowo po słowie” (s.265, za: Podpora-Polit 2012, s.50)<sup>149</sup>. Zdarza, się również, że „w trakcie procesu słuchania, szczególnie wśród uczniów początkujących, głównie z powodu deficytów w procesie przetwarzania „dół-góra” zachodzi nieadekwatne zrozumienie tekstu, bądź brak jego zrozumienia” (Grotjahn 2005, za: tamże)<sup>150</sup>, dlatego też, rozumienie tekstów słuchanych wymaga szczególnie od początkujących większego wysiłku kognitywnego. Według Bucka (2001) nie określono dotychczas podstaw, które wskazywałyby na istotne różnice w rozumieniu tekstów w języku ojczystym i obcym. Zdaniem badacza w trakcie odbioru tekstu audialnego zarówno w języku ojczystym, jak i obcym zachodzą te same procesy. Faerch/Kasper (1986) natomiast dodają, że na efekty słuchania w języku obcym, może mieć wpływ przeniesienie informacji z języka pierwszego z tym, że słuchanie w języku obcym i ojczystym różni się przede wszystkim jakością zachodzących procesów, a automatyczny transfer z języka rodzimego do ojczystego byłby zdaniem autora optymistycznym założeniem (za: Buck 2001, s. 48, za: ). Jak wskazują Field (1998) i Lynch (2002) nie można przyjąć, że słuchanie w języku ojczystym i obcym przebiega w podobny sposób, głównie ze względu m.in.: na luki w wiedzy gramatyczno-leksykalnej oraz na różnice jakości w zachodzących procesach i operacjach mentalnych (za: Podpora-Polit, 2012, s.26). Z powyższego wynika, że różnice zachodzące w trakcie odbioru tekstów audialnych w języku ojczystym i obcym wynikają z (wiedza gramatyczno-leksykalna) oraz jak wskazują wiedza pozajęzykowa rodzimych użytkowników języka (Anderson/Lynch 1988, s. 23; Rost 1994, s. 34, Wolff 1999, s. 26, za: Wiemann 2009). Buck (2001) dodaje, że różnica między słuchaniem w pierwszym i drugim języku nie polega na tym, że słuchający nie posiadają wiedzy niezbędnej dla zrozumienia treści w języku obcym (s. 51). Zdaniem Dakowskiej (2001) „niedostatki informacyjne wynikają z faktu, że uczeń nie jest członkiem społeczności językowej i nie posiada w związku z tym wiedzy kulturowej, która wynika z faktu obcowania z innymi

---

<sup>148</sup> Tłum. własne

<sup>149</sup> Postawa przyjmowana w taki sposób została zdefiniowana przez Wilczyńską (1992) jako przesąd rozumienia zupełnego (za: Podpora-Polit 2012, s. 50).

<sup>150</sup> Jak wskazuje Grotjahn (2005) „testy mierzące sprawności receptywne szczególnie u uczniów początkujących nie powinny mierzyć globalnego rozumienia, ale poziom umiejętności szybkiego i poprawnego dekodowania” (s. 118, za: Podpora-Polit 2012, s. 53).

ludźmi, a jedynie posiada doświadczenia kulturowe dotyczące własnej społeczności. Deficyty ucznia mogą dotyczyć pojęć, schematów, wartości, symboli, a to może rzutować na procesy rozumienia. Warunkiem uzupełnienia tych deficytów w warunkach szkolnych jest wzbogacanie wiedzy kulturowej dotyczącej języka poprzez: uczestnictwo w interkulturowej komunikacji masowej oraz studiowanie źródeł pomocniczych” (s. 109).

### 3.2. Modele odbioru tekstów audialnych

Jak wskazuje Podpora-Polit (2012) „w latach 70. XX wieku głównie pod wpływem badań kognitywno-psychologicznych nastąpił rozwój teorii rozumienia tekstu” (s.17). Zdaniem Klinglmaira (2008) na rozumienie ze słuchu składają się cztery komponenty: mówca/producent, który ma określone cele, umiejętności i założenia, słuchacz/adresat z jego oczekiwaniami, warunki komunikacji, treść tekstu. Z kolei Solmecke (2001) określił cztery poziomy, na których przebiegają określone podprocesy:

- rozpoznanie - na poziomie rozpoznawania znaki językowe są rozpoznawane i interpretowane. Aby móc rozpoznać dźwięki językowe i brzmienie kombinacje dźwięków muszą być one znane. Oznacza to, że słowo mówione nie jest postrzegane jako dźwięki bez znaczenia. Słuchacz najpierw segmentuje strumień dźwięków mówcy i odbiera je jako kształty dźwięków, które może zidentyfikować i odróżnić od innych szumów tła. Ponadto słuchacz może przypisać dla nich znaczenie. Rozpoznawanie elementów prozodycznych, takich jak intonacja czy rytm, ma znaczenie dla odkodowania znaczenia tekstu;
- zrozumienie – na tym poziomie mogą zostać zrozumiane zarówno szczegóły z tekstu, jak również globalny sens tekstu;
- zrozumienie analityczne – na tym poziomie słuchacz może wywnioskować, co nie jest powiedziane wprost, interpretując intonację, dobór słów, formy wypowiedzi itp. (np. ustalanie odniesień do czasu i miejsca);
- ocena – na tym etapie następuje ocena tekstu audialnego. Ocena bazuje na wcześniejszej wiedzy, indywidualnych potrzebach, opiniach i wartościach (s.894)<sup>151</sup>.

Borgwardt (1993) również identyfikuje różne podprocesy rozumienia ze słuchu, do których należą:

---

<sup>151</sup> Tamże

- komponenty dźwiękowe - odbieranie sygnałów akustycznych i filtrowanie fonemów, morfemów fonemów, morfemów, słów i zdań z uwzględnieniem akcentu, rytmu i intonacji;
- komponenty semantyczne - dopasowywanie znaczeń do struktur fonetycznych;
- komponenty mnemotechniczne - identyfikacja i porównywanie wypowiedzi ich znaczeń z zasobem wiedzy oraz organizowanie i przechowywanie tych informacji w operacyjnej pamięci słuchowej;
- komponent syntaktyczny - uchwycenie związków syntaktycznych pomiędzy wyrazami i częściami zdań;
- komponenty pragmatyczne - uchwycenie sytuacji mówienia i intencji mówienia;
- komponenty antycypacyjne - przewidywanie strukturalnego lub kontekstowego rozwinięcia wypowiedzi;
- komponenty poznawcze – kompensowanie elementów wypowiedzi, które nie zostały rozumiane lub są rozumiane tylko częściowo (s. 109).

Jak podaje Prestin (2003) rozumienie tekstu audialnego jest procesem rozciągniętym w czasie i obejmującym wiele różnych podprocesów. W oparciu o poziomy wiedzy wyróżniono:

- procesy syntaktyczne - pełnią przede wszystkim funkcje porządkujące i pośredniczące w obrębie pozostałych trzech obszarów procesów i pomiędzy nimi (Strohner 2003);
- procesy semantyczne - realizują jeden z głównych celów rozumienia tekstu, a mianowicie wyjaśnienie kwestii, jakie znaczenie należy przypisać przekazywanemu tekstowi. Procesy semantyczne są ściśle powiązane z procesami syntaktycznymi, ale oczywiście także z innymi obszarami procesów rozumienia tekstu (Blühdorn/Breindl/Waßner 2004);
- procesy pragmatyczne - Procesy pragmatyczne stanowią pomost do systemu komunikacji, a tym samym funkcjonalną ramę odniesienia dla wszystkich innych procesów rozumienia tekstu (Glinz 2002, za: Strohner 2008, s. 193-194).

Zdaniem Borgwarta (1993) wyżej wymienione podprocesy ściśle ze sobą współpracują i zazwyczaj działają synchronicznie. Jednak nie wszystkie z nich muszą zostać zrealizowane w trakcie odbioru tekstu audialnego (s. 109)<sup>152</sup>. Rozumienie ze słuchu w języku obcym zostało zdefiniowane przez Zydadißa (2005), jako współzależna interakcja procesów przetwarzania danych i procesów przetwarzania wiedzy, do których należą kolejno modele: *bottom-up* (dół-

<sup>152</sup> Tłum. własne

górze) i *top-down* (górze-dół). ZydatiB (2005) charakteryzuje procesy kierowane przez dane - model dół-góra, jako rozumienie na poziomie fonologicznym, syntaktycznym lub leksykalnym, które jest zintegrowane w interpretacji semantycznej<sup>153</sup>. W wyżej wymienionym modelu *bottom-up* (dół-góra) „przetwarzanie informacji zachodzi według określonego schematu, w jednym kierunku: z dźwięków i fonemów budowane są wyrazy, z wyrazów frazy, które tworzą zdania. Zdaniem Flowerdew/Miller (2005) ostatnim etapem jest tworzenie makrostruktury tekstu - ogólnego znaczenia tekstu” (za: Podpora-Polit 2012, s. 24)<sup>154</sup>. „W ramach modeli dół - góra zostały wyróżnione teorie je reprezentujące, do których należą: teoria cyklicznego przetwarzania oraz teoria strategii” (Sylwia Adamczak-Krysztowicz 2009, za: Podpora-Polit 2012, s. 17-18). Model przetwarzania informacji kierowany wiedzą - *top-down* (górze-dół) czerpie z hierarchicznie wyższej wiedzy językowej, a także wiedzy o świecie<sup>155</sup>. Ponadto, zdaniem Theeuwesa (2010) model rozumienia góra-dół jest procesem dynamicznym w którym bodźce z otoczenia zostają filtrowane i przetwarzane<sup>156</sup>. Podejście Theeuwesa (2010) podtrzymuje również również Ockey (2007) dodając, że rozumienie jest nieustannie modyfikowane, ponieważ docierające bodźce wchodzi w interakcję z poprzednimi danymi i innymi istniejącymi informacjami, przebiegającymi od komponentu treściowego do akustycznego. Zdaniem Flowerdewa i Millera (2005) zmagazynowana w formie schematów wiedza słuchającego pomaga na rekompensowanie strat w mikrostrukturze tekstu, takich jak np. nierozpoznanie danego dźwięku (s. 17, za: Podpora-Polit 2012, s. 24). W związku z powyższym Langenmayr (1997) wskazuje na tak zwany "efekt odtworzenia fonemu" w którym brakujące fonemy są konstruowane w procesie odgórnym. Ponieważ procesy odgórne są kontrolowane przez oczekiwania słuchacza i jego wiedzę o świecie, wydaje się możliwe do wytłumaczenia, że wypowiedzi niepełne lub zniekształcone są mimo to rozumiane przez słuchacza (s. 556)<sup>157</sup>. Z kolei dla Dla Bucka (2001) odbiór tekstów audialnych jest przede wszystkim procesem kierowanym odgórnym. Dakowska (2001) jest zdania, że w procesie odbioru tekstów audialnych kluczową rolę odgrywa integracja, której

<sup>153</sup> Dla Bucka (2001) odbiór tekstów audialnych jest przede wszystkim procesem kierowanym odgórnym.

<sup>154</sup> „Dół i góra – ta para terminów oznacza bieguny przetwarzania informacji przez człowieka, najczęściej stosowana w literaturze dotyczącej rozumienia dyskursu. Dół dotyczy materiału przetwarzania, struktury bodźca, góra natomiast umysłu osoby czytającej/słuchającej i jej struktur mentalnych. Z wykorzystaniem ich wiąże się dodatkowo dyskusja o modelach przetwarzania dyskursu i dominacji jednego z biegunów nad drugim” (Dakowska 2008, s.200).

<sup>155</sup> Zob. Field J. (2004) An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down?. *System* 32 (3) 363-377; Field J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>156</sup> Tłum. własne

<sup>157</sup> Tłum. własne



zasięg wyznaczają dwa bieguny: dół - określający warstwę językową oraz góra- mechanizm przetwarzania informacji przez człowieka. Dlatego też zdaniem autorki, skuteczne rozumienie tekstu audialnego jest warunkowane uruchomieniem obu procesów: dół-góra, góra-dół, jak również umiejętnościami koordynowania i kierowania wyżej wymienionymi procesami” (s. 103, za: Janowska 2016, .s 34). Cytując za Janowską (2016) „ rozumienie jest poszukiwaniem informacji: słuchacz uaktywnia swoją wiedzę, rozwija ją i doskonali poprzez wnioskowanie, formułowanie hipotez i ich weryfikację, poprzez rekonstruowanie informacji zawartych w tekście. Stara się uzupełnić luki informacyjne na drodze domysłu, wnioskowania oraz uogólnień. Do pamięci trwałej przekazywane są tylko reprezentacje zhierarchizowane, spójne i logiczne (s.34)”<sup>158</sup>. Reprezentacja w niniejszej rozprawie odnosi się do procesu zdobywania i przetwarzania informacji (Buczowska 2012). Współczesne badania nad ontogenetycznym rozwojem rozumienia tekstu i jego praktycznym zastosowaniem wskazują na wszechobecność modeli mentalnych. „Teoria modeli mentalnych zakłada współoddziaływanie następujących elementów:

- reprezentacji propozycjonalnej;
- modelu treści tekstu;
- obrazu modelu mentalnego” (za: Podpora-Polit, 2012, s. 20, Prestin 2003, Adamczak-Krysztofowicz 2009);

Teorie modeli mentalnych (Johnson-Laird 1983) rozszerzają propozycjonalny poziom reprezentacji poprzez integrację wielu reprezentacji poznawczych. Pojęcie modelu mentalnego jest w literaturze używane głównie w odniesieniu do reprezentacji relacji przestrzennych, przestrzenno-czasowych oraz tworzenia analogii. Jak wskazuje Flowerdew (2010) w modelu interakcyjnym język jest przetwarzany jednocześnie na różnych poziomach. W tym równoległym przetwarzaniu informacje fonologiczne, syntaktyczne, semantyczne i pragmatyczne oddziałują na siebie<sup>159</sup>. „Taki stan rzeczy nie wyklucza jednak dominacji jednego z kierunków nad drugim, w obrębie jednego zadania (Dakowska 2008, za Podpora-Polit, 2012, s. 23-24). Cechą charakterystyczną rzeczonego modelu jest różnorodność oraz interakcyjność przetwarzanych informacji zachodzących według schematu: *bottom-up*, *top-down* (góra-dół, dół-góra), w tym samym czasie” (tamże, s. 25). Mimo współczesnego podejścia do odbioru tekstów audialnych charakteryzującego się interakcyjnością procesów

---

<sup>158</sup> Zob. <https://jows.pl/artykuly/rozwijanie-jezykowych-dzialan-receptywnych-w-podejsciu-zadaniowym> [dostęp: 14.02.2022]

<sup>159</sup> Tłum. własne

dół -góra, góra-dół, nie nie zakończyło ono jednak sporu, który kierunek przetwarzania odgrywa istotniejsza rolę w odbiorze tekstów audialnych. Jak podaje Birch (2004) w glottodydaktyce prym wiedzie podejście, w którym w trakcie słuchania większa uwaga zostaje skierowana na procesy zachodzące w kierunku: góra-dół. Dodatkowo jak konstytuuje (Lynch 2002) „słuchający stosują strategie góra-dół, w celu zrekomensowania deficytów zachodzących w trakcie przetwarzania dół-góra” (za: Podpora-Polit 2012, s.26). Natomiast Buck (2001) wskazuje, że przetwarzanie informacji nie odbywa się w ustalonej kolejności, ale raczej, że przetwarzanie informacji może zachodzić w różnej kolejności (s. 2)<sup>160</sup>. W związku z powyższym Prestin (2003) proponuje podział modeli rozumienia ze względu na charakter przetwarzania:

- autonomiczny – „charakteryzuje się przetwarzaniem informacji na poszczególnych poziomach, z uwzględnieniem ich przebiegu według schematu dół-góra. Przetworzone dane językowe na poszczególnych poziomach zostają przekazane na kolejny poziom, na którym zostają opracowane. Po zakończeniu wyżej wymienionych procesów, słuchający korzysta z zasobów posiadanej wiedzy” (Podpora-Polit, 2012, s. 18). W modelach autonomicznych procesy identyfikacji realizowane są na podstawie wiedzy leksykalnej i komponentów fonologicznych. Komponent syntaktyczny, a także czynniki kontekstowe i wiedzę o świecie, zostają dodane dopiero po zakończeniu procesu interpretacji (Rigotti, 2010)<sup>161</sup>. W ramach modelu autonomicznego wyróżniono: „teorię przetwarzania cyklicznego, teorię strategii, teorię konstrukcyjno-integracyjną” (Kintsch/van Dijk 1978, za: Podpora-Polit 2012, s. 17, 18). Model przetwarzania cyklicznego narodził się wraz z rozpoczęciem badań nad psycholingwistycznym rozumieniem. W rzeczonym modelu według Kintscha i van Dijka tekst jest przetwarzany w cyklach. W każdym cyklu pewna liczba zdań lub fraz jest przechowywana w pamięci roboczej. Odczytane propozycje w pamięci roboczej zostają połączone z informacjami już się w niej znajdującymi (Naceur 2001 ,za: tamże, s.19) „W związku z ograniczoną pojemnością pamięci roboczej, zbyt wiele aktywowanych propozycji zostaje zredukowanych, a proces redukcji przebiega pod kątem ich ważności. Ważne propozycje pozostają w pamięci roboczej, mniej ważne zostają przechowywane w

---

<sup>160</sup> Tłum. własne

<sup>161</sup> Tłum. własne

pamięci długotrwałej” (Strohner, 2006, s. 196, za: Podpora -Polit, 2012 s. 19). Dodatkowo, jak wskazuje Wolf (2003) „w procesie cyklicznego przetwarzania kluczową rolę pełnią procesy koherencji, których prawidłowy przebieg jest uwarunkowany pojemnością pamięci krótkotrwałej, a nacisk przetwarzania informacji jest położony na kierunek góra-dół” (za: Podpora-Polit 2012, s.19). W związku z rozwojem świadomości naukowej nad psychologicznymi postawami funkcjonowania języka i głównie pod wpływem prowadzonych badań w tym zakresie, wprowadzono do literatury pojęcie teorii strategii (zob. Kintsch/van Dijk (1983)/Prestin (2003) (za: tamże). Strategiczny model przetwarzania informacji wskazuje na procesy kognitywne zaangażowane w proces przetwarzania tekstu (Naceur 2001)<sup>162</sup>. „Takie podejście badaczy oznaczało, że wcześniejsza strukturalno-mechaniczna koncepcja przetwarzania tekstu została zastąpiona przez przetwarzanie strategiczne obejmujące odbiorcę tekstu – nastawienie na rozumienie oraz kontekst społeczny i sytuacyjny” (Podpora-Polit 2012, s. 19). Dijk i Kintsch (1983) zakładali, że w trakcie rozumienia tekstu powstają trzy rodzaje reprezentacji mentalnych, z których każda jest wynikiem różnych procedur przetwarzania, należą do nich: *wörtliche Representation* (reprezentacja słowna), *propositionale Representation* (baza tekstowa), *situative Representation* (reprezentacja sytuatywna) (Naceur, 2001, s. 35)<sup>163</sup>. Zgodnie z założeniami teorii konstrukcyjno-integracyjnej (Kintsch/van Dijk 1988) wiedza semantyczna istotna dla przetwarzania tekstu tworzy sieć, której węzły składają się z pojęć i propozycji. Znaczenie pojęcia jest określane przez niepośrednio i pośrednio sąsiadujące pojęcia. Zrozumienie obejmuje dwie fazy procesu: budowę i integrację. W fazie konstrukcji jest budowana sieć tekstu sieć istotna dla znaczenia słów, a dalsza wiedza jest z nim wiązana za pomocą wnioskowania. Zadaniem procesu integracji jest zapewnienie stabilności tej sieci poprzez koordynację poszczególnych elementów<sup>164</sup>.

---

<sup>162</sup> Tłum. własne

<sup>163</sup> Reprezentacja słowna jest wynikiem semantyczno-syntaktycznego przetwarzania zdań tekstowych. Jest ona ściśle związana z uczeniem się pamięciowym, bez zrozumienia znaczeń poszczególnych słów. Z kolei baza tekstowa jest wynikiem semantycznego powiązania kolejnych zdań tekstu. Obejmuje ona zarówno mikro, jak i makrostrukturę tekstu. W reprezentacji sytuacyjnej odbiorca komunikatu konstruuje wewnętrzny model faktów opisanych w tekście, integrując informacje tekstowe ze swoją wcześniejszą wiedzą. Według Kintscha (1986), uczenie się w prawdziwym znaczeniu ma miejsce tylko wtedy, gdy podczas rozumienia tekstu zostaje skonstruowany model sytuacyjny (Naceur 2001).

<sup>164</sup> Tłum. własne

Jak wskazuje literatura do drugich z podstawowych modeli słuchania należą: interaktywne modele procesowe rozumienia tekstu, które charakteryzują się interakcją poszczególnych poziomów przetwarzania oraz aktywnym udziałem odbiorcy w przetwarzaniu informacji. „Do interaktywnych modeli procesowych rozumienia tekstu należą:

- teoria konstruktywistyczna (Bransford/Franks 1971);
- teoria schematów (Rumelhart 1980);
- teoria skryptów (Schank/Abelson 1977) ;
- teoria scenariuszy” (Sanford/Garrod 1981, za: Prestin 2003, za: Podpora-Polit 2012, s.20).

Odwołując się do modeli interakcyjnych i należącej do nich teorii modeli mentalnych należy wskazać na ich równoważność z teorią strategii z roku 1983 w której dokonano zmian w modelu z roku 1978. Jak wskazuje Podpora-Polit (2012) „w modelu z 1983 roku autorzy podzielili sądy na atomistyczne (wyrazy) i złożone (frazy i zdania). Dodatkowo autorzy wprowadzili model sytuacyjny, który jest konstruowany w oparciu o posiadaną wiedzę (Podpora-Polit 2012, s. 21)”. Jak wskazuje Dakowska (2001) współcześnie, modele rozumienia tekstu mają charakter interakcyjny, który zostaje wyznaczony przed dwa bieguny: dół - językowa warstwa dyskursu i góra-mechanizm przetwarzania informacji przez człowieka. Interakcyjność wyraża się w uruchomieniu przetwarzania informacji pomiędzy wyżej wymienionymi biegunami (s.101). Zdaniem autorki (Dakowska 2001) zakończenie przetwarzania informacji na jednym poziomie, nie jest konieczne, aby przystąpić do kolejnej fazy. Dakowska (2001) wskazuje również, że „informacje wynikające z przetwarzania deponowane są centralnie, w sposób dostępny dla wszystkich poziomów przetwarzania” (s. 102). Dodatkowo, zdaniem autorki „w rozumieniu jednostki komunikacji stanowiącej całość jako wyraz pewnej treści w interakcji komunikacyjnej, poziomy przetwarzania są traktowane integralnie i stale ze sobą współpracują i wspomagają się (tamże). Aktywność procesu wyraża się w poszukiwaniu informacji w trakcie której uczeń w trakcie słuchania uaktywnia swoją wiedzę, rozwija ją oraz doskonali poprzez wnioskowanie, formułowanie hipotez oraz ich weryfikację, poprzez rekonstrukcje informacji zawartych w tekście. Interaktywne modele przetwarzania tekstu zakładają integrację poszczególnych poziomów przetwarzania informacji” (s. 103). Jak wskazują Eggers, Kühn (1996) słuchanie w języku ojczystym nie jest odbierane świadomie. Całkiem nieświadomie i bez większych trudności można odbierać, identyfikować, interpretować i reagować na różne wypowiedzi (w tym samym języku) osób z

otoczenia. Nie ma świadomego przygotowania umysłowego do sytuacji słuchania (sytuacji komunikacyjnej), a procesy poznawcze przebiegają całkiem automatycznie. Na przykład, aby zrozumieć sygnał akustyczny, nie jest konieczny jego pełny odbiór i interpretacja, ponieważ luki mogą zostać zrekompensowane przez „zstępujące” procesy rozumienia. Z kolei osoba słuchająca wypowiedzi obcojęzycznej musi najpierw przynajmniej częściowo zdekodować docierające do niej sygnały akustyczne, aby uruchomić proces rozumienia ze słuchu. Jednak wiedza i umiejętności językowe nie są jeszcze wystarczająco rozwinięte, a osoba ucząca się L2 ma słabiej rozwinięte wzorce słuchowe i dlatego może wydobyć mniej informacji niż rodzimy użytkownik języka. Jak konstytuują autorzy, należy założyć, że słuchacz nie posiada początkowo wzorców fonologicznych, które sprawiają, że zachodzi proces rozpoznawania słów (Eggers, Kühn 1996, s. 17)<sup>165</sup>. Jak wskazuje Solmecke (2000) rozumienie tekstu nie ogranicza się jedynie do poprawnego rozumienia słów i form gramatycznych. Jest to proces wysoce złożony, w skład którego wchodzi: funkcja pragmatyczna wypowiedzi, jej kontekst językowy, sytuacyjny, osobisty, jak również kontekst kulturowy i społeczny. Rzeczony proces jest również procesem rozumienia o ile prowadzi do poszerzenia wiedzy faktograficznej, często także językowej (s.4)<sup>166</sup>. To sprawia, że proces fonetycznego dekodowania słów jest początkowo bardzo długotrwałym procesem (Wolff/Eggers 1999, s. 30)<sup>167</sup>. Może się również zdarzyć, że sekwencje fonetyczne nie są przetwarzane i w związku z tym słowa nie są rozumiane. Ze względu na to, że wiedza syntaktyczna jest mniej rozwinięta, uczący się L2 nie potrafi przypisać znaczenia wielu formom słownym (tamże)<sup>168</sup>. Buck (2001) jest z kolei zdania, że różnica między słuchaniem w pierwszym i drugim języku nie polega na tym, że słuchający nie posiadają wiedzy niezbędnej dla zrozumienia treści w języku obcym (Buck 2001, s. 51).

### 3.3. Rozumienie języka obcego ze słuchu wśród uczniów klas początkowych

Jedną ze sprawności receptywnych jest rozumienie ze słuchu. W literaturze uchodzi ona za umiejętność prymarną opanowaną na I etapie edukacyjnym, stanowiącą podstawę dla rozwoju pozostałych sprawności: mówienia, czytania i pisanie (Wieszczeczyńska 2007).

---

<sup>165</sup> Tłum. własne

<sup>166</sup> Tamże

<sup>167</sup> Tamże

<sup>168</sup> Jak wskazują Eggers/Kühn (1996) uczący się języka obcego musi najpierw przyzwyczać się do obcej prozodii (s.18).

Zgodnie z definicją Rosta (2002) „słuchanie ze zrozumieniem jest pierwszorzędym celem słuchania” (s.59, za: Podpora-Polit, s. 2012, s.17), natomiast jak podaje Paliński (1990) „celem słuchania jest rozumienie tekstu i jego ocena” (s. 11, za: tamże s. 17). Jak wskazują Cook 1993; Hirschfeld 1992; Kelly 1995; rozumienie ze słuchu jest warunkiem koniecznym do opanowania języka obcego. Solmecke (2001) wskazuje, że rozumienie ze słuchu obejmuje zdolność odbierania przez ucho fal dźwiękowych, a więc także dźwięków językowych, które obejmują prawidłową identyfikację dźwięku i przyporządkowanie znaczenia na najniższym poziomie, a na wyższych poziomach percepcję i przetwarzanie sensoryczne (s. 894)<sup>169</sup>. Ponadto słuchanie i interakcja ze słuchaczem prowadzą do nabywania struktur językowych i komunikatywnej wiedzy językowej (Ehlich 1980; Hausendorf/Wolf 1998; Hausendorf/Quasthoff 1996, Schuh 1994)<sup>170</sup>. Rozwój sprawności rozumienia ze słuchu jest aktywnym procesem myślowym, dlatego rozwijając słuch fonematyczny należy ćwiczyć takie umiejętności, które:

- „różnicują dźwięki – umiejętność opanowania różnicowania różnych wariantów głoskowych;
- różnicują wyrazy – rozpoznawanie jednostek leksykalnych w wypowiedzi językowej (wyrazy i struktury) pod względem brzmienia i znaczenia” (Wieszczczyńska 2007, s. 106).

W programie nauczania języka zostały sformułowane cele w zakresie rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu, należą do nich:

- „identyfikowanie płci i wieku mówiących;
- rozumienie znanych uczniowi nazw własnych;
- zrozumienie globalnych wypowiedzi, które zawierają znaną leksykę oraz struktury;
- zrozumienie pytań, które są związane z poznaną leksyką oraz strukturą;
- prawidłowe reagowanie na polecenia nauczyciela;
- reakcja werbalna i nie werbalna na podane informacje” (Wieszczczyńska 2007, s. 106-107);

Jak podają Sylwia Rapacka i Katarzyna Wójcik (2012) w zakresie sprawności receptywnych uczeń rozumie:

---

<sup>169</sup> Tłum. własne

<sup>170</sup> Tamże

- „proste polecenia związane z sytuacją w klasie tzw. *Unterrichtssprache* (język, w którym prowadzone są zajęcia);
- proste pytania w zakresie poznanego materiału;
- rozróżnia znaczenie wyrazów o podobnym brzemieniu;
- sens wypowiedzi niemieckojęzycznej zawierającej znany i utrwalony materiał leksykalno-gramatyczny;
- sens opowiedzianych historyjek wspieranych wizualizacją;
- sens prostych dialogów” (Rapacka, Wójcik, 2017, s. 19)

Z kolei w zakresie rozumienia ze słuchu uczeń potrafi:

- „prawidłowo zareagować na polecenia nauczyciela;
- zidentyfikować osoby mówiące;
- wysłuchać informację w nieskomplikowanych tekstach;
- zrozumieć ogólne wypowiedzi niemieckojęzyczne wypowiadane przez różne osoby w normalnym tempie, zawierającą znaną leksykę i znane struktury;
- rozumie zadane mu pytanie związane ze znaną leksyką i utrwalonymi strukturami” (Szot, Starczewska 2003, s. 23)

W rozwijaniu słuchu fonematycznego pomocnymi technikami są:

- „reagowanie na usłyszane polecenia;
- wskazywanie, zaznaczanie, dopasowywanie, łączenie obrazka do usłyszanego tekstu;
- numerowanie, porządkowanie obrazków;
- uzupełnianie brakujących elementów według instrukcji;
- wyszukiwanie informacji w wysłuchanym tekście;
- słuchanie połączone ze śpiewem;
- odgrywanie pantomimy” (Rapacka, Wójcik, 2017, s. 32)<sup>171</sup>.

### 3.4. Słuchanie jako proces przetwarzania tekstu

Słuchanie zostało zdefiniowane w literaturze przedmiotu jako „zjawisko przebiegające według określonego schematu, na początku którego znajduje się faza dekodowania

<sup>171</sup> Iluk (2002) wskazuje na stosowanie bajek oraz opowiadań, które przyczyniają się do rozwijania sprawności receptywnych. O metodzie sotrytelling pisałam w podrozdziale 2.2.3. niniejszej pracy.

fonemowego - słyszenie” (Prizel-Kania 2013, s. 14). Jak wskazuje autorka słyszenie jest procesem warunkującym słuchanie, z tym, że słyszenie jest procesem fizycznym, natomiast słuchanie zachodzi w strukturach mózgu, będąc zjawiskiem intelektualnym (tamże). Jak wskazuje Imhof (2003) słuchanie jest celową selekcją, organizacją i integracją i informacji werbalnych i niewerbalnych przekazywanych drogą akustyczną (s. 18)<sup>172</sup>. Z kolei jak wskazuje Anita Klinglmair (2008) ludzkie ucho odbiera fale dźwiękowe bodźca akustycznego i przekazuje je do mózgu w celu przetworzenia. Zdaniem badaczki zdarzenie dźwiękowe jako sygnał jest przekazywane z ucha zewnętrznego przez ucho środkowe i wewnętrzne do mózgu, gdzie zostaje odpowiednio zinterpretowane (s. 10)<sup>173</sup>. W trakcie mowy zostają wytwarzane fale dźwiękowe, które zostają odbierane przez aparat słuchowy. Jak wskazuje Kahlert (2000) słuchanie jest aktem komunikacyjnym i może być postrzegane jako "jakość relacji społecznych" (s.12)<sup>174</sup>. Początkowo dźwięki mowy odbierane są w postaci fal dźwiękowych kolejno zostają zidentyfikowane i powiązane ze znaczeniem (Solmecke 1996, s. 13). Jak konstytuuje Dahlhaus (2001) przychodzące informacje są następnie porównywane z informacjami przechowywanymi w pamięci długotrwałej i odnoszą się do już aktywowanych lub nowo dostępnych schematów (s. 58)<sup>175</sup>. Jak wynika z powyższego, proces odbioru tekstów audialnych jest procesem złożonym. Składa się on z różnych podprocesów, które zachodzą na kilku poziomach (Klinglmair 2008). Hans Heringer (1984) wyróżnia cztery komponenty, które oddziałują na siebie w procesie rozumienia tekstu, należą do nich: mówca, który ma określone cele, umiejętności i założenia, słuchacz/adresat i jego oczekiwania, warunki komunikacji, w szczególności wspólną wiedzę partnerów, oraz struktura tekstu (s. 64)<sup>176</sup>. Solmecke (2001) opisuje z kolei następujące poziomy, na których przebiegają podprocesy rozumienia tekstów audialnych: rozpoznanie, zrozumienie, zrozumienie analityczne, ocena (s. 894)<sup>177</sup>. Na poziomie rozpoznawania znaki językowe są rozpoznawane i interpretowane. Aby móc rozpoznać dźwięki językowe i ich brzmienie kombinacyjne dźwięki muszą być znane. Oznacza to, że słowo mówione nie jest postrzegane jako dźwięki bez znaczenia. Słuchacz najpierw segmentuje strumień dźwięków mówcy i odbiera je jako kształty dźwięków, które może zidentyfikować i odróżnić je od innych szumów tła. Ponadto słuchacz może przypisać

---

<sup>172</sup> Tłum. własne

<sup>173</sup> Tamże

<sup>174</sup> Tamże

<sup>175</sup> Tłum. własne

<sup>176</sup> Tamże

<sup>177</sup> Tamże



znaczenie dla nich. Rozpoznawanie elementów prozodycznych, takich jak intonacja czy rytm, ma znaczenie dla odkodowania znaczenia tekstu. Kolejnym wymienionym elementem w trakcie odbioru tekstu audialnego jest rozumienie. Na poziomie rozumienia ważne szczegóły z przekazu audialnego mogą zostać uchwycone i zapamiętane. Zrozumienie wykracza poza rozpoznanie i wymaga ukierunkowanego wejścia sensorycznego. Rozumienie decyduje o tym, czy uchwycony został globalny sens tekstu, czy też zrozumiane zostały wybrane szczegóły z tekstu. Na poziomie rozumienia analitycznego słuchacz może wywnioskować, to co nie zostało przekazane dosłownie, interpretując intonację, dobór słów oraz formę wypowiedzi. Na czwartym poziomie odbioru tekstu audialnego, słuchający dokonuje oceny, opierając się na wcześniejszej wiedzy (tamże). Borgwardt (1993) wskazuje różne podprocesy rozumienia ze słuchu, do których należą:

- komponenty dźwiękowe: odbieranie sygnałów akustycznych i filtrowanie fonemów, morfemów słów i zdań z uwzględnieniem akcentu, rytmu i intonacji;
- komponenty semantyczne: kojarzenie znaczeń ze strukturami fonetycznymi struktury;
- komponenty mnemotechniczne: Identyfikowanie i porównywanie nagranych wypowiedzi, struktur i ich znaczeń z zasobem pamięci, a także organizowanie i przechowywanie tych informacji w operacyjnej pamięci słuchowej;
- komponenty syntaktyczne: uchwycenie związków syntaktycznych pomiędzy słowa, grupy słów i części zdań;
- komponenty pragmatyczne: uchwycenie sytuacji mowy i intencji mowy;
- komponenty antycypacyjne: przewidywanie strukturalnego lub kontekstowego rozwinięcia wypowiedzi na podstawie wiedzy o wypowiedzi;
- komponenty poznawcze: kompensowanie elementów wypowiedzi, które nie są rozumiane lub są rozumiane tylko częściowo (s.109)<sup>178</sup>.

Borgwardt twierdzi, że nie wszystkie wyżej wymienione podprocesy ściśle ze sobą współpracują i zazwyczaj działają synchronicznie. Jednak nie wszystkie z nich muszą być realizowane w każdym akcie słuchowym (1993, s. 109). Różne podprocesy wskazują na to, że rozumienie ze słuchu jest zawsze połączeniem czegoś nowego z czymś, co słuchacz już zna. Procesy rozumienia odbywają się na zasadzie interakcji między słuchaczem a tekstem. Informacja przechodzi z tekstu do słuchacza, ale do tekstu „doprowadzana” jest również dotychczasowa wiedza słuchacza, tak aby dochodziło do zrozumienia przekazywanego

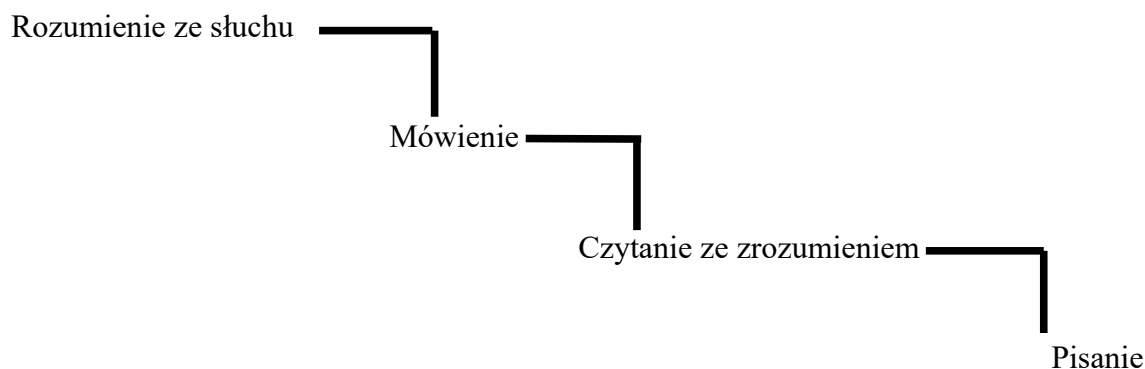
---

<sup>178</sup> Tłum. własne

komunikatu (Solmecke 2001, s. 895)<sup>179</sup>. Poszczególne sygnały mowy zostają zidentyfikowane, kolejno zostają podzielone na jednostki, następnie zostaje rozpoznana składnia oraz intencje mówiącego. Pomiędzy przyjęciem pierwszych dźwięków, a jego interpretacją pojawiają się tzw. luki czasowe, szczególnie w przypadku osób rozpoczynających naukę języka obcego. Wynika to z ograniczonej pojemności pamięci i sposobu działania pamięci krótkotrwałej. Im bardziej znany staje się język, tym szybciej dźwięki i litery są identyfikowane, a kombinacjom liter i dźwięków przypisuje się znaczenie (tamże)<sup>180</sup>.

Sprawność rozumienia ze słuchu jest pierwszą, podstawową opanowaną umiejętnością komunikacyjną na I etapie edukacyjnym, która stanowi podstawę dla pozostałych sprawności: mówienia, czytania i pisania. Mimo, że nauczanie języka obcego składa się z rozwijania wyżej wymienionych czterech sprawności, to ze względu na charakter niniejszej pracy zostanie przeanalizowany rozwój myśli glottodydaktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem sprawności rozumienia ze słuchu (Wieszczezyńska 2007).

Schemat 14. Hierarchizacja sprawności językowych



Źródło: Szot, Starczewska, (2003)

„Rozumienie ze słuchu na etapie wczesnoszkolnym jest aktywnym procesem myślowym, w trakcie którego uczący się dekoduje dźwięki, dzieli je na mniejsze jednostki i na tej podstawie konstruuje znaczenie” (Wieszczezyńska 2007, s. 105). Pierwsza koncepcja, w której wskazano na procesy poznawcze została opisana w 1976 roku przez Lindnera. Autor w *Podstawach audiologii pedagogicznej* wskazał procesy poznawcze, zaangażowane w odbiór tekstu: „od uwagi i koncentracji na dźwiękach przez analizę znaków” (Chyb, 2017, s.28). Autor wskazuje, że sygnały są potencjalnymi nośnikami znaków i stają się nimi w myśl

<sup>179</sup> Tamże

<sup>180</sup> Tamże

Beckera/Sovaka (1971) dzięki społecznemu doświadczeniu, dzięki ludzkiej działalności normalizacyjnej i dzięki konwencji. Jak wskazują badacze, poza normalizacją i konwencją społeczną, nie ma znaków, są tylko sygnały (Becker/Sovak, za: Lindner, 1976). Język jako narzędzie służące do komunikacji międzyludzkiej, służy do wymiany myśli. Jak wskazuje Solmecke (1993) rozumienie i przetwarzanie języka mówionego jest niezbędnym, podstawowym warunkiem udanego uczestnictwa w komunikacji ustnej. W związku z tym celem nadrzędnym nauczania języków obcych jest rozwój komunikacji ustnej (s. 30). W procesie komunikacji myśli w postaci znaków akustycznych docierają do słuchacza. Koncepcję Lindnera potwierdzają również Polkowska (1986) oraz Pąchalska (2014). Model odmienny od wymienionego reprezentują Cutler (2011) oraz Ch. C. Junior (2011). Autorzy przeanalizowali proces słuchania wyodrębnili w nim dekodowanie – wyodrębnianie dźwięków mowy z tła innych dźwięków oraz segmentację – wyodrębnianie w potoku mowy poszczególnych jej elementów (Chyb, 2017, s. 27-28). „Jak wskazuje literatura dźwięki zostają systematyzowane według systemu fonicznego mowy ojczystej. Oznacza to, że interpretacja słuchowa wyrazu obcego i jego odtworzenie w wymowie są oparte na kategoriach fonologicznych języka ojczystego” (Prizel-Kania, 2013, s.15, Brown 1983 s. 101). „W rozumieniu Peirce’a znak oznaczał triadę, na którą składają się trzy elementy: środek przekazu, przedmiot znaku i interpretant znaku (uogólniając: znaczenie znaku)” (Baldy 2007, s. 120). Jak dodaje Bense (1980) „żaden z nich osobno znakiem być nie może, dopiero ich trwałe powiązanie tworzy znak, natomiast środek przekazu musi posiadać byt zupełnie niezależny od funkcji znakowej” (tamże, s. 323). Definiując za Tinkerem (1984) wraz z poznawaniem znaków graficznych – liter, układy zostają przekształcone w określone grupy lub konfiguracje, które wraz z innymi formami tworzą zdania.” (tamże) „Szeroko ujmując znak oznacza cały komunikat – zdanie, a także fragment komunikatu, który obejmuje np. słowo czy litery. Znaki warunkujące swoje istnienie, tworzą kod” (tamże, s. 324). „Kod można odnieść do systemu znaków funkcjonujących w świecie ludzi, ale również w stosunku do języków. Klasyfikacja kodów uwarunkowana jest ich cechami, które odnoszą się do kanału informacji oraz do do funkcji i struktury kodu. W literaturze znaki zostały podzielone na: wzrokowe, słuchowe, dotykowe, przemijające. Istnieje również ten sam kod, który jest realizowany za pomocą różnych kanałów informacji, nazywany subkodem” (tamże, s. 326). Jak podają Berg/Imhof (1996) nauczanie opiera się na komunikatywnym przekazywaniu wiedzy (s. 2). O tym, że umiejętność słuchania ma wpływ na wyniki w nauce, świadczą

badania podłużne przeprowadzone przez Uniwersytet w Bielefeld: 70% dzieci, u których w wieku przedszkolnym stwierdzono problemy w zakresie percepcji słuchowej, miało później problemy w szkole z zakresu percepcji podanego materiału (Wiedenmann 2000, s. 139)<sup>181</sup>. Odebrane i przetworzone informacje mają postać wypowiedzi bądź izomorficznego systemu znakowego. „Przetworzone informacje oraz system znakowy stają się wiedzą. Z kolei odbiór tekstów audialnych zdaniem Adlera (2006) składa się z pięciu procesów, które przebiegają w sposób równoległy. Należą do nich: słyszenie, uczestniczenie, rozumienie, zrozumienie i reagowanie” (za: Chyb 2017, s. 29). Zdaniem Adlera (2006) słyszenie, uczestniczenie, rozumienie oraz zrozumienie zostały opisane jako procesy wewnętrzne, z kolei reagowanie ma charakter produktywny i został nazwany procesem zewnętrznym. Należy jednak wskazać, że percepcja zarówno w języku polskim oraz w języku obcym jest uwarunkowana przez wymienione przez Adlera etapy słuchania, ale słuchanie w języku obcym jest znacznie trudniejsze, głównie ze względu na różnice fonetyczno-fonologiczne czy gramatyczne (za: tamże, s. 30). W niniejszej pracy przez słuchanie rozumie się umiejętność interpretacji wypowiedzi w oparciu o dane językowe z zastosowaniem narzędzi ICT<sup>182</sup>. Rozumienie ze słuchu jest warunkowane wieloma procesami. Jak pisze Vandegrift (2012) „słuchanie w języku obcym jest tzw. słuchaniem kontrolowanym, które jest związane głównie z niedoskonałością opanowania języka obcego, dopiero wraz ze zdobywaniem biegłości językowej, słuchanie w języku obcym staje się automatyczne” (za: tamże, s. 30). Wniosek ten potwierdza Roach (2009) pisząc, że słuchanie nie jest procesem aktywnym. Jak wskazuje Chyb (2017) „aby doszło do efektywnej percepcji wypowiedzi, słuchacz uruchamia złożone procesy myślowe, a proces słuchania związany jest ze sprawnościami receptywno-produktywnymi – nadanie komunikatu zwrotnego, odbiór tekstu, rozumienie tekstu, zapamiętywanie” (s. 30). Rozwój sprawności receptywnych jest ściśle związany z *comprehensible input hypothesis* (hipotezą zrozumiałych informacji językowych) „sformułowanej przez Krashena (1995) na podstawie obserwacji przyswajania języka przez dzieci w naturalnej sytuacji komunikacyjnej”(Chłopek, 2016, s.7)<sup>183</sup>. Jak podaje Krashen język jest przyswajany tylko poprzez *comprehensible input* (treści zrozumiałe).

---

<sup>181</sup> Tłum. własne

<sup>182</sup> Zastosowane narzędzia ICT w eksperymencie zostały opisane w rozdziale empirycznym niniejszej pracy.

<sup>183</sup> Zgodnie z założeniami hipotezy wkładu język zostaje przyswajany, gdy osoba ucząca się otrzymuje input w formie:  $i+1$ , gdzie  $i$  oznacza poziom biegłości językowej. Jak wskazuje autor hipotezy wkładu przyswajanie języka zachodzi mimowolnie, gdy przekazywane treści, nie są zbyt łatwe, ani zbyt trudne, ale wykraczają ponad aktualny poziom znajomości języka ( $+1$ ) (Krashen, 1985, 1981).

Comprehensible input jest niezbędnym, ale także i wystarczającym warunkiem do przyswojenia języka (za: tamże).

### 3.5. Odbiór tekstów audialnych w nauczaniu języka obcego

Odbiór tekstów audialnych w zależności od dominującej metody nauczania i uczenia się języków obcych był postrzegany w sposób różnorodny. Przedmiotem zainteresowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej, która zdominowała naukę języka obcego na prawie 100 lat rozumienie ze słuchu nie stanowiło części zajęć, których głównym celem był rozwój kompetencji leksykalno-gramatycznej tj. zagadnienia gramatyczne i tłumaczenie tekstów literackich (Prizel-Kania 2013). Metoda ta zakładała, że opanowanie gramatyki języka docelowego jest równoznaczne z jego opanowaniem. Gramatyka była zatem uważana za główny element progresji materiału nauczania i była nadrzędnym celem nauczania języka obcego (Garcia 2013). Jak wskazuje Komorowska (1999) „zasięg czasowy stosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej nie zakończył się w latach 40. XX wieku, a rzeczona metoda zadaniem autorki jest stosowana również obecnie, o czym świadczą współczesne pomoce dydaktyczne do nauczania języków obcych” (27, za: tamże, s. 29). W końcu XIX wieku nastąpiła zmiana w nauczaniu języków obcych dając początek podejściu bezpośredniemu, jako odpowiedzi na brak rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczniów w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej (Prizel-Kania 2013). Podejście bezpośrednie miało swoje korzenie w językoznawstwie strukturalistycznym i było uważane za początek współczesnej metodyki nauczania (Ortner 2007, Prizel-Kania 2013). Jedną z najważniejszych zasad podejścia naturalnego, według Klinglmaira (2008) była zasada percepcyjnego uczenia się, w myśl której kompetencja komunikacyjna w zakresie drugiego języka jest nabywana przede wszystkim na drodze odbioru tekstów audialnych. W związku z powyższym, podejście bezpośrednie polegało na zanurzeniu się w języku docelowym, a prymarnymi sprawnościami, które były rozwijane było: słuchanie oraz mówienie (tamże)<sup>184</sup>. Zdaniem autorki (Prizel-Kania 2013) „rzeczona metoda bazująca na naturalnej aktywizacji języka oraz nauczaniu przy wykorzystaniu zmysłów ucznia odegrała istotną rolę w rozwoju późniejszych technik nauczania” (s. 29-30). Do założeń metody bezpośredniej sięga opracowana w latach 70. XX wieku metoda *Total Physical Responce* (reagowanie całym ciałem), u podstaw której leży

---

<sup>184</sup> Metoda bezpośrednia określana inaczej jako metoda naturalna bądź konwersacyjna

fakt, że w naturalnej aktywizacji języka występuje tzw. okres przedprodukcyjny, pozwalający na dłuższy okres osłuchiwanie się z językiem, zanim dojdzie do tworzenia własnych wypowiedzi (Illuk 2002). W okresie strukturalno-psychometrycznym opracowano nowy model koncepcji dydaktycznej<sup>185</sup>. W nowo rozwijającym się podejściu audiolingwalnym celem było wykształcenie umiejętności komunikacyjnych w języku docelowym (Prizel-Kania 2013). Jak wskazuje Kitzel (2011) język w podejściu audiolingwalnym jest postrzegany jako wiązka nawyków mowy, jako zachowanie werbalne. Umiejętności komunikacyjne były traktowane priorytetowo. Celem było kształtowanie sprawności językowych, ze szczególnym uwzględnieniem rozpoznawania oraz produkcja dźwięków w języku obcym, które odgrywały ważniejszą rolę od rozumienia danego tekstu, które było traktowane jako proces automatyczny, nie podlegający procesowi kształcenia (s.50)<sup>186</sup>. Tezę tę potwierdza Prizel-Kania (2013) wskazując, że w podejściu audiolingwalnym kładziono nacisk na rozwój wszystkich sprawności językowych z tym, że największy na słuchanie i mówienie, kolejno na czytanie i pisanie (Prizel-Kania 2013). Jak wskazuje Carina Eschbacher (2010) w nauczaniu metodą audiolingwalną stosowano autentyczne nagrania, a rozumienie ze słuchu nadal ograniczało się do słuchania i mechanicznego powtarzania określonych fraz<sup>187</sup>. Badaczka krytykuje również fakt, że w nauczaniu metodą audiolingwalną w odsłuchiwanie nie uwzględniono naturalnej prędkości mowy, a teksty były wypowiedziane powoli i z akcentem. W rezultacie uczący się nie mogli być odpowiednio przygotowani do prawdziwych komunikacyjnych sytuacji dnia codziennego w kraju języka docelowego. Kontrola rozumienia ze słuchu w metodzie audiolingwalnej była również punktem krytyki, głównie ze względu na stosowane przede wszystkim pytania otwarte, znajdujące się dopiero po wysłuchaniu nagrania, uniemożliwiające uczniom skupienie się na określonych informacjach (s.7)<sup>188</sup>. Na bazie metody audiolingwalnej narodziło się audiowizualne podejście do nauczania języków obcych. Zasadą dydaktyczną metody audiowizualnej było połączenie języka z materiałem wizualnym (Kitzler 2011, s. 51)<sup>189</sup>, a bodziec akustyczny był połączony z bodźcem wzrokowym tak, że oba tworzyły jednostkę znaczeniową (tamże)<sup>190</sup>. Zarówno

---

<sup>185</sup> Metoda audiolingwalna została opracowana w czasie dominacji strukturalizmu w badaniach językowych oraz behawioryzmu w psychologii (Prizel-Kania 2013, s.30).

<sup>186</sup> Tłum. własne

<sup>187</sup> *pattern drill* (mechaniczne powtarzanie)

<sup>188</sup> Tłum. własne

<sup>189</sup> Tłum. własne

<sup>190</sup> Jak wskazuje Eschbacher (2010) *visuelle Medien* (media wizualne) są obecnie ważnym elementem w nauczaniu języków obcych.

metoda audiolingwalna odraz audiowizualna stosowano ćwiczenia wzorcowe, z tym że w podejściu audiowizualnym ćwiczenia przebiegały z zastosowaniem dostępnych w klasie pomocy technicznych (Kitzler 2011, s. 51). „Postęp badań kognitywno-psychologicznych w latach 70tych ubiegłego wieku miał istotny wpływ na rozwój teorii rozumienia ze słuchu” (Podpora-Polit 2012, s.17). Zmiany, które nastąpiły kwestionowały pogląd, iż sprawności receptywne sprowadzają się tylko i wyłącznie do dekodowania, lecz wskazywano na wielopłaszczyznowe procesy przetwarzania informacji w których istotną rolę odgrywa słuchający (Chodkiewicz 1986, s. 24; Urquhart/Weir 1998, s.85; Strohner 2006, s. 189, za: tamże, s. 23). „Wraz z pojawieniem się w latach 70. XX wieku gramatyki generatywno-transformacyjnej Chomsky’ego ponownie zbadano założenia leżące u podstaw metody audiolingwalnej wskazując, iż nauka języka nie bazuje na wyrobieniu nawyków, lecz jest aktywnym procesem myślowym, w którym zachodzi tworzenie kodu, dlatego też do metodyki nauczania języków obcych został wprowadzony termin - *cognitive-code learning theory* (świadome uczenie się kodu)” (Prizel-Kania 2012, s. 33)<sup>191</sup>. Rozwinięte w latach 70. XX wieku podejście kognitywne do teorii nauczania oraz uczenia się języków obcych nie zerwało całkowicie z założeniami metody audiolingwalnej i rozwiniętej na jej bazie metody audiowizualnej. Metoda kognitywna jest postrzegana jako rozwinięcie podejścia audiolingwalnego, dlatego też jej zwolennicy oprócz świadomego uczenia się kodu, nie rezygnują z ćwiczeń automatyzujących, „ale szczególny nacisk kładą na wypełnienie leksykalne, dlatego też punktem wyjścia jest użycie języka w zrozumiałych dla uczącego się sytuacjach komunikacyjnych, w trakcie których uczący się na podstawie usłyszanej treści wywarza system reguł tworzenia zdań” (za: tamże). Umiejętność zastosowania wiedzy językowej w konkretnych sytuacjach oraz poszerzenie pojęcia kompetencji językowej dało początek nowej erze w nauczaniu języków obcych – podejściu komunikacyjnemu i zbudowanemu na jego podstawach podejściu zadaniowemu (tamże, s. 36-37). Jak wskazuje Klinglmair (2008) podejście komunikacyjne uwzględnia indywidualne zainteresowania, zdolności, motywacje i potrzeby edukacyjne uczących się. Solmecke (2001) podkreśla również fakt, że uczący się L2 nie są już biernymi odbiorcami materiałów dydaktycznych, ale biorą aktywny udział w przyswajaniu języka obcego, a rozumienie ze słuchu przestało być

---

<sup>191</sup> Uczenie się za pomocą kodu odnosi się do teorii nauczania i uczenia się języka drugiego, która jest zakorzeniona w psychologii kognitywistycznej i strukturalnej lingwistyce stosowanej, opracowanej w latach 60. XX wieku. Teoria ta podkreśla centralną rolę poznania w świadomym i jawnym poznawaniu reguł języka, jako kodu (Hinkel 2011, s. 1).

czynnością czysto pasywną, służącą jedynie rozwijaniu umiejętności mówienia, a zamiast tego uznano ją za "niezależną", bardzo aktywna i niezwykle złożona umiejętność (s. 893)<sup>192</sup>. Powyższe zestawienie metod nauczania języka obcego zobrazowało, jak na przestrzeni lat kształtował się proces odbioru tekstów audialnych. Ponadto wskazuje się, że słuchanie odgrywa obecnie niezwykle ważną rolę, szczególnie w kontekście podejścia zadaniowego. Przedstawione w niniejszej rozprawie metody nie podążają jednolitą ścieżką w nauczaniu rozumienia ze słuchu, ale różnią się między sobą, w zakresie ich realizacji dydaktycznej.

#### 4. Narzędzia ICT w dydaktyce języka obcego

##### 4.1. Stan badań na wykorzystaniem narzędzi ICT w literaturze przedmiotu

Badania nad stosowaniem *information and communication technologies* (technologie informacyjno-komunikacyjne) w uczeniu i nauczaniu języków obcych prowadzone są od około 80 lat. Jak wskazuje literatura przedmiotu, pierwsze zastosowanie *Computer Assisted Instruction* (CAI) do celów edukacyjnych miało miejsce w Stanach Zjednoczonych na przełomie 50. i 60. lat XX wieku. Rozpowszechnianie zastosowania komputerów do celów edukacyjnych nastąpiło w latach 70tych, natomiast w latach 80tych ponad 90% nauczania przebiegało z CAI (Madej 2011). Jak pisze Paweł Madej „The Open University był pierwszą placówką, w której zastosowano nauczanie oparte na metodach i narzędziach nauki na odległość” (Madej 2011, s. 31). Do chwili obecnej brytyjski uniwersytet stosuje materiały z Internetu czy telewizji do celów dydaktycznych. „W Polsce w latach 60tych XX wieku (1966) podjęto próby zastosowania komputera w edukacji, a pierwsze z nich z dostępem do Internetu uruchomiono w latach 90tych XX wieku (rok 1991) (Madej 2011). Początkowo jedną z głównych przyczyn nie korzystania z komputerów na niższych szczeblach edukacji była m.in. infrastruktura techniczna nie przystosowana do nowych technologii” (Madej 2011, s. 31), dlatego też używano ich głównie na uczelniach wyższych. W późniejszym czasie, głównie pod wpływem rozwoju infrastruktury technicznej, wzrosło zastosowanie komputerów do celów edukacyjnych również na niższym szczeblu. „Świadczy o tym mnogość prowadzonych projektów edukacyjnych, do których należą m.in.: Internet dla szkół, Interkl@sy, Internet w szkołach (tamże, 2011). Równocześnie z prowadzonymi badaniami w

---

<sup>192</sup> Tłum. własne



zakresie stosowania narzędzi cyfrowych (ICT), rozwijało się pragmatyczne do nich w edukacji językowej” (tamże, s. 31). Dlatego też jak wskazują Gajek, Michońska - Stadnik (2017) „wraz ze wzrostem wiedzy na temat stosowania narzędzi ICT w dydaktyce, zarówno badacze jak i nauczyciele praktycy udoskonalają metody nauczania języków obcych z zastosowaniem materiałów i narzędzi cyfrowych” (s. 45). Do narzędzi ICT należą: programy komputerowe i sprzęt komputerowy – komputery, jak również urządzenia peryferyjne komputera - skanery, drukarki, mikrofon, głośnik czy kamera internetowa oraz wszelkiego rodzaju instrumenty, które umożliwiają realizację działań innowacyjnych z zastosowaniem Internetu. Na potrzeby niniejszej pracy omawianymi narzędziami ICT będą: tablica interaktywna, zintegrowany zestaw tablica i rzutnik oraz sprzęt komputerowy, jak również aplikacje internetowe Wordwall, Learningapps, Liveworksheets, E-podręcznik oraz Comixfy.

Pierwsze tablice *Interactive Whiteboard* (IWB) zostały zastosowane w Xerox Parc w Palo Alto w latach 90tych do użytku w środowisku biurowym w celu przezwyciężenia ograniczeń tablic czarnych i białych (Greiffenhagen, 2000). Potencjalne korzyści płynące z tej technologii w edukacji zostały wcześniej dostrzeżone, ale koszt IWB spowodował, że nie wkroczyły one do placówek edukacyjnych aż do połowy lat 90tych, kiedy stały się na tyle tanie, aby je wykorzystać w szkołach (Walker, 2004). Pierwsze badania nad zastosowaniem tablicy interaktywnej były prowadzone głównie w Wielkiej Brytanii i USA. Dowiodły one wiele pozytywnych efektów integracji technologii w środowisku edukacyjnym (Brouse, Basch i Chow, 2011; Chambers, 2005; Garrett, 2009; Kern, 1995; O'Dowd, 2007; Wiebe i Kabata, 2010). Swan, Schenker i Kratcoski (2005) przeprowadzili badania, w których wzięli udział nauczyciele i wykładowcy szkół prywatnych oraz publicznych – 100 wykładowców, 100 nauczycieli pracujących w różnych szkołach średnich oraz 100 nauczycieli szkół podstawowych. Łącznie grupa badana wynosiła 300 osób i została dobrana w sposób losowy. Celem badania było wykazanie jaki wpływ na pracę w zespole klasowym ma tablica interaktywna. Badania wykazały, że nauczanie oparte na tej technologii wpływa na środowisko uczenia się, które jest oparte na interaktywności, a motywacja uczniów jest podwyższona. Szczególnie włączenie IWB do procesu edukacyjnego wywołuje zainteresowanie i entuzjazm uczniów, które zachęcają ich do efektywniejszej nauki. Obecnie wykorzystanie narzędzi ICT wzrasta w nauczaniu i uczeniu się, zwłaszcza w Wielkiej Brytanii, Danii i USA. Argumentem za tym wzrostem jest to, że pomagają nauczycielom tworzyć bardziej interaktywne, motywujące i atrakcyjne zajęcia (McIntyre-Brown, 2011).

Znaczną część badań nad zastosowaniem IWB pochodzi z wyżej wymienionych: Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych, ponieważ tam tego typu innowacyjne rozwiązania były częścią wartej 27 miliardów inwestycji mającej na celu unowocześnienie wszystkich typów szkół do 2015 roku (Schroeder, 2007). Prowadzone badania nad zastosowaniem IWB obejmowały: wpływ na percepcję, motywację, uwagę, zachowanie, poziom interakcji pomiędzy uczniem a nauczycielem, uczenie się oraz osiągnięcia. Jak wskazali Glover, Miller, Averis, & Door (2007) zastosowanie IWB ma ogólnie pozytywny wpływ na nauczanie i uczenie się. Niemniej w literaturze przedmiotu prezentowane są odmienne poglądy na ten temat. W jednym z przeprowadzonych badań przez zespół badawczy Higgins, Beauchamp i Miller, (2007) nie stwierdzono znaczących różnic w wynikach testów między szkołami, które stosowały tablicę interaktywną a szkołami nie używającymi tablicy interaktywnej. Jak podają Schuck i Kearney (2007) nie stwierdzono żadnej różnicy w wynikach krajowych testów w matematyce i naukach przyrodniczych w brytyjskich szkołach podstawowych, gdy porównywano klasy z IWB i klasami bez IWB. Ten widoczny brak wpływu na osiągnięcia uczniów jest zgodny z innymi badaniami przeprowadzonymi przez Glover, Miller, Door (2005). Lewin, Somekh i Steadman (2008) wskazuje z kolei na korzyści, które zostały osiągnięte w zakresie umiejętności czytania i pisania, matematyki i nauk przyrodniczych u dzieci w wieku 7-11 lat. Te wyniki były bezpośrednio związane z ilością czasu, w którym stosowano IWB.

Jak wskazuje Schmidt (2009) literatura przedmiotu jest bogata w badania wskazujące na korzyści płynące z wykorzystania narzędzi ICT w placówkach edukacyjnych zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Korzystanie z IWB daje nauczycielom wiele możliwości. Wall (2005) twierdzi, że IWB działają w połączeniu z innymi technologiami, więc ich wykorzystanie pozwala nauczycielom na dotarcie do wielu zasobów w możliwie najkrótszym czasie. Levy (2002) wskazuje również, że IWB zapewniają nauczycielom włączenie w trakcie lekcji zasobów multimedialnych, takich jak tekst pisany, klipy wideo, ścieżki dźwiękowe i diagramy. W ten sposób IWB wprowadzają różnorodność do procesu nauczania, pomagając nauczycielom zorganizować zajęcia w sposób, który odpowiada potrzebom uczniów o różnych stylach uczenia się (Miller i Glover, 2009). Wreszcie, właściwości fizyczne IWB są postrzegane jako zaleta. Po pierwsze, rozmiar IWB zapewnia nauczycielom i uczniom dużą powierzchnię do prezentowania materiału (Walkel-Tileston, 2004), co z kolei zapewnia nauczycielom możliwość bardziej efektywnego nauczania (Miller i Glover, 2010). Po drugie,

fizyczna konfiguracja tablicy umożliwia nauczycielom manipulowanie dokumentami z samej tablicy zamiast używania klawiatury lub myszy komputerowej (Gerard, Widener i Greene, 1999). Dotykowy ekran tablicy umożliwia nauczycielom i uczniom fizyczną interakcję z tablicą na więcej sposobów niż w przypadku tradycyjnej tablicy. Dotychczasowa literatura wskazuje, że edukacja uzupełniona o IWB ma pozytywny wpływ na uczenie się. Okazało się, że uczniowie są bardziej zmotywowani, ponieważ włączenie technologii w proces nauczania i uczenia się tworzy większą różnorodność na zajęciach (Walker, 2004). W rezultacie wzrasta zarówno zaangażowanie uczących się, jak i ich chęć do aktywnego uczestnictwa w lekcji. (Miller i Glover, 2010). Ponieważ korzystanie z IWB przyczynia się do powstawania różnorodnych doświadczeń wśród uczniów, mówi się, że ich rola w klasie zmienia się z roli „widza” na pełnoprawnego uczestnika (Bettsworth, 2010, s. 223). Argumentowano również, że narzędzia ICT wpływają wzmacniająco na motywację w zespole klasowym (Becta 2004), ponieważ „uczniowie lubią fizyczną interakcję z tablicą, manipulowanie tekstem i obrazami; dając tym samym więcej możliwości interakcji i dyskusji” (s. 3). W swoim badaniu Beeland (2002) miał na celu poznanie opinii uczniów i nauczycieli na temat korzystania z IWB. Okazało się, że stosowanie narzędzi ICT wpływa korzystnie na nauczanie i uczenie się ponieważ fizyczna interaktywność z tablicą zwiększa motywację uczniów do manipulowania obrazami i tekstami na tablicy. Także Levy (2002) sformułował podobne wnioski na temat wkładu IWB w zaangażowanie uczniów w trakcie zajęć. W swoim badaniu uczestnicy wskazali, że IWB ma na nich motywacyjny wpływ. Podobnie nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady po badaniu zauważyli, że IWB pomogło uczniom w większym stopniu aktywnie uczestniczyć w zajęciach<sup>193</sup>.

Istnieje coraz więcej badań nad wykorzystaniem narzędzi ICT w szkołach. Pojawiające się tematy skupione są wokół zaangażowania i osiągnięć uczniów (Haldane, 2007; Vincent, 2007, Jewitt, Moss i Cardini, 2007; Tanner, Jones i Beauchamp, 2007, Bennett i Lockyer, 2008; Gillen, Staarman, Littleton, Mercer i Twiner, 2007; Haldane, 2007; Mercer i in., 2010; Wood i Ashfield, 2008 ). Ze względu na zwiększoną dostępność narzędzi ICT podjęto badania nad zastosowaniem ich w systemie klasowo-lekcyjnym, szczególnie w odniesieniu do kreatywności nauczycieli i uczniów (Bennett i Lockyer , 2008; Bennett, Maton i Kervin, 2008; Hughes, 2005, Teeler i Gray 2000; Krajka 2007).

---

<sup>193</sup> IWB –interactive whiteboard (ang.) Interaktive Whiteboard; digitale Tafel (niemiecki.); tablica interaktywna (pol.)

W roku 2011 zostały przeprowadzone przez: Puline Jones, Lisa Kervin, Sophie McIntosh badania mające na celu wykazanie w jaki sposób zostaje wykorzystana technologia ICT przez nauczycieli szkół podstawowych (laptop, osobiste urządzenia komunikacyjne, odtwarzacze MP3, oraz tablica interaktywna). Badaniem została objęta umiejętność czytania i pisania uczniów. Te badania dowiodły, że IWB nie jest w żadnym wypadku neutralnym narzędziem; jej wpływ na klasę jest znaczący. Jako nośnik treści, wpływa na projektowanie i przebieg zajęć, a tym samym na interaktywność w zespole klasowym. Jej stosowanie wpływa również na kształtowanie umiejętności czytania, pisania oraz uczenia się<sup>194</sup>.

W trakcie badań przedstawiono również różnorodne aplikacje, które służyły usprawnianiu uczenia się i nauczania, takie jak: wideokonferencje, synteza mowy, testy online, grupy e-mailowe (Ishtaiwa i Shana, 2011). Dodatkowo jak piszą Jaros, Raulinajtys (2009) aplikacje internetowe prezentowane na IWB prezentują ćwiczenia o charakterze kompleksowym, dzięki którym uczeń może ćwiczyć wszystkie sprawności językowe: receptywne oraz produktywne. Dodatkowo, bogata szata graficzna prezentowanych treści oraz udźwiękowione dialogi, piosenki oraz rymowanki sprawiają, że dziecko uczy się w formie zabawy (s.223). Równoległe z upowszechnianiem się stosowania tablicy interaktywnej w placówkach edukacyjnych na całym świecie przeprowadzono szereg badań mających na celu ocenę i omówienie wartości jej zastosowania w dydaktyce języka obcego (Burden, 2002; Coyle, Yalez & Verdu, 2010; Elaziz, 2008; Glover & Miller, 2001; Gray, Hagger-Vaughan, Pilkington & Tomkins, 2005; Hall & Higgins, 2005; Ishtaiwa & Shana, 2011; Levy, 2002; Lewis, 2009; Orr, 2008; Schroeder, 2007; Swan, Shenker & Kratoski, 2008; Schmid, 2006; Smith, Hardman i Higgins, 2006; Tanner, Jones, Kennewell i Beauchamp, 2005; Walker, 2003; Soares, 2010). Z prowadzonych badań wynika, że narzędzia ICT sprzyjają interakcji w klasie poprzez zwiększenie uczestnictwa i motywacji uczniów oraz umożliwiają nauczycielom bardziej skuteczne nauczanie (Gray i in., 2005; Kennewell, 2001; Levy, 2002; Smith, Hardman i Higgins, 2006). Należy zatem wskazać na ogólne korzyści płynące z technologii ICT w edukacji, oczywiście pod warunkiem, że jest ona efektywnie wykorzystywana przez nauczycieli i osoby uczące się (Becta, 2003, 2004; Betcher i Lee, 2009; Campbell, 2010).

Zastosowanie technologii umożliwia nauczycielom dostęp do różnorodnych materiałów dźwiękowych i wizualnych, pomaga im usprawnić nauczanie, a także

---

<sup>194</sup> Tłum. własne

uatrakcyjniać zadania. Bush (1997) stwierdza, że unikalną możliwością wykorzystania technologii na lekcjach językowych jest zapewnienie nauczycielom dostępu do autentycznych materiałów dźwiękowych i wizualnych. Materiały te pomagają nauczycielom w nauce języka obcego w bardziej realistyczny i dogłębny sposób. Według Daviesa (2003) technologia przynosi korzyści edukacji, ponieważ wspiera rozwój zawodowy nauczycieli. Ponadto zdaniem autora wykorzystanie zadań opartych na technologii pomaga wzmocnić interakcję między nauczycielem a uczniami. Wreszcie Lim i Chin (2004) piszą, że wykorzystanie technologii jest skuteczne w rozwijaniu relacji w klasie. Dodaje, że gdy nauczyciel korzysta z narzędzi ICT w klasie, uczniowie będą zwracać większą uwagę na to, co nauczyciel wyjaśnia.

Multitablica oparta na interaktywnej technologii posiada wiele zalet wspomagających proces nauczania, jak wykazały badania przeprowadzone przez Daniela Martina (2009). Do najważniejszych walorów tego środka dydaktycznego zalicza: prezentację treści kształcenia w interesujący, wielozmysłowy sposób, nieograniczone możliwości prezentacyjne, dostosowanie form nauczania do potrzeb edukacyjnych uczniów o odmiennych stylach uczenia się i różnych typach inteligencji, oparcie nauczania na kluczowych elementach skutecznego uczenia się: widzenie, słyszenie, mówienie, działanie, zwiększenie poziomu zapamiętywania oraz rozumienia prezentowanego materiału nauczania, wzrost motywacji i zaangażowania uczniów oraz nauczycieli, rozwijanie kreatywności nauczających i nauczanych, zwiększenie dynamiki lekcji; nauczanie przyjazne dla środowiska – zmniejszenie użycia materiałów w formie papierowej, wielokrotne wykorzystywanie materiału lekcyjnego dzięki możliwości zapisu całych lekcji, ograniczenie czasu potrzebnego na przygotowanie lekcji, lepsza współpraca nauczyciela z uczniami, którzy oczekują zastosowania nowoczesnych technologii w szkole.

Zalety stosowania IWB są szczególnie istotne dla nauczycieli uczniów pierwszego etapu edukacyjnego, ponieważ uważa się, że dzieci najlepiej uczą się poprzez zmysły: wzrok, słuch i dotyk, a także poprzez interakcję werbalną (Walker-Tileston, 2004 w Hall i Higgins, 2005). Wizualne (kolor i ruch), słuchowe (muzyka, głos i efekty dźwiękowe) oraz dotykowe elementy tablicy są szczególnie atrakcyjne dla młodszych uczniów. Dzieci mogą oglądać historie rozwijające się na ekranie, słuchając ich w obcym języku; mogą wizualizować i dołączać do piosenek akcji; mogą fizycznie dotykać i przesuwając obiekty na ekranie, grać w interaktywne gry lub w starszych klasach przy podjęciu prób pisarskich pracować z tekstem

pisany w języku drugim (L2), co wzmacnia rozwój ich kompetencji językowych (Y. Cole, L. Yanez, M. Verdu, 2010).

Shenton i Pagett (2007) przeprowadzili badania, w których respondentami byli nauczyciele szkół podstawowych południowo-zachodniej Anglii. Z badań tych wynika, że praca z IWB poprzez udostępnianie multimedialnych materiałów wspiera naukę ucznia w szkole podstawowej. Jak informują autorzy badania najważniejszymi korzyściami stosowania IWB są: zwiększone zaangażowanie uczniów oraz podwyższona motywacja. Z kolei z punktu widzenia najmłodszych: wizualny aspekt, dźwięk oraz możliwość dotykania ekranu (tamże, s.106). Z kolei Higgins, Beauchamp, & Miller (2005) skoncentrowali się na badaniu programu dydaktycznego realizowanego w szkołach podstawowych w każdym z sześciu Samorządów Oświatowych (LEA) i poinformowali, że uczniowie biorący udział w badaniu mówili „o lepszym „widzeniu” i „rozumieniu”, gdy coś jest jednocześnie prezentowane w sposób wizualny, a następnie wyjaśnione przez nauczyciela” (s. 51). W Australii Schuck i Kearney (2007) skupili się na uczniach szkół podstawowych. Zdaniem badaczy multimedialne funkcje związane z IWB ułatwiają proces uczenia się. Inne badanie australijskie przeprowadzone przez Bennett i Lockyer (2008). W szkołach podstawowych wykazały również, że multimedialne elementy IWB były w stanie poprawić uczenie się<sup>195</sup>.

Niektórzy badacze zidentyfikowali szereg pozytywnych efektów uczenia się z wykorzystaniem IWB. Na przykład z raportu opublikowanego przez Becta (2004) wynika, że uczniowie, których nauka była wspomagana IWB budują dłuższe wypowiedzi i ich słownictwo jest bogatsze. Goodison (2003) z kolei stwierdził, że IWB pozwala na: udostępnianie publicznie materiałów, umożliwiając uczniom wspólną naukę, czyli integruje środowisko uczniowskie.

Powyższa lista korzyści wynikających ze stosowania tablicy interaktywnej, choć jest dość długa, nie wyczerpuje całego jej potencjału. Do najcenniejszych właściwości IWB należą m.in. możliwość kreatywnego wykorzystania specjalistycznego oprogramowania, w które tablice są wyposażone. Każdy nauczyciel może przygotować materiał do lekcji w taki sposób, aby dostosować go do indywidualnych potrzeb uczniów. Niezaprzeczalny jest fakt, że przygotowanie lekcji z zastosowaniem tablicy interaktywnej wymaga wielu nakładów pracy ze strony nauczyciela. Mimo to, jest to swego rodzaju inwestowanie w przyszłość, ponieważ

---

<sup>195</sup> Tamże

przygotowane materiały zostają zapisane w pamięci urządzeń multimedialnych i mogą stanowić gotową bazę dla kolejnych zajęć (Jaros 2003). W chwili obecnej badania nad rolą tablic interaktywnych w procesie dydaktycznym odnoszą się głównie do motywacji uczniów oraz koncentracji ich uwagi na treściach dydaktycznych (Barber, Cooper, Messon, 2007, Levy, 2002). Z badania przeprowadzonego przez Wall (2005) wynika, że dla dzieci w wieku 10 i 11 lat zajęcia z IWB stały się bardziej interesujące, a to pomogło w utrzymaniu ich koncentracji. Co ciekawe, te same dzieci wspominały również o negatywnych aspektach, takich jak brak możliwości samodzielnego korzystania z tablicy, a także o ich frustracji, gdy pojawiły się problemy techniczne z IWB, takie jak „zamrożenie” ekranu czy niedziałanie funkcji dotykowych<sup>196</sup>.

Badania przeprowadzone przez Ganjooei (2008) i Rahimi (2008) w dwóch grupach, w których jedna pracowała w środowisku cyfrowym, a druga w warunkach tradycyjnych, nie pokazała znaczących różnic pomiędzy użyciem strategii w zależności od środowiska. Badania wskazały jednak, że uczniowie o wyższym poziomie znajomości języka stosują więcej strategii (strategie kognitywne, metakognitywne, socjalne, afektywne oraz związane z używaniem języka obcego), i robią to częściej. Mayer (2013) z kolei wskazuje, że skoncentrowanie się zatem na mediach wykorzystywanych w nauczaniu staje się ważne wtedy, gdy dane medium zapewnia metodę nauczania, które nie da się wykorzystać przy użyciu innego medium<sup>197</sup>.

W 2018 roku zostały przeprowadzone badania przez zespół badawczy Md. Ruhul Amina, Mahedi Azima oraz Md. Abul Kalama, które miały na celu odpowiedź na pytanie, w jaki sposób stosowanie projektora multimedialnego w dydaktyce języków obcych wpływa na nauczanie? Przeprowadzona analiza wykazała, że projektor był stosowany zarówno do kształcenia umiejętności receptywnych oraz produktywnych. Badania wykazały również, że jego zastosowanie projektora multimedialnego zachęcało uczniów do pracy na lekcji, która staje się bardziej dynamiczna i „żywa”. Jak wskazali autorzy badania sprawności produktywne w zakresie mówienia uległy również znacznej poprawie: „płynność mówienia znacznie wzrosła” (s.73)<sup>198</sup>.

Na gruncie polskim zostały przeprowadzone badania dotyczące funkcjonowania narzędzi ICT na poziomie szkoły podstawowej. Agata Banasik (2017) zaprezentowała wyniki

---

<sup>196</sup> Tamże

<sup>197</sup> Tamże

<sup>198</sup> Tamże

badania przeprowadzonych na terenie województwa lubelskiego, obrazując stan rzeczywisty funkcjonowania narzędzi ICT w lubelskich szkołach podstawowych usytuowanych na wsi i w mieście. Wyniki przeprowadzonych badań sugerują, że narzędzia ICT są wykorzystywane w średnio co trzeciej placówce zlokalizowanej zarówno w mieście, jak i na wsi na terenie województwa lubelskiego, z tym że tylko 12% procent nauczycieli z terenów miejskich stosuje narzędzi TIC w nauczania języka obcego i 10% z terenów wiejskich. Jest to niski procent w porównaniu do zastosowania narzędzi ICT w przedmiotach ścisłych takich jak informatyka (58% wieś i 42% miasto) czy technika (42% wieś i 30% miasto). Zdaniem badanych uczniów wykorzystanie narzędzi ICT w procesie dydaktycznym pobudza ich aktywność oraz sprawia, że przyswajane wiadomości są dla nich ciekawsze. Badania prowadzone przez Olek-Taszarek (2012, 2014, 2017) wykazują, że zastosowanie narzędzi ICT w dydaktyce języka obcego w bardzo dużym stopniu przyczynia się do usprawniania i uatrakcyjniania procesu nauczania i uczenia się języka obcego. Takie, zdaniem Bucko, Prizel-Kania (2012), Krawiec (2012, 2014), Olek-Taszarek (2012, 2024, 2017) zastosowanie narzędzi ICT wpływa pozytywnie na rozwój wielu sprawności osób uczących się.

Podsumowując, nowe technologie komunikacyjne otwierają szerokie możliwości dla ich wykorzystania w procesie dydaktycznymi nie powinny być traktowane jedynie jako „nowy środek transportu” dla treści nauczania. Wraz z pojawieniem się nowych mediów w edukacji opracowano także nowe koncepcje dydaktyczne. Istotne zatem, by koncepcje wykorzystywania mediów były kompatybilne z nowymi teoriami nauczania i uczenia się. Oczywiście jest również, że prosty transfer dostępnej wiedzy i przejęcie jej z innych połączeń medialnych lub innych kontekstów uczenia się nie są odpowiednie dla otwarcia prawdziwego potencjału nowych mediów. Po pierwszej fazie, w której potencjał nowych technologii był interpretowany jako przeniesienie zawartości tradycyjnego podręcznika na płytę lub CD, obecnie posunięto się znacznie dalej - zarówno jeśli chodzi o prace rozwojowe, jak i ocenę wkładu, jaki mogą wnieść nowe media. Są one osadzone w ramach teorii uczenia się, która skłania się ku konstruktywizmowi a zatem przyczyniają się do autentycznego i bogatego kontekstu uczenia się (Rüschhoff, Wolff 1999; Tschirner, 1999). Wydaje się, że - oprócz opracowania programów wspierania uczenia się - nauka stoi przed szczególnymi wyzwaniem - właściwym posługiwaniem się nowymi technologiami oraz umiejętnością doboru odpowiednich materiałów do potrzeb konkretnego uczącego się<sup>199</sup>.

---

<sup>199</sup> Tamże



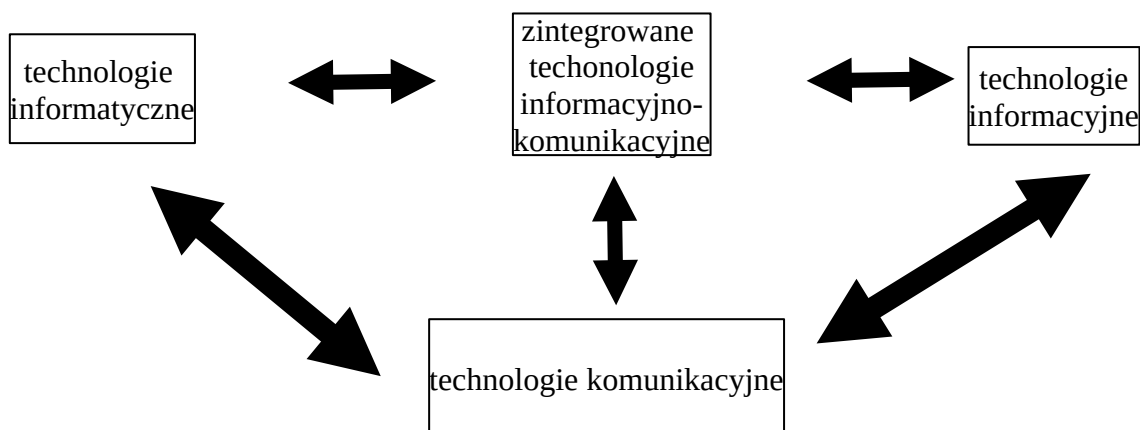
## 4.2. Media w edukacji wczesnoszkolnej

Jak wskazuje Bronisław Siemieniecki (2007) wprowadzenie pojęcia technologia datuje się na wiek XVIII. W roku 1777 w książce *Anleitung zur Technologie* Beckmann wskazał na „opisy sposobów przetwarzania surowców oraz minerałów w produkty użytkowe, które były wytwarzane we współczesnym przemyśle” (Siemieniecki, 2007, s. 16). „Nazwa technologia wywodzi się z greckich słów *techne* oraz *logos*, które oznaczają dziedzinę wiedzy zajmującą się zagadnieniami przetwarzania surowców” (tamże, s.16). W odniesieniu do technologii zajmującej się przetwarzaniem informacji, literatura przedmiotu wskazuje na dwa jej rodzaje:

- *informatics technologies* (technologie informatyczne) oznaczają całokształt związany z wytwarzaniem środków informatycznych;
- *information technologies* (technologie informacyjne), które oznaczają narzędzia oraz metody przetwarzania informacji. Stróżyński (2001) wskazuje, że TI to nie tylko umiejętności posługiwania się komputerem, ale także umiejętność pozyskiwania i przetwarzania informacji. Brehmer i Sławik (2003) wskazują na połączenie TI z nowoczesnymi technikami komunikacji dlatego, jest możliwe „oddziaływanie, tworzenie, wykorzystanie komunikatów medialnych (w tym multimedialnych), komunikacja społeczna za pośrednictwem mediów informacyjnych, społeczne i etyczne działania człowieka w sferze TI, analiza i synteza informacji (przetwarzanie, selekcjonowanie informacji), wykorzystywanie metod i środków informatyki” (za: Siemieniecki 2007, s. 85).

Włączanie do technologii informacyjnej zagadnień związanych z komunikacją skutkuje powstaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych – *informations and communication technologies* (ICT) definiowanych w polskojęzycznej literaturze jako technologie informacyjno-komunikacyjne – TIK (Siemieniecki 2007). ICT charakteryzują się integracją wielu dyscyplin naukowych skrajnie od siebie oddalonych: od obszarów humanistycznych po przedmioty ścisłe - od filozofii po informatykę. Integracja ta przyczynia się do powstania interdyscyplinarności, jak również do transdyscyplinarności oraz do „systemowości ujęć zagadnień związanych z przetwarzaniem informacji oraz globalizacji informacji” (Siemieniecki 2007, s. 17), co przedstawiono na poniższym schemacie.

Schemat 16. Technologie ICT



Źródło: Juszczak (2007), s. 17

Współcześnie, rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych wpływa dwójako na rozwój oświaty w postaci zewnętrznych i wewnętrznych przemian. „Przemiany zewnętrzne to takie, które wywołują powszechne nasycenie urządzeniami zawierającymi technologie informacyjne, natomiast przemiany wewnętrzne wynikają z ogromnego potencjału transformacji istoty (esencji) procesu nauczania i uczenia się w szkole, jaki wynika z odmiennego sposobu komunikowania się ludzi” (Walat 2017, s. 109). Nie sposób zaadaptować narzędzi ICT do tradycyjnych stylów uczenia się, dlatego też podstawą dla wyjaśnienia ich roli w procesach edukacyjnych jest teoria konstruktywizmu i kognitywizmu, które przypisują nowoczesnym technologiom znaczącą rolę w kształtowaniu rzeczywistości społecznej, modyfikując role nauczyciela i ucznia (tamże, Siemieniecki 2007).

W zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych istotną rolę odgrywają narzędzia technologii informacyjnej, które zostały zdefiniowane przez Skrzydlewskiego (1990) jako „narzędzia należące do kategorii narzędzi umysłowych, które stworzył człowiek w celach poznawczych, w tym również dla lepszej reprezentacji spostrzeganej rzeczywistości oraz dla sprawnego porozumiewania się” (Skrzydlewski 1990, s. 8, za: Dorota Siemieniecka 2007, s. 96). Jak wskazują Taylor i Sharples (2006) narzędzia to termin ogólny oznaczający dowolny materiał, medium, instrument czy urządzenie stosowane w procesie uczenia się. Mogą to być m.in.: książki, materiały cyfrowe, urządzenia komputerowe. Dlatego też w kontekście niniejszej rozprawy narzędziami, które przyczyniają się do percepcji przekazywanej wiedzy oprócz komputera z dostępem do Internetu, są zintegrowany zestaw

tablica i rzutnik oraz tablica interaktywna, a w ramach tych narzędzi również aplikacje internetowe. Narzędzia te nie odgrywają roli centralnej w nauczaniu lecz lecz wspomagają ten proces. Przypisuje się im dwojaką rolę:

- ICT jako nośnik informacji (przechowywanie oraz możliwość odtwarzania informacji);
- łączenie informacji poznanych z nowo poznanymi, komunikowanie werbalne i obrazowe, poszerzanie zakresu wiedzy (Siemieniecka 2007, s. 99).

W badaniach na temat wpływu technologii informacyjnej i zintegrowanych technologii informacyjno-komunikacyjnych na uczących się stanowiska badaczy są podzielone (tamże). Większość jednak wskazuje, że rozwój mediów i globalizacja, a w związku z tym przejście od cywilizacji „zimnej” do „gorącej”, implikuje przekazywanie informacji głównie o charakterze obrazowym, bez uwzględniania dźwięku oraz dotyku i pozbawionych kontekstu (McLuhan 1974, za: Siemieniecki 2007, s. 100). Szeroką debatę na ten temat wywołały poglądy McLuhana (1974) odnośnie (s. 102), m.in. możliwościom manipulowania informacjami mającymi na celu kreowanie odbiorcy kultury masowej (Wallon, Cambier, Engelhart 1993, Siemieniecka 2007, Postman 1995). Dodatkowo, jak wskazuje McLuhan (1974) celem edukacji wspartej narzędziami ICT jest rozwój świadomości zintegrowanej i postawy twórczej u uczących się, jak również u nauczycieli. Jak wynika z prowadzonych badań, nauczyciele o wysokim poziomie zdolności i postaw twórczych zarówno chętniej, jak i częściej stosują media w nauczaniu. Siemieniecka-Goglin (2005) potwierdza ten fakt wskazując, że nauczyciele o takich cechach „znacznie częściej korzystają też z edukacyjnych programów komputerowych, są bardziej aktywni w poszukiwaniu informacji, ich działania są motywowane wewnątrznie” (Siemieniecki 2007, s.102). Zdaniem Wąsińskiego (2004, za: Banasik 2016) nauczyciel podejmując określone działania wspiera rozwój twórczości ucznia, rozwijania jego zainteresowania, jak również umiejętności komunikacyjne i współdziałanie w grupie (s. 113), dodatkowo poprzez zastosowanie narzędzi ICT rozwijają zainteresowania współczesnych młodych ludzi, nazwanych mianem Cyfrowych Tubylców<sup>200</sup>, dla których istotne są:

<sup>200</sup> Określenie *digital natives* (cyfrowi tubylcy) zostało wprowadzone do literatury przedmiotu w roku 2001 wraz z opublikowaniem artykułu w „On the Horizon” przez Marka Prenskyego. Autor określił mianem cyfrowych tubylców osoby urodzone w XX wieku (po roku 1980), dla których funkcjonowanie w cyfrowym świecie jest zjawiskiem naturalnym. Równoznacznie z określeniem *digital natives* funkcjonują terminy takie jak: Internet generation, Google generation (osoby urodzone po roku 1993), pokolenie kopiuj-wklej, sieciaki (J. M. Morbitzer 2012, za: Kopiczko 2018, s. 470, Banasik 2016, s. 113). Jak wskazuje literatura przedmiotu Marka Prensky nie był pomysłodawcą koncepcji: cyfrowych tubylów i imigrantów. Pod koniec lat 90. XX

- obraz i dźwięk, które są przedkładane nad tekstem;
- swobodny dostęp do informacji;
- traktowanie nowych technologii ufnie i kreatywnie;
- eksperymentowanie i wielozadaniowość (Hojnacki 2006).

W kontekście zastosowania narzędzi ICT literatura wskazuje na model SAMR (nazwa modelu pochodzi od pierwszych liter słów budujących jego nazwę: *substitution* (podstawianie), *augmentation* (powiększanie), *modification* (modyfikacja), *redefinition* (redefinicja). jako nowy trend w nauczaniu)<sup>201</sup>. Zdaniem Latoch-Zielińskiej (2020) „w modelu opracowanym przez Rrubena Puentedurę, zdefiniowano kilka poziomów integracji technologii w procesie edukacji, co pozwala lepiej zrozumieć, w jaki sposób posługujemy się nowoczesnymi narzędziami, a także jak byłoby lepiej, abyśmy się nimi posługiwali” (Latoch-Zielińska 2020, s. 410). W modelu SAMR zachodzi transformacja w nauczaniu, wyrażająca się w zastosowaniu narzędzi ICT, które „będąc substytutem tradycyjnych metod kształcenia, przekształcają je aż do momentu, w którym na skutek istotnego ich znaczenia podczas lekcji dochodzi do redefinicji nauczania” (Banasik 2016, s. 114). Poniższa tabela prezentuje stadia modelu SAMR – narzędzia stosowane w poszczególnych etapach oraz skutki ich zastosowania w odniesieniu do nauczyciela i ucznia. W tabeli uwzględniono tylko takie narzędzia, które znajdują swoje zastosowanie w edukacji klas początkowych.

Tabela 3. Model SAMR

Ulepszanie tradycyjny model podawczy; nauczyciel w centrum	<i>substitution</i> (podstawianie) - różnego rodzaju aktywności realizowane z zastosowaniem narzędzi ICT <sup>202</sup>	Rodzaj narzędzia	Uczeń	Nauczyciel
		-Google Maps;- Classroom-screen -tablica interaktywna <sup>203</sup> ; -system Edu One;- ExitPool <sup>204</sup>	-robiecie notatek z zastosowaniem tablicy interaktywnej; powtórka jednostek	- przygotowanie materiałów do wydruku z poleceniami dla ucznia, prezentacja z

wieku: Rushkoff, Barlow, Tapscott byli pierwszymi, którzy zwrócili uwagę na wyżej wymieniony podział (Ptaszek 2019).

<sup>201</sup> Model SAMR jest szczególnie istotny w nauczania/uczenia się języków obcych, szczególnie interesujących w kontekście niniejszej rozprawy.

<sup>202</sup> Jak wskazuje Banasik (2016) na etapie *substitution* (przedstawiania) widoczny jest brak zmiany w funkcjonowaniu narzędzi TIK, które wyraża się w zastosowaniu tablicy interaktywnej tylko do pisania, więc w taki sam sposób jak tradycyjnej tablicy.

<sup>203</sup> Do narzędzi na pozostałych etapach edukacyjnych zaliczają się: system edu One, evernote,

<sup>204</sup> ExitPoll – narzędzie ewaluacyjne

		-e-podręcznik	tematy- -cznych <sup>205</sup> ;	materiałem do wyświetlenia w klasie
	<b>augmentation</b> (powiększanie) -wysoka skuteczność w zastosowaniu narzędzi ICT -uwaga skierowana bezpośrednio na działanie ucznia - quizowanie; -umieszczenie pracy na wspólnej wirtualnej tablicy korkowej; - segregowanie, tworzenie materiałów	- Kahoot -Quizziz -Wordwall -Nearpod -LearningApps -Padlet -e-podręcznik	-uwaga skierowana bezpośrednio na działanie ucznia	-powtórka materiału w formie on-line
<b>Transformacja</b> odejście od modelu tradycyjnego, uczeń w centrum	<b>modification</b> (modyfikacja) - interakcja online; - współpraca, tworzenie wirtualnych klas, - łączenie obrazu i dźwięku - korzystanie z kodów QR <sup>206</sup>	-Nearpod; -Teams; -Edmodo; -Generator kodów QR; -Padlet	-zaangażo- wanie i uczestnictwo ucznia w ukończenie zleconego zadania; -rozwijanie umiejetności cyfrowych	-różnicowanie zadań od strony merytorycznej  i organi- zacyjnej;
	<b>redefinition</b> (redefinicja) - realizacja zadań, technologia jako cel sam w sobie, stanowiąca wsparcie dla uczącego się	-Nearpod; -Book Creator <sup>207</sup>	-uczeń w centrum procesu; samodzielne	-moinotorowa- nie pracy uczniów; udzielanie wskazówek

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banasik (2016), Latoch-Zielińskiej (2020)

<sup>205</sup> Na kolejnych etapach edukacyjnych w trakcie pierwszej fazy uczeń samodzielnie konstruuje notatkę.

<sup>206</sup> Do pozostałych czynności i narzędzi na kolejnych etapach edukacyjnych, w ramach modyfikacji należą: tworzenie kodów QR, zarządzanie plikami Google, współpraca w chmurze. Kolejno do narzędzi: Google Keep, system EduOne.

<sup>207</sup> Do pozostałych narzędzi należą: Google Slides, Aurasma, Skype, system EduOne. Do pozostałych czynności: współpraca z osobami z innych krajów (projekty, spotkania przez Skype'a, pokoje wirtualne), tworzenie prezentacji, tworzenie interaktywnych dokumentów.

Sięgając do literatury wskazuje się, że w historii zastosowania mediów zostały wyróżnione trzy etapy, których podziału w XIX w. dokonał Eustachy Berezowski (Siemieniecki 2007, s. 125). W każdym z etapów zachodziły istotne zmiany, mające wpływ na rozwój edukacji medialnej. Dla pierwszego etapu charakterystyczne było nauczanie poglądowe, w którym podstawą wszelkiego poznania było poznanie zmysłowe, a przekazywanie treści odbywało się przy pomocy wizualizacji, stymulując poznanie wielozmysłowe (Kazimierz Żegnalek 2010)<sup>208</sup>. Drugi etap ujmuje powstanie oraz rozkwit technologii kształcenia, wyróżnia się w nim dwa okresy:

- pierwszy obejmujący lata 1920-1945. Do lat 50 XX wieku powstała baza teoretyczna technologii kształcenia, która opierała się na jednokierunkowym przekazie informacji, przebiegającym od nauczyciela do ucznia<sup>209</sup>. Zmiany zachodzące w pierwszej połowie XX wieku przyczyniły się do powstania dydaktyki ogólnej, która w swym założeniu koncentrowała się na zastosowaniu w metodyce różnorodnych środków dydaktycznych<sup>210</sup>;
- okres drugi obejmuje lata od 1945 do 1970. W tym czasie ukształtowała się koncepcja zakładająca zmiany w procesie uczenia i nauczania oparta na idei konstruktywizmu – z jednokierunkowego przekazu wiedzy na wielokierunkowy (Siemieniecki 2007)<sup>211</sup>.

---

<sup>208</sup> Termin nauczanie poglądowe jest stosowane również jako zasada poglądowości, bądź zasada bezpośredniości. W literaturze polskojęzycznej nauczanie przez poznanie zmysłowe było dyskutowane przez wielu badaczy, m.in. Lucjana Zarzyckiego, Kazimierza Sośnickiego, Lucjana Zabłockiego, Leona Leja, Bogdana Nawroczyńskiego (Żegnalek, s. 72).

<sup>209</sup> Analizując pierwszy okres rozwoju technologii kształcenia i obecny w nim jednostronny przekaz wiedzy, należy wskazać na model glottodydaktyczny F. Gruczy z roku 1978, który również obejmował jednostronny przekaz wiedzy: nauczyciel-kanal-uczeń (zob. podrozdział 1.1. niniejszej pracy). Dodatkowo, jak wskazuje Siemieniecki (2007) ze względu na stosowanie różnorodnych mediów w procesie kształcenia, okres ten przez wielu badaczy został nazwany jako „dydaktyka środków”.

<sup>210</sup> Jak wskazuje literatura środek dydaktyczny jest nierozłączną częścią dydaktyki, jako subdyscypliny pedagogicznej, dlatego też po wyodrębnieniu z dydaktyki technologii kształcenia, identyfikowano ją z zastosowaniem środków dydaktycznych. Zdaniem Siemienieckiego (2007) wyodrębnienie dydaktyki z technologii kształcenia było długotrwałym, wieloetapowym procesem, w którego toku zmiana kształtowała się technologia kształcenia-od zastosowania środków dydaktycznych do tworzenia koncepcji teoretycznej, dającej początek fundamentom nowej dyscypliny, jaką była technologia kształcenia (s. 133).

<sup>211</sup> W drugiej połowie lat 50. XX wieku prowadzono liczne badania, głównie eksperymentalne polegające na porównywaniu grup, w których zastosowano i nie zastosowano środków technicznych. Wyniki prowadzonych badań, jak wskazuje Siemieniecki (2007) wskazywały na pozytywne korzyści płynące z zastosowania środków technicznych, niemniej jednak brak odniesienia wyników badań do celów kształcenia, spowodowało, że wyniki traciły na wiarygodności. W analizie wyników badań dokonywano porównywania bezpośredniego, nie odnosząc wyników do celów kształcenia, do których należą m.in. planowanie, ocenianie, organizowanie własnego uczenia się, skuteczna komunikacja w różnych sytuacjach, efektywne współdziałanie w zespole, twórcze rozwiązywanie problemów, korzystanie z nowoczesnych

- okres trzeci – sięga początków lat 70. XX wieku i jest to czas stworzenia podstaw teoretycznych podwalin technologii kształcenia, która od tej pory funkcjonuje już jako samodzielna dziedzina nauki (Siemieniecki 2007, s. 126).

Etap trzeci – zależy od stopnia rozwoju technologii kształcenia i wyróżniono w nim cztery okresy, do których należą:

- „dydaktyka środków”, koncentrująca się na podejmowaniu działań mających na celu ulepszenie procesu nauczania;
- kształtowanie mikrosystemów dydaktycznych;
- funkcjonowanie technologii kształcenia jako samodzielnej dyscypliny naukowej;
- kryzys i okres przesilenia - jest związany z podjęciem prób wyjścia z kryzysu technologii kształcenia, którego przyczyną było wprowadzenie do edukacji medialnej komputerów oraz wzrost znaczenia mass mediów<sup>212</sup>.

Jak wyżej wspomniano przeobrażenia w technologii kształcenia były podyktowane wieloma zachodzącymi zmianami, niemniej jednak do dwóch najważniejszych filarów budujących technologię kształcenia należą: środki komunikacji masowej oraz nauczanie programowe. Zdaniem Goban-Klasa (2004) w toku zmian środków komunikacji zmieniło się również społeczeństwo - główny odbiorca masowych środków przekazu. Nowe media telematyczne (media łączące telekomunikację z informatyką) pozostają nośnikami najnowszej fazy rewolucyjnej i są technologią opartą na procesorze lub wykorzystująca komputer. Ma ona hybrydowy charakter i daje możliwość interakcji z wieloma mediami równocześnie (s. 24).

Drugim fundamentem technologii kształcenia było nauczanie programowane, które definiuje się również jako programowanie dydaktyczne (Siemieniecki 2007a, s. 136-137)<sup>213</sup>. Jego założenia opracował F. Skinner, a u jego podstaw leży teoria behawioryzmu. Badacz ten

---

środków gromadzenia danych, krytyczny odbiór informacji (Furmanek 2002, Janowski 2000, Siemieniecki 2007, s. 20).

<sup>212</sup> Jak wskazuje Siemieniecki (2007) podjęto próby odzyskania najlepszej formuły teoretycznej oraz empirycznej. W rezultacie technologia okazała się zbyt wąskim obszarem dla zjawisk zachodzących poza proces nauczania-uczenia się (Siemieniecki 2007, s. 127). Zachodzące zmiany były przyczyną do powstania nowej formuły naukowej, której podłożem była edukacja medialna. Ta z kolei na przełomie lat 80. i 90. XX wieku, głównie pod wpływem wyraźniejszego tworzenia się społeczeństwa informacyjnego, została przekształcona w pedagogikę medialną, jako naukę obejmującą procesy przetwarzania informacji (tamże).

<sup>213</sup> Za prekursora nauczania programowanego w Polsce uznaje się Stanisława Trębickiego, który w 1920 roku. Jak wskazuje Jędrzykowski (2008) oddał do opatentowania „Urządzenie ułatwiające naukę bez obcej pomocy” (s.13).

jest twórcą tzw. programowanej konstrukcji liniowej, która w nauczaniu wspomaganym komputerowo przetrwała do czasów współczesnych<sup>214</sup> (tamże, s. 156). Przeciwnicy Skinnerowskiej koncepcji wskazywali, że w nauczaniu programowanym nie ma możliwości indywidualizacji procesu nauczania, a w konsekwencji nie są rozwijane uzdolnienia uczniów. Uzupełnieniem koncepcji o zasadę rozgałęzienia był N.A. Crowder (Janczyk 2011, s. 158)<sup>215</sup>. Różnice w klasycznym modelu nauczania programowanego i jego wersję uzupełnioną o tę zasadę zebrano w poniższej tabeli.

Tabela 4. Idea nauczania programowanego

Nauczanie programowane F. Skinner	Nauczanie programowane oparte na zasadzie rozgałęziania N.A. Crowder
- stosowanie wzmocnień poprzez wywoływanie poprawnych odpowiedzi;	- brak natychmiastowego potwierdzenia poprawnej odpowiedzi;
- sprecyzowany cel ukierunkowany na szybkość osiągnięcia, odnoszący się do konkretnej grupy odbiorców;	- podział materiału na dłuższe jednostki tekstowe zakończone pytaniami;
- podział materiału na mniejsze jednostki, doprowadzających do opanowania całości programu	- podział materiału na mniejsze jednostki, ale za to dłuższych jednostek tekstowych, z których każda kończy się pytaniami.
- porównywanie odpowiedzi ucznia z odpowiedzią „poprawną”	- formułowanie rozmaitych odpowiedzi do wyboru ucznia;
- eliminacja odpowiedzi błędnych, zgodnie z zasadą małych kroków;	- określenie popełnionych błędów i ich przyczyn;
- stopniowe zanikanie podpowiedzi;	- możliwość wyboru odpowiedzi z kilku proponowanych;
- ocenianie postępów ucznia;	- możliwość samooceny ucznia – poprawa błędów, fałszywego stanowiska oraz

<sup>214</sup> Programowanie treści o strukturze liniowej charakteryzuje się: „sprecyzowanym celem, stałym wzmocnieniem, konstruowaniem odpowiedzi przez uczących się i możliwością porównania z właściwym wzorcem, eliminacji odpowiedzi błędnych, zastosowaniem zasady znikania, celowości wewnętrznego sprzężenia zwrotnego i kontroli zewnętrznej, toku postępowania od przypadków szczegółowych do uogólnień, abstrahowanie przez uczniów za pomocą doboru odpowiednich przykładów (Janczyk 2011, s. 156-257).

<sup>215</sup> N.A. Crowder w swych poglądach nie był zwolennikiem teorii behawiorystycznej, dlatego też dla badacza nie było najistotniejsze uzyskanie przez ucznia prawidłowości poprawnej odpowiedzi.



	przekonań
- brak indywidualizacji procesu nauczania	- indywidualizacja procesu nauczania
- brak możliwości rozwoju zainteresowań uczniów	- rozwój zainteresowań uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie Janczyk (2011)

Badaniem nauczania programowanego zajmował się S. L. Pressey. Stosował w nim model wielokrotnej odpowiedzi w obszarze szerokiego materiału dydaktycznego, dopuszczając popełnianie błędów przez uczących się, z możliwością ich wyjaśnienia i wskazaniem poprawnych odpowiedzi<sup>216</sup>. Pytania testowe były ustawione w logicznym ciągu, zgodnie z zasadą stopniowego poszerzania wiedzy. W ten sposób uczący się był obowiązany do odpowiedzi na każde z wymienionych pytań, poszerzając tym samym swoją wiedzę z danego zakresu. Niezależnie od tego, jakiego rodzaju nauczanie programowane (program liniowy oraz rozgałęziony z wymogiem formułowania odpowiedzi przez ucznia oraz program liniowy i rozgałęziony z wyborem odpowiedzi) zostało wdrożone do nauczania wiązało się to z potrzebą konstruowania odpowiednich maszyn, wspierających proces uczenia się i nauczania<sup>217</sup>. Jego konsekwencją był rozwój CAI - *Computer Assisted Instruction* (nauczanie wspomagane komputerowo), tj. interaktywnych technik, w których komputer jest zastosowany do prezentacji materiału i monitorowania samodzielnego procesu uczenia się lub jako uzupełnienie tradycyjnego nauczania prowadzonego przez nauczyciela (Janczyk 2008, s.161-162). W teorii i praktyce nauczania wspomagane komputerowo wyróżnia się kilka jego wariantów (za: Sharma 2017, Adamsem 2004, Lowem 2014, Bedwellem i Salasem 2010)

- CAL – *Computer Assisted Learning* (uczenie się wspomagane komputerowo), wykorzystujące połączenie tekstu, grafiki, dźwięku i obrazu w celu usprawnienia procesu uczenia się (Sharma 2017). Komputer ma wiele zastosowań, zarówno w klasie, jak i poza nią i może być wykorzystany do pomocy uczniom we wszystkich obszarach programu nauczania. Programy CAL „stosują” samouczki, ćwiczenia,

<sup>216</sup> Taki model weryfikacji wiedzy był stosowany w latach 20. XX wieku w USA.

<sup>217</sup> Punktem wyjścia było opracowanie przez S. L. Pressey'a mechanizmu samotestującego, weryfikującego postępy w nauce, a w roku 1962 został opublikowany artykuł S. L. Pressey'a *A simple device which gives tests and scores –and teache*, wraz z którym zaczęto postrzegać S. L. Pressey'a jako propagatora nauczania z zastosowaniem urządzeń mechanicznych. Nauczanie z zastosowaniem tego typu urządzeń było i nadal jest uważane za bardziej efektywne (tamże) (Janczyk 2011, s. 161).

symulacje oraz metody rozwiązywania problemów w celu przedstawienia tematów i sprawdzenia ich zrozumienia przez uczniów (tamże, s. 102). Wraz ze zmianą paradygmatu technologicznego CAL ewoluował od nauczania wspomaganego komputerem do nauczania wspomaganego technologią (*Technology Aided Learning*) - polegające na tym, że aplikacja i sprzęt komputerowy stanowią pomoc w realizacji ogólnej strategii uczenia się, która sama w sobie jest połączeniem innych metod nauczania (np. arkuszy ćwiczeń, e-podręczników itp.). Dzięki możliwościom personalizacji programu komputerowego można określić ścieżkę nauki, tempo i etapy pracy dla każdego ucznia, zgodnie z jego potrzebami i stanem aktualnej gotowości do uczenia się (Sharma 2017).

- CBL – *Computer Based Learning* (uczenie się z wykorzystaniem komputera). Jak podaje CBL jest terminem stosowanym do opisanego dowolnego wykorzystania oprogramowania komputerowego do celów wspierania procesu uczenia się (Adams 2004). Uczenie się z CBL odnosi się do oprogramowania, którego uczniowie używają i z którym wchodzi w interakcje i obejmuje wszelkie aplikacje komputerowe, narzędzia aplikacji, narzędzia lub programy, które zostały opracowane i zaprojektowane w celu wspierania nauki określonego przedmiotu<sup>218</sup>. Koncentruje się na zindywidualizowanym samokształceniu uczącego się poprzez jego aktywne zaangażowanie w zestaw działań cyfrowych zaprojektowanych zgodnie z programem pedagogicznym. Zazwyczaj zakłada nieobecność nauczyciela podczas procesu uczenia się, nie oznacza to jednak, że musi być ono wdrażane poza budynkiem szkoły (Grizioti, Kynigos, 2020), gdyż w wielu przypadkach stosowanie CBL odbywa się w klasie jako część programu nauczania, stanowiąc uzupełnienie nauczania (Serin 2011, Adams 2004). Korzystanie z CBL umożliwia uczniom pracę we własnym tempie oraz otrzymywanie bezpośrednich i zindywidualizowanych informacji zwrotnych. Dodatkowo zdaniem Moosa i Azevedo (2009) *computer based learning* poprawia efektywność pracy uczniów, wspiera rozwój zainteresowań, motywuje i personalizuje proces uczenia się (s.2)<sup>219</sup>.
- CBE – *Computer Based Education* (edukacja z zastosowaniem komputera) / *CBI Computer Based Introduction* (nauczanie z zastosowaniem komputera) - w nauczaniu z

---

<sup>218</sup> Komputer jest bazą w procesie uczenia się.

<sup>219</sup> Tłum. własne

wykorzystaniem komputera, narzędzie to jest stosowane do celów dydaktycznych, a sprzęt komputerowy i oprogramowanie, jak również urządzenia peryferyjne i wejściowe są kluczowymi elementami środowiska edukacyjnego. CBE/CBI pomaga uczniom w uczeniu się z wykorzystaniem wielu reprezentacji informacji w drodze do osiągnięcia określonego celu nauczania (Lowe, 2014). Edukacja z wykorzystaniem komputera (CBE) oraz nauczanie z wykorzystaniem komputera (CBI) są najszerszymi terminami i mogą odnosić się do praktycznie każdego rodzaju wykorzystania komputera w środowisku edukacyjnym, włączając w to ćwiczenia, samouczki, symulacje, ćwiczenia uzupełniające, pisanie z wykorzystaniem edytorów tekstu i inne aplikacje. Terminy te mogą odnosić się zarówno do samodzielnych komputerowych działań edukacyjnych ucznia, jak i nauczyciela (Cotton, 1991).

- CBT – *Computer Based Training* – (szkolenie z zastosowaniem sprzętu komputerowego) polega na wykorzystaniu komputera osobistego lub sieciowego do przekazywania i udostępniania programów szkoleniowych. CBT może być synchroniczne i asynchroniczne, a także internetowe, oparte na sieci, mobilne i na odległość. Jest ono szczególnie przydatne w szkoleniu uczących się w zakresie konkretnych aplikacji komputerowych, ale może być także wykorzystywane do przekazywania wiedzy ogólnej lub doskonalenia konkretnych umiejętności, zapewniając systematyczne, ustrukturyzowane uczenie się (Bedwell, Salas 2010, s. 240)<sup>220, 221</sup>.

Terminologia w dziedzinie nauczania wspomagane komputerowo jest przedmiotem sporów, głównie ze względu na szeroki wachlarz terminów stosowanych przez pedagogów i badaczy (Cotton 1991, za: Kulik i Bangert-Drowns 1985, s. 9)<sup>222</sup>. W związku z tematem pracy, szczegółowo odniosę się jedynie do wspomnianych komputerowo koncepcji nauki języka obcego dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Jedną z nich jest CALL – *Computer Assisted Language Learning* (komputerowe wspomaganie nauczania języka) definiowane zazwyczaj jako zastosowanie komputera w

<sup>220</sup> Tłum. własne

<sup>221</sup> W literaturze przedmiotu dokonano różnorodnych podziałów zastosowania komputera. Taylor (1980) dokonał podziału na: „zastosowanie komputerów do celów edukacyjnych, zastosowanie komputera do pracy, stawianie komputera w roli ucznia oraz w roli zabawki. Roecks (1981) wskazuje z kolei na zastosowanie komputera do: celów bibliotecznych, jako narzędzie badawcze oraz wskazuje na zastosowanie komputera w administracji. Gnitecki (1992) wyróżzył z kolei siedem zastosowań komputera m.in.: oprócz celów edukacyjnych wymienionych wyżej, dodał: kierowanie oświatą, obliczenia matematyczne” i.in. (Siemieniecki 2007, s. 36, 37).

<sup>222</sup> Tłum. własne

nauczaniu i uczeniu się języków (Mielnik 2020, s. 14)<sup>223</sup>. Rozwój CALL był ściśle związany z obowiązującym paradygmatem w nauczaniu/uczeniu się języków obcych i przebiegał etapowo<sup>224</sup>.

- W pierwszym znany wspomaganie behawioralnym (*Behaviouristic CALL*) najistotniejszą rolę odgrywały ćwiczenia automatyzujące, a komputer był idealnym narzędziem, dla wielokrotnej prezentacji tych samych ćwiczeń „bez znużenia”, dostarczającym informacji zwrotnych (za: Mielnik 2020, s. 14, Butter-Paseoe 2011, Pim 2013), „mających na celu nakłonienie uczniów do uzyskania automatycznych, prawidłowych odpowiedzi na bodźce językowe” (Kern i Warschauer, 2000, s. 3, za: Mielnik 2020, s. 15)<sup>225</sup>.
- W drugim tzw. wspomaganie komunikacyjnym (*Communicative CALL*) wykorzystanie komunikatu ma charakter funkcjonalny i wspiera konstruowanie przez uczniów aktów mowy w języku obcym i jego krytyczne myślenie. (Mielnik 2020, s.15)<sup>226</sup>.
- W trzecim *Integrative CALL* (integracyjne CALL) – wyrosłym na krytyce dotychczasowych koncepcji nauczania języka obcego, akcent kładzie się na aspekcie społeczno-poznawczym (stosowaniu języka w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych). Komputera używa się jako „nośnika interaktywnej komunikacji międzyludzkiej” (Kern, Ware, Warschauer, 2000, s. 11, za: Mielnik 2020, s. 17). W nauce języka obcego pełni on zatem funkcję stymulatora kontaktów interpersonalnych wymagających mówienia w języku obcym (tamże, s. 17).

Druga koncepcja to MALL *Mobile Assisted Language Learning* – (nauka języka z wykorzystaniem technologii mobilnych). Zdaniem Colpaerta (2004) nauczanie i uczenie się języków obcych z zastosowaniem urządzeń mobilnych rozwiązuje różnorodne problemy m.in. związane z czasem oraz miejscem do nauki. W związku z powyższym, jak wskazują Agnes

<sup>223</sup> Do aplikacji internetowych wspomagających proces uczenia się oraz nauczania należą m.in.: Wakalt, Minibooks, Comixfy, Wordwall, Liveworksheets, Wordwall, Learningapps, Blooket, Quizlet, Webquest, Kahoot i in.

<sup>224</sup> Bax (2003) wyróżnił fazy rozwoju CALL, do których zalicza: *Restricted CALL* (ograniczone wspomaganie), *Open CALL* (otwarte wspomaganie), *Integrated CALL* (zintegrowane wspomaganie) (Mielnik 2020, s.14).

<sup>225</sup> Zgodnie z założeniami skinnerowskiej teorii, proces nauczania opierał się na wzmocnieniach, będąc ukierunkowany na naśladownictwo (Mielnik 2020, s. 15).

<sup>226</sup> W tym okresie koncepcja behawiorystyczna została wyparta przez psychologię kognitywną – traktując nauczanie jako proces aktywny, skoncentrowany na uczniu (Mielnik 2020, s. 15)

Kukulska-Hulme i Lesley Shield (2008) MALL może oznaczać każdy rodzaj nauki języka z wykorzystaniem urządzeń przenośnych, do których badacze zaliczają: smartfony i inne urządzenia podręczne, służące do wykonywania połączeń głosowych, wysyłania krótkich wiadomości, czatu wideo, słuchania plików audio MP3, MP4 i audiowideo - Mpeg, przeglądania stron internetowych, korzystania z elektronicznych słowników. Anna Trifonova (2003) wskazuje, że urządzeniami mobilnymi są wszystkie, które są wystarczająco małe, autonomiczne, by towarzyszyć uczącemu się w każdej chwili. Pierwsze zastosowanie MALL miało miejsce w latach 80. ubiegłego wieku, kiedy Leon Twarog, i Martha, Pereszlenyi-Pinter, wykorzystali telefon komórkowy do celów edukacyjnych<sup>227</sup>. Patricia Thornton i Chris Houser (2005) również autorami innowacyjnych projektów wykorzystujących te urządzenia do nauczania języka angielskiego. Zdaniem Oberga, Danielsa (2012) nauczanie języka z zastosowaniem mobilnych technologii może być stosowane zarówno w systemie klasowo-lekcyjnym, jak również poza nim. Najbardziej efektywne jest ich wykorzystanie w małych grupach ponieważ daje możliwość nawiązania bliskich interakcji (Czerwska-Andrzejewska 2016)<sup>228</sup>. Zdecydowanie mniej pozytywnie na temat korzystania z tych technologii w nauce języka wypowiada się R. Salaberry. Badacz ten opowiada się przeciwko pedagogice sterowanej technologią, a jedynie dopuszcza korzystanie z ICT w nauce j. obcego jako pewnego narzędzia, które czyni ją bardziej atrakcyjną<sup>229</sup>.

Rozwój nowoczesnych technologii, dynamiczne przemiany społeczne, zmiany w procesach przetwarzania informacji oraz powszechność mass mediów w życiu człowieka, w tym w edukacji stały się powodem, dla którego wyodrębniła się nowa subdyscyplina pedagogiki – pedagogika medialna. W jej ramach podejmowane są działania nad wpływem mass mediów na proces kształcenia i edukację, jako szósty obszar ludzkiego działania. Jej rozwój zależny jest od wielu czynników socjokulturowych, socjoekonomicznych, edukacyjnych i technologicznych, a aplikacja do systemów oświatowych zgodnie z wytyczymi Komisji Europejskiej przebiega w różnorodny sposób. Wybrane z nich zebrano w poniższej tabeli.

---

<sup>227</sup> Zob. <http://www.sciopub.com/reference/44624> [dostęp 12.02.2022]

<sup>228</sup> Tłum. własne

<sup>229</sup> Odnosząc się do stanowiska badacza (Salaberry 2011), w rozdziale empirycznym niniejszej rozprawy szerzej zaprezentowano wyniki badań, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu narzędzi ICT na rozwój sprawności receptywnych.

Tabela 5. Edukacja medialna

Francja/Włochy	Węgry	Wielka Brytania	Niemcy
- edukacja medialna w trybie rozproszonym; edukacja filmowa	- edukacja filmowa – od lat 60. XX wieku	- edukacja medialna w dziedzinie mediów elektronicznych	- edukacja medialna funkcjonująca w różnych przedmiotach na wszystkich poziomach edukacji formalnej

Źródło: opracowani własne na podstawie Ogonowska (2013)

W odniesieniu do edukacji medialnej w USA przyjmuje się cztery podejścia, (za: Ogonowska 2013, s. 64):

- podejście protekcjonistyczne – jest związane z szeroko pojmowanym lękiem przed mediami oraz przedstawianiem przez zwolenników tego podejścia negatywnego wpływu mediów na człowieka (tamże, s. 65)
- *Media Arts Education* (medialna edukacja artystyczna) – opisuje zastosowanie edukacji medialnej do celów artystycznych (tamże, s. 65);
- *Media Literacy Moment* (ruch na rzecz edukacji medialnej) – oznacza zbiór kompetencji komunikacyjnych, które są związane z pozyskiwaniem, analizą oraz oceną informacji otrzymywanych w przekazie medialnym;
- *Critical Media Literacy* (krytyczna pedagogika medialna) - której założenia opierały się na „krytyce ideologicznej przekazów medialnych” postrzeganych przez pryzmat kontekstów społecznych, do których należą m.in. narodowość, rasa, stosunki społeczne i in. Wskazuje się również, że krytyczna pedagogika medialna ujmuje również aspekty wyżej wymienionych podejść (Douglas Kellner i Jeff Share 2007, s. 65).

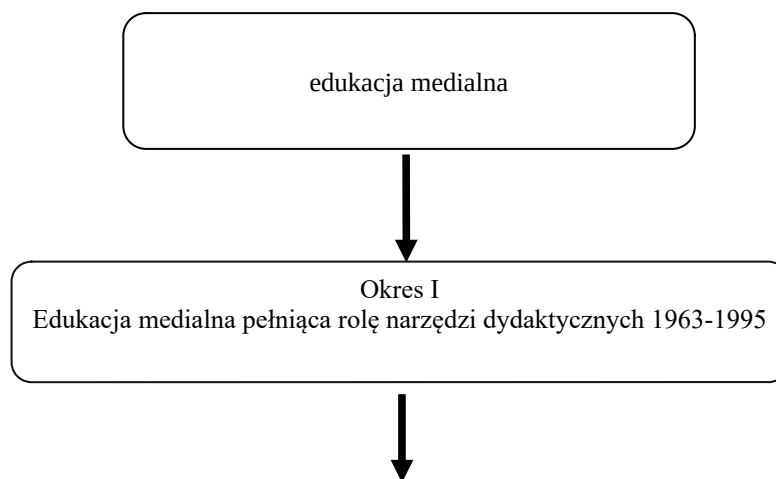
Z kolei edukacja medialna w Rosji (Związku Radzieckim do roku 1991) była zdominowana przez funkcjonującą w tym okresie ideologię. Prymarne mass media takie jak: radio i telewizja służyły głównie szerzeniu propagandy (tamże, s. 67). Założone w 1925 roku Stowarzyszenie Przyjaciół Kina do lat 30. zajmowało się głównie realizacją

założeń „rewolucji kulturalnej” mającej na celu likwidowanie analfabetyzmu. Uznaje się, że lata 50. i 60. XX są punktem zwrotnym w rozwoju edukacji medialnej:

- lata 50. powstanie klubów filmowych;
- lata 60. przekształcenie klubów filmowych w centra edukacji filmowej;
- lata 80. prowadzenie badań eksperymentalnych z zakresu edukacji medialnej w placówkach oświatowych<sup>230</sup> ;
- lata 90. powstanie Stowarzyszenia Młodych Dziennikarzy oraz powstanie pierwszego Liceum Filmowego;
- od roku 2002 – edukacja medialna jako dziedzina kierunków pedagogicznych ujęta jest w programach kształcenia akademickiego (tamże 67-70).

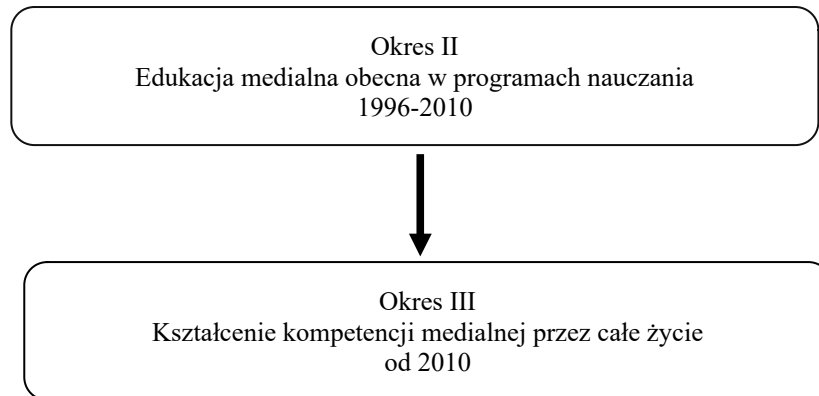
We Francji edukacja nierozdzielnie została włączona we wszystkich etapach edukacyjnych, a jakość jej realizacji jest nadzorowana przez Centrum Łączności Oświaty z Mediami Informacyjnymi. W Wielkiej Brytanii nad edukacją medialną pieczę sprawują dwa ministerstwa Ministerstwa Kultury, Mediów i Sportu oraz Ministerstwo ds. Dzieci, Szkół i Rodzin. Z kolei w Niemczech realizacja leży w gestii poszczególnych landów (Ogonowska 2013)<sup>231</sup>. W rozwoju edukacji medialnej w Polsce wyróżnia się trzy okresy, których ilustracją jest poniższy schemat.

Schemat 17. Rozwój edukacji medialnej w Polsce



<sup>230</sup> Jak wskazuje literatura w latach 80. nastąpił przełom w edukacji medialnej polegający na odejściu od jej propagandowego charakteru na rzecz podejścia estetycznego (Ogonowska 2013, 69).

<sup>231</sup> Jak wskazuje Ptaszek (2019) od rok 1930 do lat 70. XX wieku podejście do edukacji medialnej było dwojakie: narzędziowe oraz protekcyjnistyczne. Podejście narzędziowe przejawiało się w zastosowaniu mediów do celów edukacyjnych, z kolei podejście protekcyjnistyczne wyrażało się w ochronie odbiorów mediów przed ich negatywnymi skutkami (Ptaszek 2019). Przełom lat 70. i 80 XX wieku przyniósł istotne zmiany w podejściu do mediów i ich roli postrzegając je jako element zależności społeczno-kulturowych (s. 109).



Źródło: (Ptaszek 2019)

W latach 1963–1995 media stanowiły swoiste uzupełnienie programu kształcenia realizowanego w szkole i poza nią. Lata 60. były związane z wydawaniem pierwszego programu telewizyjnego w telewizji publicznej, który był emitowany trzy razy w tygodniu, aż do lat 90. XX wieku, kiedy to na jego miejsce wprowadzono nowy program edukacyjny – Telewizję Edukacyjną. W latach 1963-1995 równoległe do funkcji edukacyjnej mediów rozwijała się również edukacja filmowa, mająca na celu prezentowanie wiadomości „bezpiecznych” z punktu widzenia aparatu państwowego (Ptaszek 2019, s. 112-121). Wzrost roli mediów w życiu człowieka oraz zmiany w środowisku politycznym – upadek komunizmu (1989) przyczyniły się do szerszej debaty naukowej nad kształtem edukacji i roli mediów w edukacji formalnej. Wyjściem do tych rozważań był rok 1995, w którym członkowie Polskiego Towarzystwa Technologii Edukacyjnych i Mediów pracując nad nową podstawą programową określili rolę mediów w nauczaniu (tamże, s. 116). Od roku 1999 wprowadzono do szkół „edukacyjną ścieżkę medialną” oraz utworzono kierunek na studiach podyplomowych – edukacja medialna (tamże, 112-121). Od roku 2010 w Polsce podejmuje się działania na rzecz kształcenia kompetencji medialnej przez całe życie. Między innymi za sprawą: Ministerstwa Edukacji i Dziedzictwa Narodowego, realizowano służące temu celowi projekty: „edukacja kulturalna i diagnoza kultury” oraz „edukacja medialna”. W ich ramach realizowanych projektów opracowano katalog kompetencji medialnych, wśród których znalazły się język i komunikacja mediów, relacje w środowisku medialnym, zastosowanie mediów, wartości etyczne w mediach, kompetencje i bezpieczeństwo medialne. Mimo działania wielu organizacji pozarządowych propagujących edukację medialną, od roku 2015 zainteresowanie tą tematyką malało. Zdaniem Ptaszka (2019) „w dalszym ciągu brak



jednolitego korpusu politycznego w Polsce zajmującego się edukacją medialną” (s. 121). Niezależnie od państwa, w którym rozwija się edukacja medialna Len Mastermann wskazuje, że u jej podstaw leży szczególna epistemologia: istniejąca wiedza nie jest po prostu przekazywana przez nauczycieli lub "odkrywana" przez uczniów. Nie jest ona końcem, lecz początkiem. Jest przedmiotem krytycznych dociekań i dialogu, z którego uczniowie i nauczyciele aktywnie tworzą nową wiedzę. Edukacja medialna jest procesem holistycznym, respektującym zasadę ciągłej zmiany, dlatego musi rozwijać się stosowanie do zmieniającej się rzeczywistości. Rozpatruje się ją w wielu kontekstach, a mianowicie:

- celów społeczno-politycznych;
- w wymiarze przekazów medialnych;
- w aspekcie rozwoju człowieka;
- łączenia edukacji medialnej z życiem człowieka – edukacja medialna, jako proces trwający całe życie (Mastermann 1989)<sup>232</sup>;
- motywowanie uczniów do zaangażowania się w proces uczenia i ponoszenia odpowiedzialności za jego efekty (tamże);
- „odejścia od reprodukcyjnych mechanizmów instytucji edukacyjnych” (Ogonowska 2013, s.27).

W związku z kluczowymi kwestiami edukacji medialnej wymienionymi przez Mastermana szczególnie istotny jest związek edukacji medialnej z rozwojem człowieka oraz łączenie edukacji medialnej z życiem człowieka, dlatego też zostały one zdefiniowane jako jej cele<sup>233</sup>, które są ściśle powiązane ze stylami użytkowania mediów, budowanymi w oparciu o praktykę korzystania z nich (Dylak 1997). Wyróżnia się różne ich modele:

- unikowo-lękowy – cechuje się zdystansowanym podejściem do stosowania mediów w codziennym życiu;
- kompulsywny – wyraża się w intensywnym, wielogodzinnym, bezkrytycznym, automatycznym a często przybierającym charakter nałogowego korzystania z mediów;
- eksploracyjno-zadaniowy – wyraża się w praktycznym zastosowaniu mediów jako np. źródła informacji;

---

<sup>232</sup> Masterman <https://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles> [dostęp: 15.04.2022]

<sup>233</sup> Propozycje badaczy w latach 80. XX dotyczące edukacji medialnej zostały określone jako „pierwszy zwrot krytyczny w edukacji medialnej”. Wpływ mediów na współczesnego człowieka i związane z nimi przemiany został określony jako „drugi zwrot krytyczny” (Ptaszek 2019, s. 15).

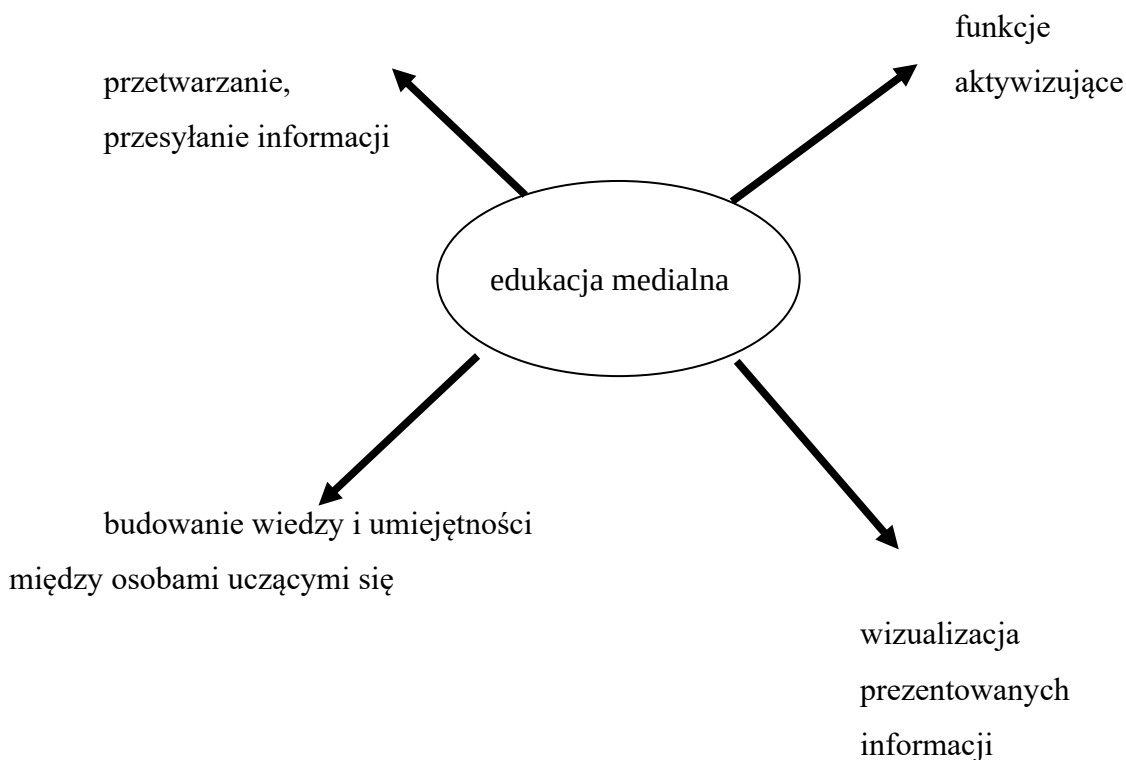
- eskapistyczno-rozrywkowy – podejmowane działania z zastosowaniem mediów mają charakter wyłącznie rozrywkowy, służą niejako „odcinaniu się od rzeczywistości” jego użytkownika (Ogonowska 2013, s.39)

Edukacja medialna jest realizowana w kilku obszarach:

- uczenie o mediach;
- uczenie przez media;
- uczenie dla mediów;

Definiując założenia edukacji medialnej należy wskazać, że w literaturze w zależności od obszaru badawczego, wyróżniono cztery podejścia do edukacji medialnej m.in.: podejście pedagogiczne, informacyjne, komunikacyjno-kulturowe oraz podejście integrujące. Ze względu na charakter niniejszej rozprawy, spośród wyżej wymienionych, szczególnie istotne jest podejście pedagogiczne, integrujące nauki o edukacji w obszarze nauk pedagogicznych. Edukacja medialna zgodnie z tym podejściem jest obecna na każdym etapie nauki i zdaniem Siemienieckiego (2008) obejmuje podejście pragmatyczne - zastosowanie narzędzi ICT w edukacji. W obrębie wymienionych obszarów realizacji edukacji medialnej Siemieniecki (2007) wyróżnił ich funkcje, których ilustracje poniżej.

Schemat 18. Funkcje edukacji medialnej



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Siemieniecki 2007, s. 28)

Edukację medialną, technologię kształcenia łączy element wspólny jakim jest proces kształcenia i wychowania medialnego, a pedagogika medialna stanowi połączenie nauk ścisłych z naukami o edukacji (Siemieniecki 2007, s. 140). W Polsce termin „pedagogika medialna” został wprowadzony w 1983 roku przez Ludwika Bandurę, publikującego artykuł *Pedagogika medialna*, w którym opisał historię tej nowo powstałej subdyscypliny pedagogicznej (Siemieniecki 2007, s. 141)<sup>234</sup>. Definiując pojęcie pedagogiki medialnej za Wacławem Strychowskim (1997) wskazuje się, że przedmiotem poznania pedagogiki medialnej są wszelkiego rodzaju media, które oddziałują na człowieka w sposób edukacyjny (tamże, s. 148). Poszerzając jednak tę definicję, Siemieniecki (2007) wskazuje, że pedagogika medialna „jest procesem komunikacji człowieka z mediami i przez nie z innymi ludźmi” (s. 148). W Niemczech pedagogika medialna należy do subdyscypliny nauk pedagogicznych i została podzielona na:

- *Medienerziehung* (media w wychowaniu) – której przedmiotem badań jest wpływ mass mediów na wychowanie;
- *Mediendidaktik* (media w nauczaniu) – której badania koncentrują się na wykorzystaniu mass mediów w procesie kształcenia.

Jednakowoż Antonn Austermann (1993) podkreśla, że pedagogika medialna obejmuje dwa obszary badawcze, do których należą:

- proces uczenia się człowieka przy pomocy mediów oraz uczenia się o mediach;
- procesu komunikowania się przez media (za: Siemieniecki 2007, s. 149)<sup>235</sup>;

Podsumowując można stwierdzić, że media nie mogą być postrzegane jako element odizolowany od człowieka, ponieważ media są tak wszechobecne, że ludzie na ogół nawet nie rejestrują ich obecności w swoim życiu. Sieciowa indywidualistyczna i spersonalizowana przestrzeń informacyjna, którą cyfrowi tubylcy stworzyli dla siebie i która stanowi ich codzienną rzeczywistość, wpływa na wszystkie sfery życia. Biorąc pod uwagę w dużej mierze informacyjny i symboliczny charakter procesów życiowych (oraz rosnącą niematerialność

---

<sup>234</sup> Jak wskazuje literatura wielu badaczy podejmowało w swoich opracowaniach tematykę edukacji medialnej np. (Fleming 1965, Komorowska 1967, Gajda 1977, Koblewska 1964, Lepa 1998, Zaczyński 1993) niemniej jednak w swoich opracowaniach nie stosowali wprost rzeczono terminu, ale ich rozważania wniosły istotny wkład w rozwój nowej subdyscypliny pedagogiki.

<sup>235</sup> 'Lata 70. i 80. XX ukształtowała się formuła naukowa której płaszczyzną była edukacja medialna. Przełom lat 70. i 80. XX wieku był również identyfikowany z kryzysem w jakim znalazła się technologia kształcenia. Przyczyn kryzysu upatrywano głównie z jednej strony we wprowadzeniu mediów do edukacji, z drugiej strony ze wzrostem znaczenia mass-mediów w edukacji. Kolejno pod koniec lat 90. XX wieku głównie pod wpływem zachodzących zmian w społeczeństwie ukształtowała się pedagogika medialna. Koniec lat XX. są ściśle związane z powstaniem ram teoretycznych pedagogiki medialnej (Ogonowska 2013, s. 23).

doświadczenia społecznego), badania muszą znaleźć swój punkt wyjścia w dynamicznym, być może nawet mobilnym rozumieniu mediów i społeczeństwa (s. 143)<sup>236</sup>.

Multimedia to media, które wykorzystują różne formy informacji oraz różne formy ich przekazu (np. tekst, dźwięk, grafikę, animację, wideo) w celu dostarczania odbiorcom informacji lub rozrywki” (Joanna Opoka 2008, s.124). Jak już wskazano wcześniej mogą być z powodzeniem wykorzystywane w edukacji na każdym etapie. Z uwagi na temat pracy odniosę się jedynie do prezentacji ich możliwych zastosowań w edukacji wczesnoszkolnej. Patrząc na rozwój psychorozwojowy dzieci na I etapie edukacyjnym oraz uwzględniając rzeczywistość, w której funkcjonują współczesne dzieci, nie podlega dyskusji fakt, że najmłodszy dorastają w pokoleniu cyfrowych tubylców, dlatego też przekaz informacji – uczenie się i nauczanie jest oparte na przekazie multimedialnym. W związku z powyższym, wskazuje się zatem, że narzędzia multimedialne w edukacji klas początkowych to: narzędzia ICT do których należą m.in - komputer, rzutnik, zintegrowany system: tablica i rzutnik, tablica interaktywna, głośniki, jak również również aplikacje 2.0, które odgrywają rolę pragmatyczną w przekazywaniu treści w nauczaniu sformalizowanym<sup>237</sup>. Według Bernda Weidenmanna (2006) pomoce audio i audiowizualne od wielu lat są integralną częścią w nauczaniu języków obcych. Nauka języków obcych z zastosowaniem teksów, audio, filmów lub sekwencji filmowych jest uważana w dydaktyce języka obcego za szczególnie przydatną, przy czym w literaturze wysuwane zostają różnorodne argumenty za wpływem ich stosowania na rozwój poszczególnych sprawności językowych (Raabe 2003, Roche 2008, Schwerdtfeger, Thaler 2007). Zdaniem Niegemanna, Domagka, Hessela, Heina, Hupfera i Zobela (2008) oprócz autentyczności oraz popularności, wskazuje się na funkcję motywującą mediów audiowizualnych, niemniej jednak autorzy zwracają uwagę, że uczący się języków obcych postrzegają pomoce audio i audiowizualne w dużej mierze jako rozrywkę, a tego typu skojarzenia mogą mieć negatywny wpływ na naukę. Prowadzone badania w zakresie wpływu mediów na uczenie się języków obcych dotyczą przede wszystkim pytania o to, jak efektywne jest uczenie się określonych treści przy pomocy różnych mediów i w odniesieniu do różnych uczących się oraz jakie procesy zachodzą u odbiorców jako aktywnych uczestników przetwarzania. Już w 1971 roku Paivio przedstawił teorię podwójnego kodowania, zgodnie z

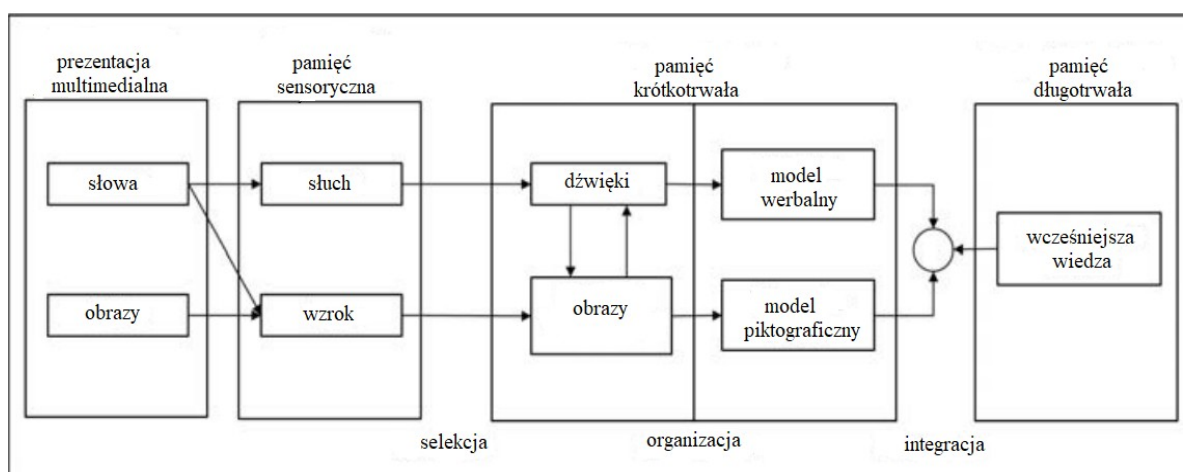
---

<sup>236</sup> W literaturze dla odróżnienia procesu uczenia i uczenia się od nabytych umiejętności wyróżniono: *media literacy* (kodowanie symboli przesyłanych za pomocą mediów), *media education* (przekazywanie wiedzy dotyczącej mediów) (Ptaszek 2019, s. 126).

<sup>237</sup> Definicja, powstała na potrzeby niniejszej pracy.

którą język i obrazy są przetwarzane w dwóch niezależnych, ale powiązanych ze sobą systemach poznawczych. Nawiązując do koncepcji Paivio (1986), badacze psychologii przetwarzania informacji, tacy jak (Baddeley 1992, 2006, 2007; Mayer 2001, Schnotz 2005), przedstawili teoretyczne modele opisujące procesy poznawcze zaangażowane w przetwarzanie tekstu i obrazów. Model Mayera czy też jego kognitywna teoria multimedialnego uczenia się jest uważana za rodzaj standardowej teorii uczenia się za pomocą mediów (Brünken, Leutner 2008, 553). Uwzględniając procesy: selekcji, organizacji i integracji oraz założenia o ograniczonej pamięci roboczej i aktywnej recepcji treści przez odbiorcę (Paivio 1986). Przedstawiono go na schemacie poniżej<sup>238</sup>.

Schemat 19. Model SOI.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Mayer (2001)

Zdaniem Ciesielkiej i Szczepanowskiego (2019) kognitywna teoria multimedialnego uczenia się koncentruje się na „zoptymalizowaniu procesów uczenia się poprzez zmniejszenie obciążenia poznawczego” (s.77). Badacze Ci wskazują także, iż:

- kanały przetwarzania materiału werbalnego i wizualnego są niezależne;
- ograniczenia przetwarzania informacji występują w każdym z kanałów;
- uczenie się wymaga wykorzystania zasobów obydwu kanałów” (Ciesielska, Szczepanowski, s. 77).

Zgodnie z modelem Mayera w początkowej fazie zachodzi zasadniczo odrębne przetwarzanie treści tekstowych i graficznych – przy czym każdy kanał ma ograniczoną zdolność

<sup>238</sup> Nazwa pochodzi od pierwszych liter : selekcja, organizacja, integracja (SIO)

przetwarzania. W związku z tym uznaje się, iż istotny wpływ na przekazywanie treści tekstowych i graficznych mają:

- selekcja słów;
- wybór odpowiedniego obrazu;
- strukturyzowanie (organizowanie) wybranych treści tekstowych i tworzenie spójnego modelu słownego;
- ustrukturyzowanie (zorganizowanie) treści obrazów uznanych za ważne w spójny model;
- integracja reprezentacji tekstu z reprezentacją obrazu oraz nowej wiedzy z już nabytą wiedzą z pamięci długotrwałej (Mayer 2001, za: Niegemann 2008, s. 52)<sup>239</sup>.

Trzeba też zauważyć, że przetwarzanie informacji lub jej zdobywanie za pomocą mediów audiowizualnych utrudnione:

- zbyt wiele informacji dostarczanych jednocześnie przez jeden kanał;
- zbyt wiele informacji dostarczanych jednocześnie przez obydwa kanały. W tym przypadku wykorzystywany jest dodatkowy kanał sensoryczny;

„W teorii multimedialnego uczenia się przyjmuje się, że na poziomie sensorycznym człowiek ma praktycznie nieograniczoną zdolność odbioru napływających informacji w postaci materiału słownego i obrazowego. Ma również nieograniczoną możliwość przechowywania informacji w pamięci długoterminowej” (Ciesielska i Szczepanowski 2019, s.78). W kontekście tej tezy zebrano zasady, które należy respektować w nauce wykorzystującej narzędzia multimedialne

Tabela 6. Model SOI. Zasady kształcenia multimedialnego

Typ zasady	Charakterystyka zasady
zasada współmierności	zbieżność czasowa prezentacji obrazu i tekstu
zasada modalności	przewaga tekstu mówionego w połączeniu z obrazem, nad tekstem pisanym połączonym z obrazem
zasada redundacji	unikanie prezentacji informacji za pośrednictwem kilku kanałów

<sup>239</sup> Tamże

zasada spójności	unikanie prezentacji nieistotnych informacji, takich jak: muzyka w tle, zbędne grafiki słowa.
------------------	---

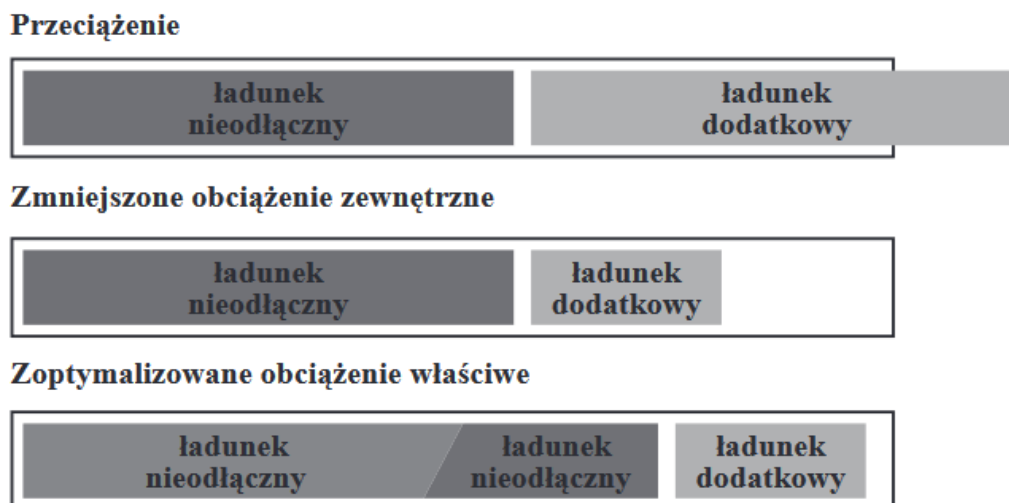
Źródło: Clark, Mayer (2002)

Ich słuszność potwierdzają liczne badania empiryczne, przy czym niektóre eksperymenty dowiodły, że korzystanie z kanałów wizualnych w nauce drugiego języka obcego (L2) nie prowadzi do zwiększonego przyswajania informacji (zob. Brett 2001, Coniam 2001, Ginther 2002)<sup>240</sup>. Jeśli obraz i dźwięk nie uzupełniają się w wystarczającym stopniu, może to łatwo doprowadzić do przeciążenia informacyjnego po stronie odbiorcy. Ponadto filmy lub obrazy nieruchome mogą rozpraszać uwagę w odniesieniu do tekstu audio i powodują jego niepełne lub niewłaściwe rozumienie (por. Bejar, Douglas, Jamieson, Nissan, Turner 2000, Ockey 2007, Wagner 2007, 2008)<sup>241</sup>. Co więcej, słuchacz może przyjmować wiele różnych ról w sytuacji komunikacyjnej. Z powyższego wynika, że pełne zrozumienie informacji w języku obcym prezentowanych w sposób audialny lub audiowizualny, nie zależy jednak wyłącznie od formy kodowania informacji, ale również od indywidualnego przebiegu procesów poznawczych. Szczególnie istotne w konstruowaniu zadań z zastosowaniem narzędzi multimedialnych dla dzieci I etapu edukacyjnego jest odwołanie się do teorii obciążenia poznawczego. Jak wskazuje Dźwierzynska (2019) „dziecko I etapu edukacyjnego charakteryzuje się ograniczonym zakresem pamięci bezpośredniej, a trwałe zapamiętanie i przypominanie wymagają stosowania sposobów sprzyjających zapamiętywaniu i wydobywaniu informacji z pamięci”(42-44). W związku z tym zadania powinny być konstruowane w taki sposób aby „obciążenie zewnętrzne minimalizować, obciążenie właściwe maksymalizować, a obciążenie wewnętrzne optymalizować” (Ciesielska, Szczepanowski 2019, s. 78). W innym przypadku zachodzi przeciążenie poznawcze oznaczające przekroczenie dostępnych zasobów pamięci roboczej (tamże, s. 91). Tę sytuację przedstawiono na schemacie.

<sup>240</sup> Jak wskazuje Solmecke (2000) do czynników zakłócających odbiór tekstów audialnych należą tzw. komponenty akustyczne m.in.: dźwięki drugoplanowe, akustyka pomieszczenia, jakość odbieranej informacji, prędkość mowy, artykulacja, intonacja, pauzy między zdaniami i częściami zdań, dialekt, regiolekt, socjolekt, liczba mówiących, rozróżnienie głosów w przekazie audialnym i.in. (zob. Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In: Bolton, Sibylle (Hrsg.) (2000), TESTDAF: *Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: VUB Gilde, 57-76).

<sup>241</sup> W porównywaniu wyników prowadzonych badań istotną rolę odgrywały zmiany interindywidualne u osób objętych badaniem.

Schemat 20. Opis relacji między ładunkami wytwarzającymi obciążenia poznawcze podczas czynności uczenia się



Źródło: J. Sweller (2010), za: Ciesielska, Szczepanowski (2019)

Informacja wizualna, odnosząca się do kontekstu jest określana przez autora jako *context visuals* (kontekst wizualny) (Ginther 2002). Z kolei *content visual* (treść wizualna) to informacja wizualna odnosząca się bezpośrednio do treści bodźca słownego np. obrazy odnoszące się bezpośrednio do treści narracji. Wizualizacje związane z treścią, uzupełniające informacje słuchowe mają pozytywny wpływ na wyniki w zakresie rozumienia tekstu (Ginther 2001; Ockey 2007: 520). Według Ginthera (2001, 2002)<sup>242</sup>. Takie stanowisko potwierdzają również Austin 2009, Craig, Gholson, Discroll (2002), Jamet, Le Bohec 2007 twierdząc, że „lepsze wyniki w badaniach empirycznych osiągnięto, gdy materiał zawierał tylko grafikę i narrację niż w przypadkach prezentacji zawierających zarówno grafikę, tekst w formie narracji, jak również tekst wyświetlany na ekranie” (za: Ciesielska, Szczepanowski 2019, s. 88). Natomiast, zdaniem Mayera i Jonsona (2008) wprowadzenie słów o ograniczonej liczbie (np. dwóch) do animacji z narracją wspiera proces uczenia się i wpływa na wzrost jego efektywności (za: tamże). W zależności od zastosowanego medium odbiór tekstów audialnych przebiega w różnorodny sposób.

Mobilne uczenie się to coś więcej niż tylko chwilowa fascynacja technologią, jest wyraźnie określane jako czwarta generacja elektronicznego środowiska uczenia się gdzie

<sup>242</sup> McGurk & MacDonald (1976) w klasycznym badaniu wykazali, że na rozumienie ze słuchu duży wpływ mają ruchy warg, tzw. (*McGurk-Effekt*) efekt McGurka. Sueyoshi, Hardison (2005) dodają również, że inne cechy, takie jak zmiany w muskulaturze twarzy, mogą wpływać na wynik odsłuchu.



"wartość zastosowania technologii mobilnych w służbie uczenia się i nauczania wydaje się być zarówno oczywista jak i nieunikniona" (Salmon 2004, Wagner 2005, s. 48). Autorzy wskazują na przesłanki w kierunku mobilnego uczenia się. Po pierwsze dlatego że, istnieje więcej sieci bezprzewodowych, usług i urządzeń niż kiedykolwiek wcześniej, również społeczeństwo bardziej niż dotychczas chce połączeń z siecią "zawsze i wszędzie" (Wagner 2005, Salomon 2004, Cobcroft Tower, Smith, Bruns 2006, s. 49-50), „a zastosowanie narzędzi technologii 2.0 daje nowe możliwości dla rozwoju procesu edukacji, zarówno zdalnej, jak i tradycyjnej, opartej przede wszystkim na bezpośredniej wymianie wiedzy między użytkownikami Internetu” (Zrobek, Ratalewska 2013, s. 578). Stąd też wśród najczęściej wykorzystywanych narzędzi ICT w edukacji wymienia się:

- aplikacje do tworzenia materiałów dydaktycznych;
- aplikacje umożliwiające publikowanie i przechowywanie zasobów edukacyjnych;
- aplikacje pozwalające na porządkowanie zasobów i organizację repozytoriów;
- aplikacje stosowane w komunikacji online;
- aplikacje wspomagające współpracę zdalną;
- aplikacje pomocnicze, gadżety, narzędzia umożliwiające tworzenie i przeprowadzanie kompleksowych kursów online - zintegrowane platformy e-learningowe <sup>243</sup>.

Na potrzeby niniejszej pracy wykorzystano aplikacje służące do tworzenia materiałów dydaktycznych wspierających proces nauczania tj.: *Wordwall; LearningApps, Kahoot, Quizziz, Nearpod, Liveworksheets, WebQuest, Wakalet, Minibooks, Blooket, Comixfy, Quizlet*.

- Wordwall – umożliwia tworzenia zarówno ćwiczeń interaktywnych, jak i tradycyjnych, tzw. drukowanych. Materiały interaktywne mogą być odtwarzane na dowolnym urządzeniu z dostępem do Internetu, komputerze, tablecie, telefonie czy tablicy interaktywnej. Uczniowie mogą w nie grać sami lub pod opieką nauczyciela, zmieniając się w czasie zajęć. Materiały do wydruku można bezpośrednio wydrukować lub pobrać jako pliki PDF i mogą one uzupełniać ćwiczenia interaktywne. W wersji bezpłatnej program pozwala na przygotowanie 5 własnych zadań oraz daje nielimitowany dostęp do przygotowanych przez inne osoby, które mogą zostać zaadaptowane do własnych celów. Po utworzeniu ćwiczenia może zmienić jego szablon „jednym kliknięciem”.

---

<sup>243</sup> <https://www.e-mentor.edu.pl/aps/lista> [dostęp 14.11.2022]

- LearningApps.org jest aplikacją Web 2.0 pozwalającą na wykorzystanie popularnej platformy wideo (np. YouTube), jako bazy dla przygotowania własnej propozycji filmu dydaktycznego, który za jej pomocą może być publikowany i rozprzestrzeniany w sieci. W oparciu o mechanizm działania popularnych platform wideo (jak np. YouTube), po utworzeniu materiału w LearningApps.org jest on publikowany, a przez użytkowników może zostać dodany do własnej biblioteki i włączony do procesu dydaktycznego<sup>244</sup>.
- Liveworksheets - aplikacja 2.0 umożliwia na przekształcanie tradycyjnych arkuszy do druku (doc, pdf, jpg) w interaktywne ćwiczenia online z autokorektą. Arkusze te zostały nazwane "interaktywnymi arkuszami". Nauczyciel tworzy własne, interaktywne zeszyty ćwiczeń i dodaje do nich swoje ulubione arkusze (własne lub udostępnione przez innych nauczycieli). Następnie rejestruje uczniów (mogą oni również zarejestrować się sami, podając swój tajny kod) i przydziela im zeszyty ćwiczeń. Następnie uczniowie mogą otwierać zeszyty, podając swoją nazwę użytkownika i hasło, i wykonywać ćwiczenia. W każdej chwili można sprawdzić ich pracę, zadać zadanie domowe, dodać komentarz czy uzupełnić notatki. Uczniowie mogą opcjonalnie zarejestrować swój adres e-mail, aby otrzymywać powiadomienia o zadaniach domowych i komentarzach nauczyciela. Interaktywne zeszyty ćwiczeń są w pełni konfigurowalne, umożliwiając nauczycielom wyrażanie opinii i zapisywanie wszystkich odpowiedzi uczniów bez limitu czasu. Ponadto interaktywne arkusze w pełni wykorzystują nowe technologie stosowane w edukacji, co wyzwala nieograniczone możliwości konstruowania odpowiednich dla uczniów typów zadań. Aplikacja dysponuje kolekcją tysięcy interaktywnych arkuszy, które obejmujących wiele języków i przedmiotów nauczania<sup>245</sup>.
- Na potrzeby moich badań wykorzystałam podręczniki Hallo Anna i Niko dla klas 1-III szkoły podstawowej, wydane przez oficynę Klett. Podręcznik Hallo Anna został zamieszczony na platformie edukacyjnej Dzwonek. pl, z możliwością jego prezentacji na tablicy interaktywnej.

<sup>244</sup> Tłum. własne <https://learningapps.org/LearningApps.pdf> [dostęp: 21.05.2022]

<sup>245</sup> Tłum. własne

## 5. Metodologiczne podstawy badań własnych

### 5.1. Cel i przedmiot badań

Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (2001) twierdzą, że należy zdobyć wiedzę, która jest maksymalnie ścisła, pewna, ogólna, prosta oraz o maksymalnej zawartości informacji (s.23). Z kolei zdaniem Alberta Maszke (2004) celem badań winien być „pożądany stan rzeczy”, który badacz osiągnie w wyniku ich prowadzenia (s. 20). Waldemar Dutkiewicz (2001) uważa natomiast, że celem badania jest dążenie do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzeczach lub zjawiskach będących przedmiotem badań” (s.50).

W oparciu o przywołane definicje sformułowałam trzy cele dla prowadzonych przeze mnie badań:

- celem teoretycznym uczyniłam krytyczną analizę teorii opisujących kształcenie językowe uczniów klas początkowych, ze szczególnym uwzględnieniem języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej;
- celem poznawczym jest diagnoza poziomu sprawności receptywnych uczniów klas II-III szkoły podstawowej w procesie nauczania języka niemieckiego z wykorzystaniem narzędzi ICT.;
- celem praktycznym jest wykorzystanie wyników badań do opracowania materiałów dydaktycznych i metodycznych wspierających efektywność nauki języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnym.

Przedmiotem badań zdaniem Luby Sołomy (2002) „są zjawiska, obiekty lub rzeczy, wobec których chcemy prowadzić badania, bądź takie wobec których chcemy formułować stwierdzenia odnoszące się do pytań badawczych” (s.38). Krzysztof Rubacha definiuje przedmiot badań „jako wszystkie obiekty, rzeczy i zjawiska razem z procesami, którym to podlegają, a także względem których formułujemy pytania badawcze” (s.44). Maszke (2004) wskazuje, że „przedmiotem badań określa się wszelkie obiekty, rzeczy, zjawiska i procesy, którym one podlegają i w odniesieniu do których zostają sformułowane pytania badawcze” (s.44). W oparciu o powyższe definicje przedmiot badań niniejszej pracy stanowią osiągnięcia uczniów klas II i III w zakresie sprawności receptywnych w nauce języka niemieckiego.

## 5.2. Problematyka badawcza

Według Sztumskiego (2005) „problemem badawczym nazywamy to, co jest przedmiotem wysiłków badawczych, czyli to, co orientuje nasze przedsięwzięcia badawcze” (s. 38). Stefan Nowak (2007) wskazuje, że „problemem badawczym jest pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie” (s.214). Natomiast Mieczysław Łobocki (2000) określa problem badawczy jako pytanie, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych (s.50). Z kolei zdaniem Mirosława Krajewskiego (2010) „problemem badawczym powinno być, bardzo istotne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi mają dostarczyć podjęte badania” (s.20). Na podstawie przytoczonych definicji przyjął, że główny problem badawczy zostanie określony w pytaniu:

- czy i w jakim stopniu wykorzystanie narzędzi ICT w dydaktyce języka obcego stymuluje językowe osiągnięcia uczniów klas młodszych szkoły podstawowej w zakresie sprawności receptywnych?

Poddając go operacjonalizacji wyodrębniłam problemy szczegółowe, które zawierają się w pytaniach:

- jaki jest poziom sprawności receptywnych uczniów klas II i III przez rozpoczęciem nauki metodami aktywizującymi z wykorzystaniem narzędzi ICT?
- jaki jest poziom sprawności receptywnych badanych w końcowej fazie nauki w klasie eksperymentalnej realizującej zajęcia metodą aktywizującą z wykorzystaniem ICT?
- jaki jest poziom osiągnięć minimalnych uczniów w zakresie sprawności receptywnych uczestniczących w zajęciach prowadzonych metodą aktywizującą z wykorzystaniem ICT?
- jaki jest minimalny poziom sprawności receptywnych uczniów uczestniczących z zajęciach, w których nie wykorzystuje się narzędzi ICT?
- jaki jest związek między postawą ucznia względem nauczyciela a jego osiągnięciami w zakresie sprawności receptywnych?

## 5.3. Hipotezy badawcze ich zmienne i wskaźniki

Krzysztof Konarzewski (2000) twierdzi, że „hipoteza to wniosek logiczny z teorii, który odnosi się do dającego się zaobserwować stanu rzeczy” (s. 42-43). Zdaniem Marii

Węglińskiej (2002) hipoteza „jest zdaniem nie w pełni uzasadnionym, rozważanej jako racja pewnych uznanych już zdań, założenie oparte na prawdopodobieństwie, wymagające sprawdzenia, mające na celu odkrycie nieznanymi zjawisk lub praw, jakiegokolwiek orzeczenie niezupełnie pewne, przypuszczenie” (s. 15) Dla Alberta Maszke (2008) „hipoteza jest pewnym przypuszczeniem lub stwierdzeniem naukowym, odnoszącym się do dających się zaobserwować faktów, zjawisk czy procesów, których prawdziwość lub fałszywość rozstrzygamy na podstawie prowadzonych badań empirycznych” (s.50). W metodologii badań empirycznych najczęściej wyróżnia się:

- hipotezę zerową ( $H_0$ ) – bezpośrednio weryfikowana oraz
- hipotezę alternatywną ( $H_1$ ) – będącą zaprzeczeniem hipotezy zerowej i uznaje się ją za prawdziwą w przypadku odrzucenia hipotezy  $H_0$  (Wasilweska 2015).

Uważa się, że przyjęcie hipotezy zerowej nie jest równoznaczne z jej prawdziwością, a jedynie wskazuje na brak istotnych podstaw do jej odrzucenia. Hipoteza zerowa jest utrzymana, dopóki nie znajdzie się wystarczająco dużo podstaw, by możliwym była jej falsyfikacja (s.224). Przywołane definicje pozwoliły mi na sformułowanie podstawowych dla moich badań hipotez:

- $H_0$  - wykorzystanie ICT w procesie nauki języka niemieckiego z uwzględnieniem: prowadzenia zajęć metodami aktywizującymi nie stymuluje wysokich osiągnięć przez uczniów klas II i III w zakresie sprawności receptywnych.
- $H_1$  . wykorzystanie ICT w procesie nauki języka niemieckiego z uwzględnieniem: prowadzenia zajęć z języka niemieckiego metodami aktywizującymi z wykorzystaniem narzędzi ICT stwarza korzystne warunki i stymuluje wysokie osiągnięcia w zakresie sprawności receptywnych przez wszystkich uczniów klas II i III.

Do hipotezy głównej, sformułowano następujące hipotezy szczegółowe:

- zakładam, że dzieci nauczane języka niemieckiego metodami aktywizującymi z wykorzystaniem narzędzi ICT rozumieją większą liczbę obcojęzycznych wyrażeń;
- zakładam, że dzieci nauczane języka niemieckiego metodami aktywizującymi z wykorzystaniem narzędzi ICT rozumieją nie tylko obcojęzyczne zwroty, ale także dłuższe wypowiedzi;
- zakładam, że poziom osiągnięć językowych uczniów klasy eksperymentalnej w zakresie sprawności receptywnych jest wyższy od osiągnięć uczniów klasy kontrolnej;

- zakładam, że dzieci nauczone języka niemieckiego metodami aktywizującymi z wykorzystaniem narzędzi ICT rozumieją większą liczbę obcojęzycznych wyrażen i słówek niż dzieci nauczone metodami aktywizującymi nie wspomaganyymi narzędziami ICT;
- zakładam, że nauczanie języka niemieckiego z wykorzystaniem metod aktywizujących i narzędzi ICT stymuluje wyższe osiągnięcia sprawności receptywnych uczniów klas początkowych, niż nauczanie języka niemieckiego metodami aktywizującymi bez zastosowania narzędzi ICT.

„Zmienna to dowolna własność – cecha, która przybiera różne wartości, a przynajmniej dwie” (Dutkiewicz (2001, s.62). Podobnie pojmuje to Janusz Sztumski (2005) uznając, iż zmienna niezależna powoduje zmianę w innych czynnikach, z kolei zmienna zależna to czynnik, który ulega zmianie pod wpływem zmiennej niezależnej. Zdaniem A. W. Maszke (2008) „zmienna zależna i niezależna to pewna cecha badanej rzeczy, dzięki której wyjaśniamy dane zdarzenie, proces, stwierdzenie i której możliwa istota powoduje zmiany w istocie zmiennych zależnych. Zmienne, które badamy i wyjaśniamy nazywamy zmiennymi zależnymi” (2008, s.20). Rozróżnienie na zmienne zależne i niezależne ma charakter analityczny i odnosi się jedynie do celu badania (Nachmias 2001). Nadto „w świecie rzeczywistym zmienne nie są zależne ani niezależne: to badacz decyduje jak je interpretować, a decyzja ta wynika z celu badań.” (tamże, s. 75). W badaniach społecznych i w teoriach zarówno zmienne, jak ich wartości są odpowiednikami pojęć społecznych, gdzie zmienne to zestawy związanych ze sobą wartości czy atrybutów, podlegających zmianom jakościowym i ilościowym (Babbie 2006). Prócz zmiennych zależnych i niezależnych odrębną kategorię tworzą zmienne pośredniczące określane również mianem zmiennych modyfikujących. Stanowią one czynnik łączący zmienną zależną z niezależną. Zmienne pośredniczące to czynniki wewnętrzne mogące modyfikować wpływ warunków zewnętrznych na badany obiekt/y.

Po wyłonieniu zmiennych, kolejną czynnością badacza jest ustalenie na podstawie jakich obserwowalnych danych będzie on orzekał o występowaniu lub nasileniu poszczególnych zmiennych. Mowa wówczas o określeniu wskaźników. Pod tym pojęciem należy rozumieć wszelkie takie zjawiska, których zaobserwowanie pozwala stwierdzić, że wystąpiły stany rzeczy objęte zakresami pojęciowo badanych zmiennych (Nowak, 2007). Uwzględniając powyższe definicje przyjąłam, że na na poziom językowy uczniów (M)

wpływa : (m) metoda, (n) nauczyciel, (t) treści, (f) formy, (ś) środki dydaktyczne, cechy populacji uczniów np. (w) wiek, st (strategia językowa), ns (nastawienie ucznia do L2). Zatem poziom sprawności językowych jest sumą wyróżnionych czynników przedstawionych przy pomocy poniższego wzoru:

$$M = m + n + t + f + \acute{s} + w + st + ns$$

Biorąc pod uwagę zachodzące zależności i związki przyczynowe w prowadzonym badaniu wyróżniono zmienne zależne, niezależne i pośredniczące. Przyjęto zatem, że:

- istotny czynnik wywierający wpływ na kształtowanie wysokich umiejętności receptywnych (tj. zmienna niezależna) to wykorzystanie narzędzi ICT w dydaktyce języka niemieckiego.
- zmienna niezależna ogólna - to treści, warunki i sposób nauczania uczniów objętych badaniami oparty na zastosowaniu narzędzi ICT w dydaktyce języka obcego.
- Do zmiennych zależnych szczegółowych zaliczono:
  - stosowanie narzędzi ICT w dydaktyce języka obcego: tablica, rzutnik, tablica interaktywna, laptop, głośniki;
  - aplikacje internetowe: Wordwall, Learningapps, Epodrecznik, Liveworksheets;
  - liczba jednostek lekcyjnych z zastosowaniem aplikacji internetowych;
  - liczba jednostek lekcyjnych z zastosowaniem narzędzi ICT: tablice, rzutnika, tablice interaktywnej laptopa, głośników.

Do wskaźników zmiennej niezależnej należą:

- cele, wymagania programowe, materiały do zajęć dydaktycznych, metody aktywizujące stosowane w klasie eksperymentalnej i w klasie kontrolnej;
- stosowane przez nauczyciela metody kształcenia i środki, formy, dydaktyczne;
- treści nauczania;
- cele nauczania;
- metody kształcenia;
- uczniowskie strategie uczenia się języka;
- nastawienie ucznia do L2.

Z kolei zmienne zależne to „zmiennie, które są przedmiotem badania i które badacz pragnie wyjaśnić” (Maszke, 2008, s. 116). W niniejszej pracy zjawiskiem ulegającym wpływom jest poziom sprawności językowych tj. zmienna zależna ogólna. Zmienna zależna szczegółowa została określona jako poziom sprawności receptywnych uczniów klasy II i III szkoły podstawowej. W celu weryfikacji czy badane fakty lub zjawiska występują lub nie, ustalono wskaźniki, „czyli zmienne wskazujące na występowanie (lub nie) konkretnych faktów lub zjawisk” (Łobocki 2000, s.33). Do wskaźników zmiennej zależnej należą: szczegółowe wyniki pomiaru poziomu językowego w zakresie funkcji receptywnych. Zmienne zależne, niezależne oraz ich wskaźniki zostały zebrane w poniższej tabeli:

Tabela 7. Zmienne zależne, niezależne i wskaźniki zmiennych

Zmienna zależna	Zmienne zależne szczegółowe	Wskaźniki	Kategorie
-poziom sprawności językowych	-osiągnięcia dydaktyczne		
	-poziom sprawności receptywnych	-szczegółowe wyniki pomiaru poziomu językowego w zakresie funkcji receptywnych	-poziom sprawności: wysoki, średni, minimalny
Zmienna niezależna	Zmienne niezależna Szczegółowe elementy programowe	Wskaźniki realizowanych celów programowych	
-stosowanie narzędzi ICT w dydaktyce języka obcego: tablica, rzutnik, tablica interaktywna, laptop, głośniki  -aplikacje internetowe Wordwall; Learningapps; Epodręcznik	-cele; -treści nauczania; -formy; -środki dydaktyczne; -metody kształcenia; -uczniowskie strategie uczenia się języka; -nastawienie ucznia do L2		



-liczba jednostek lekcyjnych z zastosowaniem aplikacji internetowych  -liczba jednostek lekcyjnych z zastosowaniem narzędzi ICT: tablicy, rzutnika, tablicy interaktywnej laptopa, głośników			
--	--	--	--

#### 5.4. Metody, techniki, narzędzi badawcze

„Metoda jest pojęciem wieloznacznym i oznacza drogę, która wiedzie do określonego celu” (Maszke 2008, s. 156). Jest to „świadomy i konsekwentny sposób postępowania, prowadzący do osiągnięcia określonego celu badawczego, którym powinien być problem badawczy” (Krajewski 2010, s. 9). Jest to zatem pewny sposób postępowania badawczego, bądź zespół czynności, podejmowanych w celu rozwiązania określonego problemu” (Maszke 2008, s. 157).

Do podstawowych metod badań pedagogicznych zalicza się:

- „monografię pedagogiczną;
- metodę indywidualnych przypadków;
- eksperyment pedagogiczny;
- metody sondażowe ” (Krajewski 2010, s. 13).

Ze względu na sposób zbierania danych wyróżnia się:

- metody jakościowe - obserwację etnograficzną, wywiad, badanie dokumentów i wytworów;
- metody ilościowe – obserwacja, eksperyment;
- metody sondażowe – badania ankietowe i testowe (tamże, s. 13).

Z wyżej wymienionych metod zastosowano m.in. eksperyment pedagogiczny, który został zdefiniowany jako „metoda badawcza ogółu zjawisk związanych z: z wychowaniem, nauczaniem i kształceniem, w których określone zjawisko zostaje celowo wywołane w warunkach kontrolowanych przez badacza celem jego poznania” (Mieczysław Łobocki 2003, s. 103). Jest „badaniem reakcji obiektów, określonego wycinka rzeczywistości na oddziaływania stworzone przez badacza” (Krajewski 2006, s. 29).

W niniejszej pracy badanie empiryczne zostało przeprowadzone metodą klasycznego eksperymentu, techniką grup równoległych o charakterze eksplorująco-diagnostycznym, weryfikacyjnym i ilustrującym. Na potrzeby jego realizacji wydzielono dwie grupy badawcze – eksperymentalną oraz kontrolną. Grupa eksperymentalna liczyła 33 osoby – 21 uczniów (13 dziewczynek i 8 chłopców) w Szkole Podstawowej nr 9 im. Henryka Sienkiewicza w Wodzisławiu Śląskim i 12 uczniów w Szkole Podstawowej w Lyskach (7 dziewczynek i 5 chłopców), natomiast grupa kontrolna liczyła również 33 uczniów klas II Szkoły Podstawowej nr 9 im. Henryka Sienkiewicza w Wodzisławiu Śląskim (17 dziewczynek, 16 chłopców). Zgodnie ze wskazaniem, że: „najlepiej byłoby, gdyby grupy wybrane do eksperymentu były dość liczne o składzie dobranym losowo” (Michońska – Stadnik, Wilczyńska 2012, s. 156), uczestnicy badań zostali dobrani losowo, natomiast na dobór uczestników do grupy kontrolnej nie miałam wpływu, gdyż uczniowie funkcjonują w klasach ogólnie ustalonych. Przy doborze próby do grupy eksperymentalnej zastosowano losowanie proste (bez zwracania) z zastosowaniem tablic liczb losowych. Zapewniono także homogeniczność badanych grup, dlatego też:

- każda z nich składała się z dzieci w wieku od 8 do 9 lat, zarówno płci męskiej, jak i żeńskiej<sup>246</sup>;
- wszyscy badani rozpoczęli naukę języka niemieckiego od podstaw<sup>247</sup>

Eksperyment w obu grupach prowadzony był w warunkach sformalizowanych – w systemie klasowo – lekcyjnym, w którym lekcje trwają 45 minut jest to czas umowny. Z uwagi na to, że zgodnie ze wskazaniem metodycznymi „skuteczna nauka jest wtedy, kiedy kontakt z

---

<sup>246</sup> Tak dobrane grupy badane dały możliwość uogólnienia wyników prowadzonych badań na klasy objęte edukacją wczesnoszkolną, zgodnie ze wskazaniem Doktor, Walaszczyk (2016).

<sup>247</sup> Dodatkowym atutem prowadzonych badań empirycznych był fakt, że eksperyment został przeprowadzony przez nauczyciela języka niemieckiego pracującego w klasach objętych badaniem, a takie rozwiązanie stanowi idealny scenariusz badawczy, zgodnie z twierdzeniem Sowy-Baci (2016).

językiem jest jak najczęstszy i na tyle długi, by nie powstawały objawy znudzenia lub fazy jałowej koncentracji” (Illuk 2002, s. 28) zajęcia lekcyjne prowadzone w trakcie eksperymentu trwały około 30-35 minut w zależności od stopnia koncentracji grupy, resztę czasu wypełniono zabawami językowymi, którym towarzyszył ruch. Takie działanie wydało się być zasadne, gdyż „wykonanie gestów oraz innych elementów ruchu podczas mówienia sprawia, że użycie języka obcego cechuje większa poprawność, otwartość i spontaniczność” (Illuk 2002, Sopata 2008, Sowa-Bacia 2012, s. 67, 22). Nadto jak twierdzą Ci badacze „dostarczone na lekcji języka obcego powtórzenia muszą spełnić określone warunki, tak aby mogły zadziałać procesy segmentacji i analizy. Do nich zalicza się: częste występowanie zwrotów, zdań, refrenów w piosenkach (Illuk 2002, s. 68, Kreis 2001)<sup>248</sup>.

W prowadzonym badaniu empirycznym zarówno w grupie kontrolnej, jak i eksperymentalnej, w trakcie trwania zajęć stosowano również piosenki z tym, że w grupie eksperymentalnej towarzyszyła im wizualizacja, dźwięk oraz ruch, natomiast w grupie kontrolnej śpiew był wspomagany jedynie ruchem. W obu grupach zostały również wprowadzone krótkie wierszyki oraz rymowanki, zgodnie z zasadą, że uczenie się na pamięć tekstów jest dobrym treningiem pamięci (Illuk 2002, s. 98). W trakcie śpiewania piosenek grupy badane wykonywały je w różnorodny sposób: powtarzanie chóralne, grupowe, głośno, cicho. W oparciu o *Total Physical Responce* (metodę reagowania całym ciałem) śpiewanie było połączone z ruchem (tamże). W grupie eksperymentalnej i kontrolnej zajęcia z języka niemieckiego prawie w całości prowadzone były w języku niemieckim (z wyłączeniem momentów, w których tłumaczone zostały na język polski słowa niezrozumiałe, uniemożliwiające zrozumienie kontekstu wypowiedzi). Lekcje języka niemieckiego prowadzone były w oparciu o teorię konektywizmu zakładającą zastosowanie narzędzi ICT w nauczaniu i uczeniu się języka obcego, a w trakcie trwania eksperymentu stosowano metody aktywizujące. W czasie realizacji zajęć korzystano z narzędzi ICT i aplikacji internetowych m.in. Wordwall, LearningApps, Liverworksheets oraz E-Podręcznik. W obydwu grupach, w początkowej fazie lekcji, odbywało się powtórzenie zagadnień tematycznych wprowadzonych na poprzednich zajęciach, z tym że w grupie eksperymentalnej proces ten przebiegał z

---

<sup>248</sup> *Przykładem powtórzeń może być refren piosenki Ferien – Rap zaczerpnięty z podręcznika Hallo Anna 3 - In den Bergen, am Meer und am Strand. Da war ich. Bei Oma und Opa auf dem Land. Da war ich. In Italien und Spanien, am See. Da war ich. Zu Hause, mit Freunden im Eiscafe. Da war ich, daw war ich. W górach, nad morzem na plaży. Byłem/ łąm tam, byłem/łam tam. U babci, u dziadka i na wsi. Byłem/ łąm tam, byłem/łam tam. We Włoszech, w Hiszpanii, nad morzem. Byłem/ łąm tam, byłem/łam tam. W domu, z przyjaciółmi, w kawiarni. Byłem/ łąm tam, byłem/łam tam.*

zastosowaniem narzędzi ICT i aplikacji internetowych. W prowadzeniu zajęć w obu grupach nauczycielowi towarzyszyła pacynka: „Niko”, ponieważ była ona ważnym źródłem językowego inputu, partnerem nauczyciela i niezwykle ważnym medium wprowadzającym obcojęzyczną atmosferę (Illuk 2002, s. 79). Niko pełnił rolę narratora przy wprowadzaniu tekstów narracyjnych: *Die kleine Raupe Nimmestatt* (o głodnej gąsienicy) i *Der Tannenbaum* (o drzewku świątecznym). W czasie pozostałych jednostek tematycznych Niko odgrywał rolę pomocy nauczyciela. Takie działania są zalecane w literaturze metodycznej, gdyż „pacynka pośredniczy między nauczycielem, uczniami i bohaterami tekstów, zawsze stoi po stronie dzieci, tzn. może im podpowiadać, szeptać do ucha odpowiedzi, brać je za rękę i pokazać co mają zrobić jeśli nie zrozumiały polecenia” (Illuk 2002, s. 79)<sup>249</sup>.

Z uwagi na to, że nauczanie jest bardziej skuteczne w małych grupach zajęcia w grupie eksperymentalnej (ZSP Lyski) odbywały się trzy razy w tygodniu w grupie liczącej 12 osób, natomiast w drugiej grupie eksperymentalnej (ZSP Wodzisław Śląski) lekcje prowadzone były w grupie 21osobowej w wymiarze jednej godziny tygodniowo<sup>250</sup>. Eksperyment właściwy w obu placówkach został przeprowadzony w wymiarze 30 jednostek lekcyjnych. Badaniem nie zostali objęci uczniowie klas pierwszych głównie dlatego, że: eksperyment właściwy był prowadzony w pierwszym półroczu 2022/2023 roku w związku z czym dzieci adaptowały się do nowej sytuacji szkolnej i nie miałyby realnej możliwości zaznajomienia się z wprowadzonymi przez nauczyciela jednostkami tematycznymi, obejmującymi również rok poprzedzający aplikację działań eksperymentalnych.

W obu grupach został wykonany pretest (zał. nr 2), którym mierzono wartości zmiennej zależnej tj. poziom sprawności językowych uczniów klasy I i II (w trakcie trwania eksperymentu klasy: II i III). W roku szkolnym poprzedzającym wdrożenie planowanego eksperymentu pedagogicznego, w celu zapewnienia jak najdokładniejszych wyników pomiaru w preteście klasa kontrolna oraz klasa eksperymentalna zrealizowały ten sam wybrany zakres tematyczny, po to by w chwili przystąpienia do badania wszyscy uczniowie byli zaznajomieni z tym samym materiałem dydaktycznym. Rok poprzedzający wdrożenie działań eksperymentalnych był szczególnie ważny, z uwagi na konieczność uwzględnienia *silent*

---

<sup>249</sup> W pierwszej kolejności wyjaśniano zwroty przy pomocy pacynki, kolejno nauczyciel tłumaczył je na język polski.

<sup>250</sup> Realizowanie działań eksperymentalnych w 12 osobowych grupach nie było możliwe głównie ze względów formalnych, związanych z reorganizacją planu lekcji, na którą dyrekcja placówki nie wyraziła zgody.

*period* (fazy ciszy), która jest niezbędna dla osłuchania się dzieci z nowym językiem (Krzemińska 2009). W obu klasach byłam nauczycielem języka niemieckiego, jako języka mniejszości narodowej. Dzieci z obydwu badanych grup uczyły się języka niemieckiego od podstaw. Zrealizowane zakresy tematyczne w roku poprzedzającym wdrożenie planowanego eksperymentu zebrano w tabeli nr 8.

Tabela 8. Zakres tematyczny jednostek lekcyjnych w roku poprzedzającym realizację eksperymentu

Klasa I (grupa kontrolna)	Klasa (II) grupa eksperymentalna
<p>1. Nauka i szkoła/ <i>Verabschiedung und Begrüßung</i> (powitanie, pożegnanie)/<i>Meine Klasse</i> (moja klasa)/ <i>Farben</i> (kolory)/<i>Zahlen</i> (liczby)/<i>Schulsachen</i> (przybory szkolne), <i>Einführung: Silben schwingen</i> (sylabizowanie)/<i>Einführung: Wörter abhören</i> (wprowadzenie: słuchanie słów), <i>Buchstaben</i> (litery): a, m, l, i, n, e,s; <i>Nomen</i> (rzeczownik), <i>Bestimmte Artikel</i> (rodzajnik określony), <i>Unbestimmte Artikel</i> (rodzajnik nieokreślony), <i>Aussagesätze</i> (zdania oznajmujące), <i>Wörter nach Alphabet ordnen</i> (alfabetyczne porządkowanie słów).</p>	<p>1. Nauka i szkoła: <i>Klassenregeln</i> (zasady w klasie), <i>Schulsachen</i> (przybory szkolne) / <i>Hallo, wie geht's dir?</i> (co słyhać)/<i>Wörter nach Alphabet ordnen</i> (porządkowanie alfabetyczne), <i>Nomen</i> (rzeczownik), <i>Bestimmte Artikel</i> (rodzajnik określony), <i>Unbestimmte Artikel</i> (rodzajnik nieokreślony), <i>Aussagesätze</i> (zdania oznajmujące).</p>
<p>2.-Zdrowie – (ruch, chorowanie, zmysły) <i>Lebensmittel</i> (żywność)/<i>Bei Grazia zu Besuch</i> (w odwiedzinach u Grazi)/ <i>Einkaufszettel</i> (lista zakupów)/<i>Gesundes Essen</i> (zdrowe jedzenie)/<i>Selbstlaute und Mitlaute</i> (samogłoski i spółgłoski)/<i>Umlaute und Zweilaute</i> (przegłos). <i>Buchstaben</i> (głoski): t,o, r,u,b.</p>	<p>2. Zdrowie – <i>Einkaufszettel</i> (lista zakupów)/<i>Gesundes Essen</i> (zdrowe jedzenie)/<i>Selbstlaute und Mitlaute / Umlaute</i> (samogłoski i spółgłoski) und <i>Zweilaute</i> (przegłos).</p>

<p>3. Rodzina, sąsiedztwo, czas wolny (czas wolnym rodzina, dom, urodziny) <i>Zum Geburtstag viel Glück</i> (wszystkiego najlepszego w dniu urodzin), <i>Ich höre gern Musik</i> (chętnie słucham muzyki)/<i>Ich kann singen und tanzen</i> (potrafię śpiewać i tańczyć)/<i>Umlaute in der Mehrzahl</i> (przegłos w liczbie mnogiej)/<i>Einführung: Könige Einführung</i> (samogłoski, wprowadzenie): <i>Richtig abschreiben und Könige markieren</i> (wskazywanie samogłosek), <i>Strategie: Merkwörter mit V/v/</i> (słowa z V, v), <i>Aufforderungssätze</i> (zdania rozkazujące)/<i>Ausrufe</i> (wykrzyknienia)/ <i>Strategie: Nomen verlängern/Einzahl und Mehrzahl</i> (liczba pojedyncza i mnoga) <i>Buchstaben</i> (głoski): w, h,g,f,au.</p>	<p>3. Rodzina, sąsiedztwo, czas wolny (czas wolnym rodzina, dom, urodziny)/<i>Strategie: Merkwörter mit V/v/</i> (słowa z V, v), <i>Aufforderungssätze</i> (zdania rozkazujące)/<i>Ausrufe</i> (wykrzyknienia)/<i>Einzahl und Mehrzahl</i> (liczba pojedyncza i mnoga), <i>Buchstaben</i> (głoski): w, h,g,f,au.</p>
<p>4. Świat przyrody (zwierzęta, domowe, park, zachowania ludzi), <i>Hast du ein Haustier?</i> (masz zwierzę domowe?)/<i>Wohin gehen wir den?</i> (dokąd pójdziemy?)/<i>Strategie Ableiten</i> (wprowadzenie): <i>Wörter mit ä/e, äü/eu</i> / (słowa z: ä/e, äü/eu) <i>Endungen -en, -el, -er</i> (końcówki -en, -el, -er)/<i>Wörter mit Sp/sp</i> (słowa z Sp, sp) /<i>Wörter mit St/st, Ie, peu,sch,Ää,Üü,tz</i>, (słowa z St/st, Ie, peu,sch,Ää,Üü,tz)/<i>Fragesätze</i> (zdania pytające).</p>	<p>4. Świat przyrody (zwierzęta, domowe, park, zachowania ludzi)/<i>Wohin gehen wir den?</i> (dokąd pójdziemy?)/<i>Wörter mit ä/e, äü/eu</i> (słowa z: ä/e, äü/eu), <i>Endungen -en, -el, -er</i> (końcówki -en, -el, -er),/ <i>Wörter mit Sp/sp</i> (słowa z Sp, sp) /<i>Wörter mit St/st, Ie, peu,sch,Ää,Üü,tz</i> (słowa z St/st, Ie, peu,sch,Ää,Üü,tz), <i>Fragesätze</i> (zdania pytające).</p>
<p>5. Wokół pór roku i tradycji (wiosna,</p>	<p>5. Wokół pór roku i tradycji (, wiosna, zima,</p>

<p>legenda o św. Marcinie, Wielkanoc, Boże Narodzenie, Dzień Matki) <i>Endlich Winter!</i> (w końcu zima)/<i>Die besten Wünsche für meinen Opa und meine Oma</i> (najlepsze życzenia dla babci i dziadka)/<i>Martinstag</i> (dzień św. Marcina) /<i>Weihnachten</i> (boże narodzenia)/<i>Wir feiern Karneval</i> (karnawał)/<i>Muttertag</i> (dzień mamy)/<i>Ostern</i> (wielkanoc)/<i>Vatertag</i> (dzień ojca).</p>	<p>wiosna, lato, legenda o św. Marcinie, Wielkanoc, Boże Narodzenie, Dzień Matki) <i>Die besten Wünsche für meinen Opa und meine Oma</i> (najlepsze życzenia dla babci i dziadka)/<i>Martinstag</i> (dzień św. Marcina)/<i>Weihnachten</i> (boże narodzenie)/<i>Wir feiern Karneval</i> (karnawał)/<i>Muttertag</i> (dzień mamy)/<i>Ostern</i> (wielkanoc)/<i>Vatertag</i> (dzień ojca) + Poszerzenie słownictwa związanego z wymienionymi świętami obchodzonymi w trackie roku.</p>
<p>6. Inne kraje (<i>Nationalflaggen, Ein fremdes Land kennenlernen/Buchstaben: St, J, ck, Sp, Endungen -en, -el, -er</i> (Flagi, poznanie innych krajów, głoski: St, J, ck, Sp, końcówki: -en, -el, -er)</p>	<p>6. Inne kraje <i>Gebäcke verschiedener Länder/Endungen -en, -el, -er/</i> (Wypieki innych krajów, końcówki: en, -el, -er).</p>
<p>7. W świecie wody (<i>Seifenblasen machen – Buchstabe X,X, Wortfamilien/Fragesätze</i> (tworzenie baniek mydlanych- głoski X,x, rodziny wyrazów/zdania pytających)/<i>Wörter mit Endungen: omen mit -chen und -lein. Buchstaben: ei, k,ch, z, ng, pf,äu,qu</i> (głoski: ei, k,ch, z, ng,, pf,äu,qu).</p>	<p>7. W świecie wody <i>Unterwasservulkane</i> (podwodne wulkany), <i>Wortfamilien</i> (rodziny wyrazów)/<i>Fragesätze</i> (zdania pytające)/<i>Wörter mit Endungen: omen mit -chen und -lein</i> (słowa z końcówkami: omen mit -chen und – lein).</p>
<p>8. W świecie książki i komputera (<i>Comics, Lieblingsbücher</i> (komiksy, ulubione książki), <i>Telefon</i> (telefon)/<i>Bücherrätsel</i> (książkowe zagadki)/<i>Buchvorstellung</i> (prezentacja książek) <i>b/Pp, Dd/Tt, Gg/Kk am Wortanfang</i> (b/Pp, Dd/Tt, Gg/Kk na początku słowa)/<i>Wörter mit Qu/qu, c,ßy,nk</i></p>	<p>8. W świecie książki i komputera <i>Bücherrätsel</i> (książkowe zagadki)/<i>Buchvorstellung</i> (prezentacja książek), <i>Wörter mit Qu/qu, c,ßy,nk</i> (słowa z Qu/qu, c,ßy,nk).</p>

(słowa z Qu/qu, c,ßy,nk).	
9. W świecie fantazji ( <i>Traumhaft und fantasievoll/Kleine freche Free</i> (świat marzeń i fanatyzji)/mała wróżka)/ <i>Wörter mit ie – Riese auf der Wiese</i> (słowa z ie-olbrzym na łące)/ <i>Kurz oder lang gesprochene Selbstlaute</i> (krótkie i długie samogłoski)/ <i>Strategie: Merkwörter mit aa, ee, oo</i> (słowa z aa, ee, oo)/ <i>Strategie: Merkwörter mit Dehnungs-h</i> (słowa z -h), <i>Buchstaben:ei, k,ch, z</i> , (głoski ei, k, ch, z) <i>Rottkäppchen</i> (czerwony kapturek).	9. W świecie fantazji/ <i>Kurz oder lang gesprochene Selbstlaute</i> (krótkie i długie samogłoski)/ <i>Strategie: Merkwörter mit aa, ee, oo</i> (słowa z aa, ee, oo)/ <i>Strategie: Merkwörter mit Dehnungs-h</i> (słowa z -h)/ <i>Rottkäppchen</i> (czerwony kapturek).

Źródło: opracowanie własne

Po wykonanym preteście grupa eksperymentalna została poddana działaniu bodźca, grupa kontrolna nie była stymulowana (Babbie 2006, s.251). Bodźcem tym były narzędzia ICT (tablica interaktywna, rzutnik i tablica, laptop oraz głośniki) oraz aplikacje internetowe: Wordwall, Learningapps, Epodręczniki, Liveworksheets<sup>251</sup>, które wykorzystywano na zajęciach. Zakres tematyczny zajęć w czasie trwania eksperymentu obejmował 10 jednostek lekcyjnych:

- *Ferien Adie* (żegnajcie ferie);
- *Meine Ohren tun weh* (boli mnie uszy);
- *Wir machen zusammen einen Flohmarkt* (pochli targ);
- *Was ziehe ich mir an ?* (w co się ubiorę);
- *Tiere im Zoo* (zwierzęta w zoo);
- *Der Herbst ist da* (jesień jest blisko);

<sup>251</sup> Wybrane przykłady aplikacji internetowych zastosowanych w trakcie trwania eksperymentu zaprezentowano w załączniku nr 6.



- *Wetter* (pogoda);
- *Ferkehrsmittel* (środki transportu);
- *Bücher und Computer in meinem Zimmer* (mój pokój-książki i komputer);
- *Adjektive* (przymiotniki);
- i na jego potrzeby zdydaktyzowano dwie bajki: *Die kleine Raupe Nimmersatt* (mała gąsienica) oraz *Der Tannenbaum* (drzewko świąteczne) oraz zajęcia dydaktyczne poświęcono opisowi bajkowych postaci – *Die Märchenfiguren beschreiben*.

Szczegółowe treści lekcji prowadzonych w czasie trwania eksperymentu przedstawiono w tabeli nr 9.

Tabela 9. Treści dydaktyczne realizowane podczas lekcji w okresie trwania eksperymentu

Klasa II grupa kontrolna	Klasa (III) grupa eksperymentalna	Zakres tematyczny wprowadzony w obu grupach w trakcie trwania eksperymentu
1. Nauka i szkoła/ <i>Verabschiedung und Begrüßung</i> (powitanie i pożegnanie)/ <i>Meine Klasse</i> (moja klasa)/ <i>Farben</i> (kolory)/ <i>Zahlen</i> (liczby)/ <i>Schulsachen</i> (przybory szkolne), <i>Einführung: Silben schwingen</i> (sylabizowanie)/ <i>Einführung: Wörter abhören</i> (wprowadzenie: słuchanie słów), <i>Buchstaben</i> : a, m, l, i, n, e,s (Literey: a, m, l, i, n,	1 Nauka i szkoła/ <i>Verabschiedung und Begrüßung</i> (powitanie i pożegnanie)/ <i>Meine Klasse</i> (moja klasa)/ <i>Farben</i> (kolory)/ <i>Zahlen</i> (liczby)/ <i>Schulsachen</i> (przybory szkolne), <i>Einführung: Silben schwingen</i> (sylabizowanie)/ <i>Einführung: Wörter abhören</i> (wprowadzenie: słuchanie słów), <i>Buchstaben</i> : a, m, l, i, n, e,s (Literey: a, m, l, i, n, e,s)	<i>Gesprächsregeln</i> (zasady porozumiewania się w klasie)/ <i>Ferien Adie</i> (żegnajcie wakacje)/ <i>Wörter mit Sp und St</i> (słowa z Sp, St)

<p>e,s); <i>Nomen</i> (rzeczownik), <i>Bestimmte Artikel</i> (rodzajnik określony), <i>Unbestimmte Artikel</i> (rodzajnik nieokreślony), <i>Aussagesätze</i> (zdania twierdzące), Wörter nach Alphabet ordnen (alfabetyczne porządkowanie słów), Nauka i szkoła <i>Klassenregeln</i> (zasady w klasie), <i>Schulsachen</i> (przybory szkolne)/<i>Hallo, wie geht's dir?</i> (co słycać)</p>	<p><i>Nomen</i> (rzeczownik), <i>Bestimmte Artikel</i> (rodzajnik określony), <i>Unbestimmte Artikel</i> (rodzajnik nieokreślony), <i>Aussagesätze</i> (zdania twierdzące), Wörter nach Alphabet ordnen (alfabetyczne porządkowanie słów), Nauka i szkoła <i>Klassenregeln</i> (zasady w klasie), <i>Schulsachen</i> (przybory szkolne)/<i>Hallo, wie geht's dir?</i> (co słycać)</p>	
<p>2. Zdrowie – (ruch, chorowanie, zmysły) <i>Lebensmittel/Bei Grazia zu Besuch</i> (w odwiedzinach u Grazi)/ <i>Einkaufszettel</i> (lista zakupów)/<i>Gesundes Essen</i> (zdrowe jedzenie)/<i>Selbstlaute und Mitlaute</i> (samogłoski i spółgłoski)/<i>Umlaute und Zwielaute</i> (przegłos). <i>Buchstaben: t,o, r,u,b</i> (głoski): t,o, r,u,b.</p>	<p>2. Zdrowie – (ruch, chorowanie, zmysły) <i>Lebensmittel/Bei Grazia zu Besuch</i> (w odwiedzinach u Grazi)/<i>Einkaufszettel</i> (lista zakupów)/<i>Gesundes Essen</i> (zdrowe jedzenie)/<i>Selbstlaute und Mitlaute</i> (samogłoski i spółgłoski)/<i>Umlaute und Zwielaute</i> (przegłos). <i>Buchstaben: t,o, r,u,b</i> (głoski): t,o, r,u,b.</p>	<p><i>Mein Kopf tut mir weh</i> (boli mnie głowa)/<i>Wortbausteine – ung, nis, heit, keit</i> (budowa słów – ung, nis, heit, keit)/ <i>Nach kurzem Selbstlaut :lk, nk, rk, lz, nz, rz</i> ( po krótkiej samogłosce: lk, nk, rk, lz, nz, r).</p>
<p>3. Rodzina, sąsiedztwo, czas wolny (czas wolnym rodzina, dom, urodziny) <i>Zum Geburtstag viel Glück</i></p>	<p>3. Rodzina, sąsiedztwo, czas wolny (czas wolnym rodzina, dom, urodziny) <i>Zum Geburtstag viel Glück</i></p>	<p><i>Nach langem Selbstlaut</i> (po długiej samogłosce)/<i>Wir machen zusammen einen Flohmarkt</i> (organizujemy</p>

<p>(wszystkiego najlepszego w dniu urodzin), <i>Ich höre gern Musik</i> (chętnie słucham muzyki)/<i>Ich kann singen und tanzen</i> (potrafię śpiewać i tańczyć)/<i>Umlaute in der Mehrzahl</i> (przegłos w liczbie mnogiej)/<i>Strategie: Nomen verlängern</i> (liczba pojedyncza i mnoga)/<i>Einführung: Könige</i> <i>Einführung: Richtig abschreiben und Könige markieren</i> (samogłoski, wprowadzenie), <i>Strategie: Merkwörter mit V/v/</i> (słowa z V, v), <i>Aufforderungssätze</i> (zdania rozkazujące)/<i>Ausrufe</i> (wykrzyknienia)/ <i>Einzahl und Mehrzahl</i> (liczba pojedyncza i mnoga), <i>Buchstaben : w, h,g,f,au</i> (głoski: w, h,g,f,au)</p>	<p>(wszystkiego najlepszego w dniu urodzin), <i>Ich höre gern Musik</i> (chętnie słucham muzyki)/<i>Ich kann singen und tanzen</i> (potrafię śpiewać i tańczyć)/<i>Umlaute in der Mehrzahl</i> (przegłos w liczbie mnogiej)/<i>Strategie: Nomen verlängern</i> (liczba pojedyncza i mnoga/ <i>Einführung: Könige</i> <i>Einführung: Richtig abschreiben und Könige markieren</i> (samogłoski, wprowadzenie),, <i>Strategie: Merkwörter mit V/v/</i>(słowa z V, v) <i>Aufforderungssätze</i> (zdania rozkazujące)/<i>Ausrufe</i> (wykrzyknienia)/<i>Einzahl und Mehrzahl</i> (liczba pojedyncza i mnoga), <i>Buchstaben:w, h,g,f,au</i> (głoski: w, h,g,f,au)</p>	<p>pchli targ)/ <i>Überraschung für Lisa</i> (niespodzianka dla Lisy)/ <i>Stichwörter/ Was ziehe ich mir an?</i> (co ubiorę?)</p>
<p>4. Świat przyrody (zwierzęta, domowe, park, zachowania ludzi) <i>Hast du ein Haustier?</i> (masz zwierzę domowe?)/<i>Wohin gehen wir den?</i> (dokąd</p>	<p>4. Świat przyrody (zwierzęta, domowe, park, zachowania ludzi) <i>Hast du ein Haustier?</i> (masz zwierzę domowe?)/<i>Wohin gehen wir den?</i> (dokąd pójdziemy?)/<i>Strategie Ableiten</i></p>	<p><i>Tiere im Zoo</i> (zwierzęta w Zoo) / <i>Satzglieder</i> (części zdania).</p>

<p>pójdziemy?)/<i>Strategie Ableiten</i> (wprowadzenie):  <i>Wörter mit ä/e, äu/eu</i> / (słowa z: ä/e, äu/eu)  <i>Endungen -en, -el, -er</i> (końcówki -en, -el, -er)/  <i>Wörter mit Sp/sp /Wörter mit St/st</i> (słowa z Sp, sp, St, st) .<i>Wörter mit St/st. Ie, peu,sch,Ää,Üü,tz,</i> (słowa z St/st, Ie, peu,sch,Ää,Üü,tz).</p>	<p>(wprowadzenie): <i>Wörter mit ä/e, äu/eu</i> (słowa z: ä/e, äu/eu) /<i>Endungen -en, -el, -er</i> (końcówki -en, -el, -er) /  <i>Wörter mit Sp/sp /Wörter mit St/st</i> (słowa z Sp, sp, St, st)/<i>Wörter mit St/st. Ie, peu,sch,Ää,Üü,tz,</i> (słowa z St/st, Ie, peu,sch,Ää,Üü,tz).</p>	
<p>5. Wokół pór roku i tradycji (wiosna, legenda o św. Marcinie, Wielkanoc, Boże Narodzenie, Dzień Matki)  <i>Endlich Winter!</i> (w końcu zima)/ <i>Die besten Wünsche für meinen Opa und meine Oma</i> (najlepsze życzenia dla babci i dziadka)/ <i>Martinstag</i> (dzień św. Marcina) /<i>Weihnachten</i> (boże narodzenia) / <i>Wir feiern Karneval</i> (karnawał) /<i>Muttertag</i> (dzień mamy)/<i>Ostern</i> (wielkanoc)/<i>Vatertag</i> (dzień ojca)</p>	<p>5. Wokół pór roku i tradycji (wiosna, legenda o św. Marcinie, Wielkanoc, Boże Narodzenie, Dzień Matki)  <i>Endlich Winter!</i> (w końcu zima)/ <i>Die besten Wünsche für meinen Opa und meine Oma</i> (najlepsze życzenia dla babci i dziadka)/ <i>Martinstag</i> (dzień św. Marcina) /<i>Weihnachten</i> (boże narodzenia) / <i>Wir feiern Karneval</i> (karnawał) /<i>Muttertag</i> (dzień mamy)/<i>Ostern</i> (wielkanoc)/<i>Vatertag</i> (dzień ojca) Poszerzenie słownictwa związanego z wymienionymi świętami obchodzonymi w trackie roku.</p>	<p><i>Halloween</i> (halloween) /<i>Einschulungsfest</i> (pierwszy dzień szkoły).  <i>Der Herbst ist da.</i> (nadeszła jesień).</p>
<p>6. Inne kraje</p>	<p>6. Inne kraje <i>Nationalflaggen</i></p>	<p><i>Schöne Ferien</i> (wakacje)</p>

<p><i>Nationalflaggen</i> (flagi), <i>Ein fremdes Land kennenlernen</i> (poznanie innych krajów)/ <i>Gebäcke verschiedener Länder</i> (wypieki różnych krajów)/<i>Buchstaben: St, J, ck, Sp</i> (litery: St, J, ck, Sp), <i>Endungen -en, -el, -er</i> (końcówki, en, el, er).</p>	<p>(flagi), <i>Ein fremdes Land kennenlernen</i> (poznanie innych krajów)/<i>Gebäcke verschiedener Länder</i> (wypieki różnych krajów)/<i>Buchstaben: St, J, ck, Sp</i> (litery: St, J, ck, Sp), <i>Endungen -en, -el, -er</i> (końcówki, en, el, er).</p>	<p>/<i>Ferkehrsmittel</i> (środki transportu)/ <i>Mundart</i> (dialekt)/<i>Fremdwörter</i> (zapożyczenia).</p>
<p>7. W świecie wody <i>Seifenblasen machen</i> – Buchstabe X,x (bańki mydlane, głoska X, x), <i>Unterwasservulkane</i> (podwodne wulkany), <i>Wortfamilien</i> (rodziny wyrazów)/<i>Fragesätze</i> (zdania pytające)/<i>Wörter mit Endungen: Nomen mit -chen und -lein</i> (rzeczowniki z końcówkami -chen und -lein) .<i>Buchstaben:ei, k,ch, z, ng, x, pf,äu,qu</i> (głoski: ei, k,ch, z, ng, x, pf,äu,qu). <i>Wörter mit Endungen: omen mit -chen und -lein</i> (słowa z końcówkami -chen, -lein).</p>	<p>7. W świecie wody <i>Seifenblasen machen-</i> <i>Buchstabe X,x</i> (głoski X,x), <i>Unterwasservulkane</i> (podwodne wulkany), <i>Wortfamilien</i> (rodziny wyrazów)/<i>Fragesätze</i> (zdania pytające)/<i>Wörter mit Endungen: Nomen mit -chen und -lein</i> (rzeczowniki z końcówkami: -chen und -lein). <i>Buchstaben:ei, k,ch, z, ng, x, pf,äu,qu</i> (głoski: ei, k,ch, z, ng, x, pf,äu,qu), <i>Wörter mit Endungen: omen mit -chen und -lein</i> (słowa z końcówkami -chen, -lein)..</p>	<p><i>Gewittergeräusche/Wetter</i> (zjawiska pogodowe)/<i>Adjektive</i> (przymiotniki), <i>Nach kurzem Selbstlaut: ss</i> (ss po krótkiej samogłosce).</p>
<p>8. W świecie książki i komputera (<i>Comics, Lieblingsbücher</i> (komiksy, ulubione książki), <i>Telefon</i></p>	<p>8. W świecie książki i komputera (<i>Comics, Lieblingsbücher</i> (komiksy, ulubione książki), <i>Telefon</i></p>	<p><i>Bücher und Computer in meinem Zimmer/ Mein Zimmer</i> (książki i komputer w moim pokoju/mój pokój)</p>

<p>(telefon)/<i>Bücherrätsel</i> (książkowe zagadki)/<i>Buchvorstellung</i> (prezentacja książek) <i>b/Pp, Dd/Tt, Gg/Kk am Wortanfang</i> (b/Pp, Dd/Tt, Gg/Kk na początku słowa)/<i>Wörter mit Qu/qu, c,ßy,nk</i> (słowa z Qu/qu, c,ßy,nk).</p>	<p>(telefon)/ <i>Bücherrätsel</i> (książkowe zagadki)/<i>Buchvorstellung</i> (prezentacja książek)<i>b/Pp, Dd/Tt, Gg/Kk am Wortanfang</i> (b/Pp, Dd/Tt, Gg/Kk na początku słowa)/ <i>Wörter mit Qu/qu, c,ßy,nk</i> (słowa z Qu/qu, c,ßy,nk).</p>	<p><i>Verlängern b/d/g.</i></p>
<p>9. W świecie fantazji (<i>Traumhaft und fantasievoll/ Kleine freche Free</i> (świat marzeń i fantazji)/mała wróżka)/<i>Rottkäppchen</i> (czerwony kapturek). <i>Wörter mit ie – Riese auf der Wiese</i> (słowa z ie-olbrzym na łące)/<i>Kurz oder lang gesprochene Selbstlaute</i> (krótkie i długie samogłoski)/ <i>Strategie: Merkwörter mit aa, ee, oo</i> (słowa z aa, ee, oo)/ <i>Strategie: Merkwörter mit Dehnungs-h</i> (słowa z -h) . <i>Buchstaben:ei, k,ch, z, Buchstaben:ei, k,ch, z,</i></p>	<p>9.W świecie fantazji (<i>Traumhaft und fantasievoll/ Kleine freche Free</i> (świat marzeń i fantazji)/mała wróżka)/<i>Rottkäppchen</i> (czerwony kapturek). <i>Wörter mit ie – Riese auf der Wiese</i> (słowa z ie-olbrzym na łące)/<i>Kurz oder lang gesprochene Selbstlaute</i> (krótkie i długie samogłoski)/<i>Strategie: Merkwörter mit aa, ee, oo</i> (słowa z aa, ee, oo)/ <i>Strategie: Merkwörter mit Dehnungs-h</i> (słowa z -h). <i>Buchstaben:ei, k,ch, z, (głoski ei, k, ch, z).</i></p>	<p><i>Adjektive</i> (przymiotniki)/ <i>Märchenfiguren beschreiben</i> (opisywanie bajkowych postaci)/ <i>Der Tannenbaum</i> (święteczne drzewko)/ <i>Die kleine Raupe Nimmersatt</i> (mała gąsienica)<sup>252</sup>.</p>

<sup>252</sup> Przedstawione zagadnienia zostały opracowane zgodnie z założeniami podstawy programowej przedmiotu język mniejszości narodowej lub etnicznej na I etapie edukacyjnym – klasy I-III. W trakcie prowadzonego eksperymentu będzie realizowana podstawa programowa języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej w oparciu o program nauczania języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej dla I etapu edukacji Katarzyny Król (Wydawnictwo Klett, Poznań 2016), którego podstawowymi założeniami jest pedagogika konstruktywistyczna, nabywanie umiejętności w sposób spiralny oraz budowanie motywacji.

(głoski ei, k, ch, z).		
------------------------	--	--

Źródło: opracowanie własne

Po wyznaczonym czasie w obu przypadkach został przeprowadzony posttest. W obu grupach zarówno w pre i postteście badani byli testowani indywidualnie, a tekst słuchany był prezentowany dwukrotnie, uczyniono tak zgodnie z sugestją Geranpayeh & Taylor 2008, Paschke 2001, Sakai 2009, którzy twierdzą, że dwukrotne słuchanie jest pomocne w minimalizowaniu potencjalnego wpływu zmiennych zakłócających. Zapis klasycznego schematu prowadzonego eksperymentu został ujęty w sposób następujący:

E	P <sub>1</sub>	X	P <sub>2</sub>
K	P <sub>3</sub>		P <sub>4</sub>

E- grupa eksperymentalna, K- grupa kontrolna, X-bodziec, P- pre i posttest

Wpływ bodźca został wyrażony następującym wzorem:

$$d = (P_2 - P_1) - (P_4 - P_3)$$

Kolejną z zastosowanych metod była obserwacja. Jest ona „najczęściej używaną techniką w badaniach społecznych, bowiem dostarcza informacji z pierwszej ręki. Jest ona procesem celowego i planowego spostrzegania w celu zgromadzenia informacji o danym zjawisku i fakcie bez ingerencji w jego przedmiot. Obserwacja umożliwia poznanie zjawiska w jego naturalnym przebiegu, angażując wyłącznie badającego. Przedmiotem obserwacji są na ogół warunki, w których przebywają osoby obserwowane, sytuacje, w których uczestniczą oraz ich reakcje na te warunki i sytuacje” (Krajewski, s. 27). Ten pogląd potwierdza Janusz Sztumski uważając obserwację za najbardziej elementarną metodę poznania empirycznego i uważa, że należy przez nią rozumieć celowe (ukierunkowane zamierzone) oraz systematyczne postrzeganie badanego przedmiotu, procesu lub zjawiska (Sztumski 2005). Podobnie rzecz ujmują Krzysztof Konarzewski przyjmując, że jest ona „procesem celowego i planowego postrzegania w celu zgromadzenia informacji o danym fakcie bądź zjawisku bez ingerencji w jego przedmiot” (Konarzewski Konarzewskiego 2000, s.113). W jej ramach wykorzystałam technikę obserwacji uczestniczącej, a na jej potrzeby opracowałam schedulę obserwacyjną, składającą się z 9/12 kategorii obserwowanych (zał. nr 17, 18).

Następną z wykorzystywanych metod był test, na potrzeby którego przygotowałam trzy arkusze testowe mierzące poziom sprawności receptywnych uczniów pierwszego etapu edukacyjnego (pre i posttest) oraz test z zastosowaniem metody *Total Physical Responce* (metoda reagowania całym ciałem) (zał. nr 9).

Pomiar osiągnięć w zakresie kompetencji językowej dzieci w młodszym wieku szkolnym wymaga stosowania odpowiednich środków oraz technik, głównie ze względu na bardziej nieformalny niż formalny charakter nauczania języka obcego na I-szym etapie edukacyjnym. W związku z tym nie stosuje się kontroli w formie tradycyjnych testów poprawności językowej – testów gramatycznych i leksykalnych. Literatura przedmiotu dokładnie wskazuje jakimi kryteriami należy się kierować w toku ewaluacji językowej oraz jakie narzędzia należy stosować. Warto zaznaczyć, że wraz z wejściem do szkół języków obcych testowanie stało się integralną częścią nauczania języka obcego. W zależności od okresów, w których dominowały określone metody nauczania tj. gramatyczno-tłumaczeniowe, audiolingwalne czy powszechne dzisiaj komunikacyjne zmieniły się też wytyczne odnośnie metod kontroli i oceny osiągnięć ucznia (Komorowska 2017, s. 7). Niemniej wszystkie wskazania metodyczne wymagają, by przy konstruowaniu testu kierować się kryteriami:

- trafności – czy test rzeczywiście mierzy, to co zamierza zbadać badacz. Nadto, w zakresie tego kryterium należy uwzględnić:
  - trafność treści–tj. zgodność wykorzystywanych w nim treści z przepracowanym materiałem dydaktycznym;
  - trafność teoretyczna–zgodność treści testu z metodami nauczania;
  - trafność powierzchowna-nastawienie ucznia do zastosowanych technik testowania;
  - trafność prognostyczna - uwzględniająca zależności między wynikami osiągniętymi przez ucznia w naszym teście a wynikami egzaminów zewnętrznych;
  - trafność diagnostyczna-ustalaną na podstawie kryteriów leżących „na zewnątrz” testu (Komorowska 2017, s. 23-24).
- rzetelność testu, która wymaga aby liczba pytań w teście była wystarczająca, a ich treść jednoznaczna (tamże, s. 26);



- praktyczność rozumianej jako możliwość uzyskania precyzyjnego pomiaru bez zbytecznego nakładu czasu i kosztów (tamże, s. 29);
- trzeba też pamiętać, iż wartość dydaktyczno-kontrola testu wyraża się w zgodności treści i rodzaju zadań, które ma uczeń wykonać z autentycznymi sytuacjami w których będzie się on komunikować w języku obcym (tamże, s. 30).

Jak pisze Michael Kranert (2013) testowanie służy przede wszystkim utrwaleniu i doskonaleniu nabytej wiedzy i umiejętności. Umożliwia ono z jednej strony, uczniowską samoocenę własnych osiągnięć, z drugiej rzetelne informowanie nauczyciela o ich umiejętnościach językowych i tym samym stymuluje go do refleksji nad własnym działaniem. Badacz wskazuje, że poprawnie metodologicznie test powinien być:

- obiektywny-co oznacza, że wynik uzyskany w nim przez badanego jest niezależny od badającego/egzaminatora (Kranert 2013, s. 9, Grotjahn 2000, s.35);
- rzetelny – oznacza konieczność równoległego stosowania wielu testów, tak aby możliwym było porównanie wszystkich uzyskanych przez ucznia wyników w badanym obszarze wiedzy i umiejętności. Im wyższa ich zgodność tym pomiar jest bardziej wiarygodny.
- trafny – czyli poprawny konstrukcyjnie (Kranert 2013, s.9). Jego zdaniem wymaga ona przełożenia teoretycznego modelu inteligencji człowieka dzielącego jej na obszary: rozumienia, mowy, logicznego myślenia, pamięci roboczej i szybkości przetwarzania na zadania testowe. Zatem prawidłowo skonstruowany test powinien zawierać polecenia odnoszące się do każdego z wymienionych obszarów. Obiektywizm i rzetelność są także zasadniczymi warunkami jego poprawności w ujęciu Grotjahna (2000) i Ingrid Hoffman (2001) tyle, że ich zadaniem konieczne jest także spełnienie warunku, by sprawdzać tylko treści zrealizowane w trakcie zajęć dydaktycznych. Nadto wszystkie testy muszą spełniać określone wymogi jakości tj. kryteria oceny jakości danych naukowych, w szczególności wyników pomiarów ilościowych, ich gromadzenia lub analiz (Tim McNamar 2000). Bowiem to one gwarantują, że wyniki pomiarów nie są przypadkowe, a więc można je ze sobą porównywać. Sybille Bolton (2003) zwraca uwagę, że treści i rodzaje testu są również określane przez inny czynnik, który ma decydujący wpływ na ostateczną formę testu, a mianowicie jego przeznaczenie tj. dla kogo test został opracowany (16-20). Jak pisze Bärbel Diehr (2005) w nauczaniu początkowym ocenianie sprawności językowych powinno przebiegać tak, aby rozwijać u dzieci motywację do dalszej nauki języka obcego, a ewaluacja sprawności powinna być: zgodna z metodami stosowanymi w trakcie procesu

dydaktycznego, dokonywana przy pomocy materiałów wizualnych tj. (obrazki, rysunki), polecenia powinny być sformułowane w sposób zrozumiały oraz należy stosować jasne dla uczniów kryteria oceny i pozytywne wzmocnienia (Weskap 2002, Behr 2002). Mając na uwadze, że „prawidłowy rozwój kompetencji obcojęzycznej rozpoczyna się od wykształcenia umiejętności rozumienia. W tym celu jest niezbędne rozumienie receptywne, które pomaga wytworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową. Jest to złożony proces, w którym najpierw rozwijają się „mentalne normy morfo-fonologiczne, sterujące percepcją i produkcją obcojęzycznych dźwięków” (Illuk 2002, s. 56), w niniejszym eksperymencie wykorzystano narzędzia pomiaru, służące ocenie nabytej przez uczniów wiedzy w zakresie sprawności receptywnych. Kierując się wskazaniem metodycznymi zarówno reprezentantów tzw. podejścia strukturalistycznego<sup>253</sup>, jak i podejścia komunikacyjnego<sup>254</sup>, a także konieczności dostosowania długości poleceń/tekstów do wieku badanego w autorskim teście wykorzystałam:

- technikę obrazkową - „wskaz o którym obrazku mowa”, jako, że:
    - jest osadzona w konkretnej sytuacji;
    - pozwala na osiągnięcie zaplanowanych rezultatów bez odwołania do tekstu pisanego;
    - pozwala uniknąć wzmocnień interferencji języka ojczystego;
    - dodatkowo uatrakcyjniła badanie, szczególnie jeśli obrazek jest kolorowy
- (Komorowska 2017, s. 93)<sup>255</sup>;
- technikę wskazywania elementów obrazka „słuchaj i pokaż”, gdyż ta „szczególnie dobrze nadaje się do pracy z plakatami, a także bogato ilustrowanym podręcznikiem;

<sup>253</sup> W podejściu strukturalistycznym uznaje się, iż w badaniu testowym sprawności rozumienia ze słuchu należy uwzględnić sprawdzanie umiejętności: rozróżniania dźwięków, prawidłowego dzielenia strumienia mowy, rozróżniania wzorców rytmicznych, rozróżniania konturów intonacyjnych, rozróżnienia struktur gramatycznych (Komorowska 2017, s. 92).

<sup>254</sup> W podejściu komunikacyjnym zaleca się w badaniu testowym sprawności receptywnych uwzględnić: rozumienie myśli przewodniej usłyszanego tekstu, identyfikację ważnej informacji w tekście przez podkreślenie głosem, akcent, dobór wyrazów i struktury gramatycznej, zaznaczające wagę informacji, rozumienie szczegółowych informacji w usłyszanym tekście, wychwycenie potrzebnej słuchaczowi informacji z dłuższego tekstu, a niekiedy także umiejętność określania i rozumienia odmian języka obcego (Komorowska 2017, s. 92).

<sup>255</sup> Technika obrazkowa doskonale sprawdza się na pierwszym etapie edukacyjnym, kiedy kontrola obejmuje proste zadania w L2. Chodzi w niej głównie o rozumienie słownictwa i struktury gramatycznej przy czym rozróżnianie dźwięków odgrywa także istotną rolę. „W związku z globalnym charakterem rozumienia sprawności rozumienia ze słuchu tj. odpowiedzi na pytania dotyczące ogólnego kontekstu oraz intencji nadawcy/ interlokutorów” (Prizel-Kania, s.55) wszystkie umiejętności składowe zostają sprawdzone jednocześnie. Technika obrazkowa przy dobrym doborze obrazka pozwala i w sytuacji błędnej odpowiedzi określić źródło błędu.

- technikę „słuchaj i pokoloruj”, która nie wymaga umiejętności pisania, a jedynie kolorowania obrazka zgodnie z instrukcją nauczyciela;
- technikę „słuchaj i dorysuj/narysuj” - jest to nieco trudniejsza wersja poprzedniej, wymagająca pewnej samodzielności i umiejętności rysowania;
- technikę zdań prawdziwych i fałszywych „czy tak to widzisz” – polegającą na weryfikacji zgodności podanego przez nauczyciela opisu zdarzenia z treścią prezentowanego obrazka czy odgrywanej sytuacji;
- technikę zaznaczania „zaznacz na podanej liście co usłyszałeś” - w której uczeń na podanym zestawie wyrazów odrzuca te, które są czytane przez nauczyciela; (zał. nr 21)
- technikę poleceń – Total Physical Responce - technika polegająca na wykonywaniu przez ucznia określonych czynności, które pozwalają na identyfikację polecenia. Technika ta umożliwiła zbadanie stopnia rozumienia słów/wypowiedzi bez konieczności posługiwania się obcym językiem.

Arkusze testów, za pomocą których badano sprawności receptywne dzieci zamieszczono w aneksach (zał. nr 2, 5, 9)

Zadania testowe zostały opracowane zgodnie z glottodydaktycznymi kryteriami poprawności testu językowego. Do pretestu przystąpiły wszystkie dzieci. W obu grupach badanych testowanie przebiegało indywidualnie, poza planowymi godzinami języka niemieckiego. Przy każdym zadaniu upewniałam się czy dzieci objęte badaniem rozumiały polecenie do wykonania, które były formułowane w języku polskim. Kolejno przechodziłam do czytania poszczególnych elementów, które należało: zakolorować, wypełnić bądź zaznaczyć. Każdy element powtarzałam dwukrotnie. Zgodnie z założeniami testowania wiedzy u dzieci I etapu edukacyjnego zadania bazowały na wskazanych wcześniej technikach.

Akrusz sprawdzający (zał. 2) poziom sprawności receptywnych uczniów klasy eksperymentalnej i kontrolnej zawierał 13 zadań i 36 ilustracji, które były prezentowane uczniom w trakcie badania. Łączna liczba punktów możliwych do uzyskania za poprawnie wykonane wszystkich zadań wynosiła 48 punktów. Dodatkowo technikę „słuchaj i koloruj” zastosowaną w zadaniu 8, uzupełniono o polecenie. Dodatkowe zadania do zakolorowania zostały wybrane głównie ze względu na niskie prawdopodobieństwo wystąpienia skojarzenia co do odpowiedniego koloru. Porównując, kolory produktów spożywczych w zadaniu 11

testowym są na tyle oczywiste, też dyktando zawierające kolory tych produktów, nie sprawdziłoby poziomu wiedzy badanych z tego zakresu.

- Zadanie I testowe składało się z zadań od 1-3. Zadaniem badanych było zdecydowanie czy opis czytany przez nauczyciela jest zgodny z obrazkiem. W zadaniu pierwszym zaprezentowano 3 obrazki, dodatkowo w zadaniu 3 zadaniem badanych było zakolorowanie odpowiednich zwierząt na kolory dyktowane. W zadaniu zaprezentowano łącznie 3 obrazki.
- Zadanie II testowe składało się z zadań od 4-7. Zadaniem badanych było wybranie spośród obrazków obrazka zgodnego z opisem. W tym zadaniu zaprezentowano łącznie 16 obrazków.
- Zadanie III testowe składało się z trzech zadań 8-10. W zadaniu 8 zaprezentowano jeden dwuelementowy, w 9 zadaniu jeden czteroelementowy obrazek. W zadaniu 8 badani zakolorowywali elementy na odpowiednie kolory, w zadaniu 9 dorysowywali elementy, kolejno wypełniali wskazanym kolorem (3 elementy). Zadanie 10 polegało na dorysowaniu odpowiednich min postaciom. W zadaniu III testowym zaprezentowano łącznie 6 obrazków.
- Zadanie IV testowe – składało się z 3 zadań 11-13. Zadaniem badanych w wyżej wymienionych podpunktach było zaznaczenie obrazków dyktowanych przez nauczyciela. Zadania od 11-13 były pogrupowane tematycznie: plan miasta – dokąd idę, produkty spożywcze. W zadaniu 13 badani zaznaczali, w której sylabie słyszeli głoskę G, g. W zadaniu IV testowym zaprezentowano łącznie 10 obrazków.

Przed przystąpieniem do przeprowadzenia badania właściwego, w czerwcu 2020/2021 r. wraz zakończeniem zajęć dydaktyczno-wychowawczych zostały przeprowadzone badania pilotażowe, które miały na celu weryfikację wiedzy badającego o kontekście badania oraz o procesach zachodzących w grupie badanej. Innym celem prowadzonego badania było zweryfikowanie opracowanych narzędzi badawczych, pod względem trafności, rzetelności oraz ewentualna ich poprawa. Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone na mniejszej grupie niż planowano w eksperymencie właściwym (Wilczyńska-Michońska-Stadnik 2010, s. 190). Podczas prowadzenia badania pilotażowego uzyskano następujące informacje, takie jak:

- wymogi praktyczne związane z zastosowaniem narzędziem (czas badania, ilość zadań, przejrzystość poleceń);
- trudności związane z kategoryzowaniem danych (tamże, s. 190).

W badaniu pilotażowym wzięli udział uczniowie Szkoły Podstawowej nr 9 im Henryka Sienkiewicza w Wodzisławiu Śląskim. Łącznie przebadano 23 osoby - 14 dziewczynek i 9 chłopców. Przykładowe zadania wykorzystane w badaniu zamieszczono w ankiecie (zał. nr 10).

Wyniki badania pilotażowego uwzględniono w przygotowaniu właściwego arkusza badawczego. Dodano zadanie „słuchaj i zaznacz”, a pozostałe wzbogacono o nowe konstrukcje -gramatyczne i leksykalne. Przyjęto zasadę, że każde zadanie bazuje tylko na treściach jednej jednostki tematycznej. Arkusz sprawdzający (zał. nr 5) poziom sprawności receptywnych uczniów klasy eksperymentalnej i kontrolnej zawierał 15 zadań, a w trakcie testowania zaprezentowano 32 obrazki. Łączna liczba możliwych do uzyskania punktów wynosiła 48. W obu grupach poziom sprawności receptywnych był badany tym samym arkuszem, który obejmował zrealizowany na lekcjach języka niemieckiego materiał.

Zadanie I testowe składało się z poleceń od 1-4. Zadaniem badanych była weryfikacja czy opis czytany przez nauczyciela jest zgodny z obrazkiem. W zadaniu I zaprezentowano cztery ilustracje. Dodatkowo w podpunktach 1, 3, i 4 zadania badani zakolorowywali obrazki pod dyktando nauczyciela.

Zadanie II testowe składało się z zadań od 5-8. Badani wybierali spośród wskazanych obrazków, te, które były zgodne z opisem. Łącznie w II zadaniu testowym zaprezentowano 16 obrazków.

Zadanie III testowe składało się z trzech zadań – 9-11. Zaprezentowano w nim 3 obrazki, a w zadaniach 10 i 11 jeden. W zadaniu 9 badani badani dorysowywali czytane przez nauczyciela części garderoby oraz wypełniali odpowiednim kolorem (5 kolorów). Zadanie 10 polegało na dorysowaniu odpowiednich przedmiotów w pokoju (4 przedmioty). W zadaniu 11 badani zgodnie z instrukcją nauczyciela, dorysowywali odpowiednie części ciała do załączonego konturu.

Zadanie IV testowe składało się z 4 zadań 12-15. Zadaniem badanych było zaznaczenie obrazków dyktowanych przez nauczyciela. Zadania 12-15 były pogrupowane tematycznie: plan miasta – kierunki, spacer w zoo, środki transportu – czym pojadę na wycieczkę, ostatnie zadanie testowe 15 było związane z pogodą – zjawiska atmosferyczne. W IV zadaniu testowym zaprezentowano łącznie 3 jednoelementowe obrazki, a w zadaniu 15 jeden 6 elementowy obrazek.

Mając na uwadze, że techniki statystyczne „w pedagogice stanowią podstawę opracowywania materiału badawczego” (Krajewski 2010, s. 33), uzupełniłam o nie wykorzystywane w badaniach metody i techniki. W obliczeniach danych ilościowych badacz może wykorzystać statystyki opisowe i indukcyjne. Obydwie bądź jedną z nich w zależności od tego jakie są jego zamierzenia badawcze. Celem moich badań było rozpoznanie (diagnoza) poziomu sprawności receptywnych uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Stąd też korzystałam ze statystyk opisowych, których celem jest szczegółowa charakterystyka badanej grupy. Pozwala ona na uporządkowanie, klarowne i ekonomiczne przedstawienie uzyskanych wyników i wnioskowanie na ich podstawie o tym „co one mówią” na temat badanych obiektów (Michońska-Stadnik, Wilczyńska 2010, s. 194).

## 6. Wyniki badań własnych

### 6.1. Poziom zdolności receptywnych dzieci grupy eksperymentalnej i kontrolnej

W badaniu wzięło udział 66 uczniów klas drugich ( $n = 33$ ) i trzecich ( $n = 33$ ). Ogółem, w grupie tej znalazło się 37 dziewcząt (56,1%) i 29 chłopców (43,9%), a średni wiek całej grupy wyniósł 8,50 lat ( $SD = 0,50$ ; dzieci były w wieku 8 i 9 lat).

W grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej znalazło się po 33 uczniów. W odniesieniu do grupy eksperymentalnej, grupę stanowiło 20 dziewcząt (60,6%) oraz 13 chłopców (39,4%). Wszyscy badani byli uczniami klasy trzeciej, a każdy z uczniów w momencie badania miał 9 lat. W odniesieniu do grupy kontrolnej, grupę stanowiło 17 dziewcząt (51,5%) oraz 16 chłopców (48,5%). Wszyscy badani byli uczniami klasy drugiej, a wiek każdego z uczniów w momencie badania wynosił 8 lat.

#### Sprawność receptywna uczniów w początkowej fazie nauki (pretest)

Celem określenia, jaka była sprawność receptywna uczniów w początkowej fazie nauki (preteście), wyliczono statystyki opisowe dla grup eksperymentalnej i kontrolnej: średnie i mediany wyników w preteście, odchylenia standardowe wraz z minimalnym i maksymalnym wynikiem uzyskanym w danej grupie oraz współczynniki skośności.

Ponadto, w celu określenia, ilu spośród uczniów uzyskało wymagany poziom sprawności receptywnej, wyliczono licznosci procenty dla uczniów, którzy uzyskali określone po-

ziomy ww. sprawności. Arbitralnie założono, że uzyskanie poniżej 30% spośród możliwych do uzyskania punktów oznaczać będzie niewystarczający poziom sprawności receptywnej, między 30 a 70% przeciętny poziom sprawności, zaś powyżej 70% - znaczący poziom sprawności receptywnej.

Przeciętne wyniki uzyskane w grupach eksperymentalnej i kontrolnej w pierwszym pomiarze przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10. Wyniki uczniów z grup eksperymentalnej i kontrolnej uzyskane w początkowej fazie nauki (pretest) - statystyki opisowe

		<i>M</i>	Mediana	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Skośność
Pretest	Eksperymentalna	36,12	36	6,93	24	47	-0,17
Pretest	Kontrolna	31,06	32	6,56	14	47	0,04

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie z grupy eksperymentalnej uzyskiwali w preteście średnio 36,12 punktów ( $SD = 6,93$ ; mediana wyniosła 36 punktów). Minimalny poziom punktów uzyskiwany przez uczniów w tej grupie wyniósł 24, zaś maksymalny wynik - 47 punktów. Skośność wskazuje, że wyniki uzyskiwane przez uczniów symetrycznie rozkładały się wokół średniej, z dominacją wyników bliskich średniej.

Jeśli chodzi o uczniów z grupy kontrolnej, to uzyskiwali w preteście średnio 31,06 punktów ( $SD = 6,56$ ; mediana wyniosła 32 punkty). Minimalny poziom punktów uzyskiwany przez uczniów w tej grupie wyniósł 14, zaś maksymalny wynik - 47 punktów. Skośność wskazuje, że wyniki uzyskiwane przez uczniów symetrycznie rozkładały się wokół średniej, z dominacją wyników bliskich średniej.

Informacje o odsetku uczniów w grupach eksperymentalnej i kontrolnej, którzy uzyskali konkretne poziomy sprawności receptywnej (niewystarczający, przeciętny i znaczący) przedstawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Uczniowie w grupach eksperymentalnej i kontrolnej, którzy uzyskali w preteście konkretne poziomy sprawności receptywnej (niewystarczający, przeciętny i znaczący) - liczebności i procenty

		<i>n</i>	Procent
Eksperymentalna	Niewystarczający poziom sprawności receptywnej (poniżej 30%)	0	0%
	Przeciętny poziom sprawności receptywnej (między 30 a 70%)	11	0
	Znaczący poziom sprawności receptywnej (powyżej 70%)	22	0
Kontrolna	Niewystarczający poziom sprawności receptywnej (poniżej 30%)	1	0
	Przeciętny poziom sprawności receptywnej (między 30 a 70%)	22	0
	Znaczący poziom sprawności receptywnej (powyżej 70%)	10	0

Źródło: opracowanie własne

Analiza wskazała, że w grupie eksperymentalnej większość badanych w preteście osiągnęła znaczący poziom sprawności receptywnej ( $n = 22$ ; 66,7%), zaś blisko jedna trzecia grupy sytuowała się w przedziale oznaczającym wyniki przeciętne ( $n = 11$ ; 33,3%). W grupie tej, żaden z uczniów nie uzyskał wyniku poniżej 30% możliwych do uzyskania punktów. Odmienną sytuację można było zaobserwować w grupie kontrolnej, gdzie większość badanych w preteście osiągnęła przeciętny poziom sprawności receptywnej ( $n = 22$ ; 66,7%), zaś blisko jedna trzecia grupy sytuowała się w przedziale oznaczającym wyniki znaczące ( $n = 10$ ; 30,3%). W grupie tej, tylko jeden z uczniów uzyskał wynik poniżej 30% możliwych do uzyskania punktów.

Uzyskane wyniki odpowiadają na pytanie badawcze szczegółowe 1, które brzmiało: Jaki jest poziom sprawności receptywnych uczniów klas II i III przez rozpoczęciem nauki metodami aktywizującymi z wykorzystaniem narzędzi ICT?

W związku z wynikami uzyskanymi powyżej, należy sformułować następującą odpowiedź na niniejsze pytanie: uczniowie klasy drugiej i trzeciej charakteryzowali się odpowiednio przeciętnym i znaczącym poziomem sprawności receptywnej przed rozpoczęciem nauki metodami aktywizującymi z wykorzystaniem ICT.

#### Sprawność receptywna uczniów w końcowej fazie nauki (posttest)

Przeciętne wyniki uzyskane w grupach eksperymentalnej i kontrolnej w drugim pomiarze przedstawiono w tabeli 12.



Tabela 12. Wyniki uczniów z grup eksperymentalnej i kontrolnej uzyskane w końcowej fazie nauki (posttest) - statystyki opisowe

		M	Mediana	SD	Min	Max	Skośność
Posttest	Eksperymentalna	27,42	25	7,87	14	45	0,52
Posttest	Kontrolna	25,39	25	5,83	14	35	-0,06
TPR	Eksperymentalna	9,91	10	2,44	6	14	-0,08
TPR	Kontrolna	9,00	9	2,11	5	13	0,28

Źródło: opracowanie własne

Uczniowie z grupy eksperymentalnej uzyskiwali w postteście średnio 27,42 punktów ( $SD = 7,87$ ; mediana wyniosła 25 punktów). Minimalny poziom punktów uzyskiwany przez uczniów w tej grupie wyniósł 14, zaś maksymalny wynik - 45 punktów. Skośność wskazuje, że wyniki uzyskiwane przez uczniów symetrycznie rozkładały się wokół średniej, z delikatną dominacją wyników poniżej średniej.

Jeśli chodzi o uczniów z grupy kontrolnej, to uzyskiwali w postteście średnio 25,39 punktów ( $SD = 5,83$ ; mediana wyniosła 25 punkty). Minimalny poziom punktów uzyskiwany przez uczniów w tej grupie wyniósł 14, zaś maksymalny wynik - 35 punktów. Skośność wskazuje, że wyniki uzyskiwane przez uczniów symetrycznie rozkładały się wokół średniej, z dominacją wyników bliskich średniej.

W odniesieniu do testu TPR, uczniowie z grupy eksperymentalnej uzyskiwali średnio 9,91 punktów ( $SD = 2,44$ ; mediana wyniosła 10 punktów), przy najniższym wyniku uzyskanym w grupie równym 6, i maksymalnym wyniku wynik równym 14 punktów. Uczniowie z grupy kontrolnej uzyskiwali średnio 9,00 punktów ( $SD = 2,11$ ; mediana wyniosła 9 punktów) w teście TPR, przy najniższym wyniku uzyskanym w grupie równym 5, i maksymalnym wyniku wynik równym 13 punktów. W przypadku obu grup współczynnik skośności wskazywał, że wyniki uzyskiwane przez uczniów symetrycznie rozkładały się wokół średniej, z dominacją wyników bliskich średniej.

Informacje o odsetku uczniów w grupach eksperymentalnej i kontrolnej, którzy uzyskali w drugim pomiarze konkretne poziomy sprawności receptywnej (niewystarczający, przeciętny i znaczący) przedstawiono w tabeli 13.

Tabela 13. Uczniowie w grupach eksperymentalnej i kontrolnej, którzy uzyskali w postteście konkretne poziomy sprawności receptywnej (niewystarczający, przeciętny i znaczący) - liczebności i procenty

		n	Procent
Eksperymentalna	Niewystarczający poziom sprawności receptywnej (poniżej 30%)	2	0
	Przeciętny poziom sprawności receptywnej (między 30 a 70%)	24	0
	Znaczący poziom sprawności receptywnej (powyżej 70%)	7	0
Kontrolna	Niewystarczający poziom sprawności receptywnej (poniżej 30%)	1	0
	Przeciętny poziom sprawności receptywnej (między 30 a 70%)	29	0
	Znaczący poziom sprawności receptywnej (powyżej 70%)	3	0

Źródło: opracowanie własne

Analiza wskazała, że w grupie eksperymentalnej większość badanych w postteście osiągnęła przeciętny poziom sprawności receptywnej ( $n = 24$ ; 72,7%), zaś blisko jedna piąta grupy sytuowała się w przedziale oznaczającym wyniki znaczące ( $n = 7$ ; 21,2%). W grupie tej, tylko dwóch uczniów uzyskało wyniki poniżej 30% możliwych do uzyskania punktów (6,1%). Podobną sytuację można było zaobserwować w grupie kontrolnej, gdzie większość badanych w postteście osiągnęła przeciętny poziom sprawności receptywnej ( $n = 29$ ; 87,9%), przy czym tylko trzech uczniów sytuowało się w przedziale oznaczającym wyniki znaczące (9,1%). W grupie tej, tylko jeden z uczniów uzyskał wynik poniżej 30% możliwych do uzyskania punktów.

Informacje o odsetku uczniów w grupach eksperymentalnej i kontrolnej, którzy uzyskali w drugim pomiarze konkretne poziomy sprawności receptywnej (niewystarczający, przeciętny i znaczący) mierzonej metodą TPR przedstawiono w tabeli 14.

Tabela 14. Uczniowie w grupach eksperymentalnej i kontrolnej, którzy uzyskali w teście konkretne poziomy sprawności receptywnej (niewystarczający, przeciętny i znaczący) - liczebności i procenty

		n	Procent
Eksperymentalna	Niewystarczający poziom sprawności receptywnej (poniżej 30%)	0	0%
	Przeciętny poziom sprawności receptywnej (między 30 a 70%)	18	0
	Znaczący poziom sprawności receptywnej (powyżej 70%)	15	0
Kontrolna	Niewystarczający poziom sprawności receptywnej (poniżej 30%)	0	0%
	Przeciętny poziom sprawności receptywnej (między 30 a 70%)	24	0
	Znaczący poziom sprawności receptywnej (powyżej 70%)	9	0

Źródło: opracowanie własne

Analiza wskazała, że w grupie eksperymentalnej większość badanych w teście TPR osiągnęła przeciętny ( $n = 18$ ; 54,5%) lub znaczący poziom sprawności receptywnej ( $n = 15$ ; 45,5%). Podobną sytuację można było zaobserwować w grupie kontrolnej, gdzie większość badanych w teście TPR osiągnęła przeciętny ( $n = 24$ ; 72,7%) lub znaczący poziom sprawności receptywnej ( $n = 9$ ; 27,3%).

Uzyskane wyniki odpowiadają na pytanie badawcze szczegółowe 2, które brzmiało: Jaki jest poziom sprawności receptywnych badanych w końcowej fazie nauki w klasie eksperymentalnej realizującej zajęcia metodą aktywizującą z wykorzystaniem ICT?

W związku z wynikami uzyskanymi powyżej, należy sformułować następującą odpowiedź na niniejsze pytanie: uczniowie w klasie eksperymentalnej realizującej zajęcia metodą aktywizującą z wykorzystaniem ICT charakteryzowali się najczęściej przeciętnym poziomem sprawności receptywnej, przy przeciętnych lub niskich odsetkach uczniów o wysokim poziomie sprawności receptywnej. Z podobnym poziomem sprawności receptywnej miano do czynienia w grupie kontrolnej.

Uzyskane wyniki odpowiadają również na pytania badawcze szczegółowe 3 i 4, które brzmiały: pytanie 3 - Jaki jest poziom osiągnięć minimalnych uczniów w zakresie sprawności receptywnych uczestniczących w zajęciach prowadzonych metodą aktywizującą z wykorzystaniem ICT? pytanie 4 - Jaki jest minimalny poziom sprawności receptywnych uczniów uczestniczących z zajęciach, w których nie wykorzystuje się narzędzi ICT?

W związku z wynikami uzyskanymi powyżej, należy sformułować następującą odpowiedź na niniejsze pytania: uczniowie w klasie eksperymentalnej realizującej zajęcia metodą aktywizującą z wykorzystaniem ICT uzyskiwali minimalny wynik w zakresie sprawności receptywnej równy 14 punktom z 48 możliwych do zdobycia, co stanowi 29,2% możliwych do zdobycia punktów i sytuuje ich na poziomie niewystarczającej sprawności receptywnej. Podobny wynik uzyskano w grupie kontrolnej.

Zmiana sprawności receptywnej uczniów w grupie kontrolnej i eksperymentalnej w kolejnych pomiarach (wyniki testu)

W celu sprawdzenia różnic w zakresie znajomości słów i pojęć między grupą eksperymentalną i kontrolną, jak również zmian, jakie zaszły w wiedzy uczniów między pretestem i posttestem, wykorzystano mieszany model analizy wariancji (ANOVA). Model ten wykorzystywany jest w celu jednoczesnego sprawdzania różnic w wynikach osób badanych wynikających ze zmian zachodzących w czasie (zmiany wewnątrzsobnicze; ang. *within subject effects*) oraz różnic międzygrupowych (zmiany międzyosobnicze; ang. *between subject effects*). Pozwala on również na testowanie efektów interakcji czynników wewnątrz- i międzyosobniczych w celu sprawdzenia, czy wzorzec różnic międzygrupowy nie jest zależny od interakcji obu czynników (zob. Field, 2013).

Mieszany model ANOVA jest modelem statystycznym z grupy parametrycznych. Stąd też przed przystąpieniem do sprawdzenia hipotez badawczych sprawdzono założenia dla niniejszego modelu: normalność rozkładu wyników w pre- i postteście w podgrupach oraz normalność rozkładu różnic między pretestem i posttestem. Dodatkowo, z racji testowania różnic w wariancie międzyosobniczym, sprawdzono założenie o jednorodności (równości, homogeniczności) wariancji wyników w preteście i postteście w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.

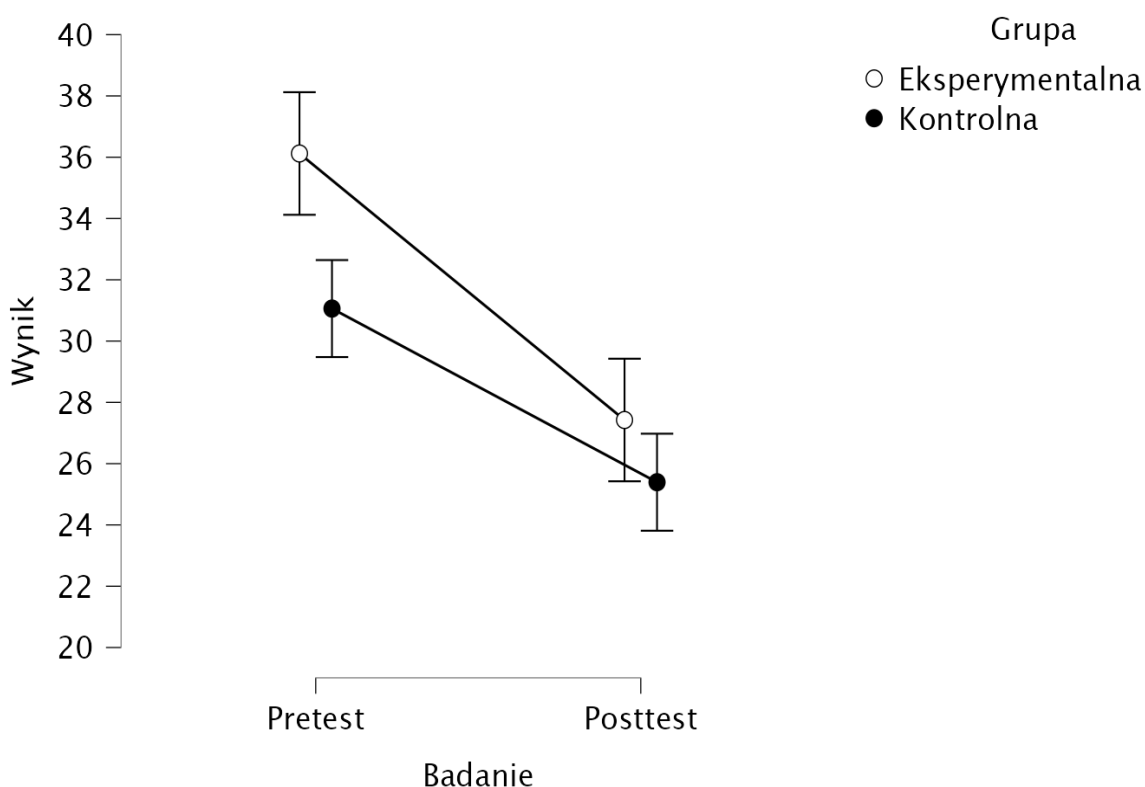
W odniesieniu do pierwszego z założeń, tj. założenia o normalności, zastosowano test Shapiro-Wilka, który sprawdza, czy rozkład analizowanej zmiennej jest zgodny z normalnym (zob. Field, 2013). Jego wyniki pokazały, że jeśli chodzi o wyniki pretestu, to zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej, rozkład wyników uzyskiwanych przez uczniów zbliżony był do normalnego:  $W(33) = 0,94$ ;  $p = 0,064$  oraz  $W(33) = 0,96$ ;  $p = 0,333$ , odpowiednio dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Podobny wynik uzyskano w odniesieniu do wyników w postteście, których rozkład zgodny był z normalnym w obu grupach:  $W(33) = 0,96$ ;  $p = 0,270$  oraz  $W(33) = 0,97$ ;  $p = 0,415$ , odpowiednio dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Również rozkład różnic między kolejnymi pomiarami był zgodny z normalnym:  $W(66) = 0,97$ ;  $p = 0,188$  (grupa eksperymentalna:  $W(33) = 0,95$ ;  $p = 0,106$ ; grupa kontrolna:  $W(33) = 0,96$ ;  $p = 0,298$ ).

Analiza jednorodności wariancji została przeprowadzona z wykorzystaniem testu Levene'a, który służy do sprawdzenia założenia o równej wariancji analizowanej zmiennej w wybranych grupach porównawczych w sytuacji, w której liczebności porównywanych grup są równe (zob. Field, 2009). Jego wyniki wskazały, że w odniesieniu do pierwszego pomiaru, wariancje wyników w grupie eksperymentalnej i kontrolnej były podobne:  $F(1, 64) = 1,31$ ;  $p = 0,258$ . Podobnie, nie było istotnych statystycznie różnic w wariancjach wyników w postteście:  $F(1, 64) = 2,09$ ;  $p = 0,153$ .

Mając na uwadze uzyskane wyniki stwierdzono, że założenia dla modelu ANOVA zostały spełnione i można zastosować wyżej wymienioną analizę statystyczną bez dodatkowych korekt lub poprawek. W związku z powyższym przystąpiono do wyliczenia modelu ANOVA, w którym uwzględniono jeden efekt wewnątrzsobniczy (różnica między pretestem i posttestem), jeden efekt wewnątrzsobniczy (różnice między grupą eksperymentalną i kontrolną) oraz jeden efekt interakcyjny (różnice między pretestem i posttestem w grupach kontrolnej i eksperymentalnej). Dla każdego z efektów wyliczono dodatkowo miary wielkości efektów w postaci współczynnika  $\omega^2$ , który wybrano ze względu na jego mniejsze obciążenie w stosunku do innych miar pokrewnych, np.  $\eta^2$ , szczególnie w sytuacji badań na relatywnie małej próbie (Albers, Lakens, 2018; Troncoso Skidmore, Thompson, 2012). W całej pracy do oceny wielkości efektu wykorzystano wskazania Andy'ego Fielda (2013), zgodnie z którymi efekt poniżej 0,01 traktowany jest jako bardzo mały; od 0,01 do 0,06 – mały; od 0,06 do 0,14 – przeciętny; powyżej 0,14 – duży.

Ponadto, w ramach analizy *post hoc* (analizy szczegółowego wzorca różnic między wybranymi dwoma grupami porównawczymi) wykorzystano test Holma. Z racji porównywania dwóch grup, jako miarę wielkości efektu podano współczynnik *d* Cohena, dla którego za Fieldem (2013) przyjęto następujące ramy interpretacyjne: efekt poniżej 0,30 traktowany jest jako mały, z przedziału 0,30-0,50 – jako przeciętny, powyżej 0,50 – jako duży.

**Wyniki.** Wyniki ANOVA wskazały na istotną statystycznie różnicę między pretestem i posttestem:  $F(1, 64) = 65,78$ ;  $p < 0,001$ ;  $\omega^2 = 0,22$ . Zaobserwowany efekt statystyczny był duży. Wyniki wskazały również na istotne różnice między grupami eksperymentalną i kontrolną:  $F(1, 64) = 6,14$ ;  $p = 0,016$ ;  $\omega^2 = 0,04$ . Zaobserwowany efekt statystyczny był mały. Efekt interakcyjny nie był istotny statystycznie, wskazując na podobny wzorec różnic między pretestem i posttestem w obu grupach:  $F(1, 64) = 2,93$ ;  $p = 0,092$ ;  $\omega^2 = 0,01$ .



Wykres 1. Różnice między wynikami testu w preteście i postteście w grupie eksperymentalnej i kontrolnej - średnie i 95% przedziały ufności dla średniej

Charakter i kierunek różnic między grupami przedstawiono na wykresie 1. Wskazuje on, że zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej, obserwować można było

obniżenie wyników uzyskanych przez uczniów w preteście w stosunku do wcześniejszego pomiaru (średnie dla poszczególnych grup podano w tabelach 10 i 12). W tym sensie, istotną statystycznie zmianę wyników w stosunku do pretestu odnotowano zarówno dla grupy eksperymentalnej ( $p < 0,001$ ), jak i kontrolnej ( $p < 0,001$ ; zob. Tabela 15).

Tabela 15. Różnice między pretestem i posttestem w poszczególnych grupach oraz zmiany wyników dla grupy kontrolnej i eksperymentalnej - test post hoc Holma

	Porównanie	Średnia różnica	t	df	p	d Cohena
Pretest	Eksperymentalna vs. kontrolna	5,06	3,01	31	0,010	0,74
Posttest		2,03	1,21	32	0,230	0,30
Eksperymentalna	Pretest vs. posttest	8,70	6,95	32	< 0,001	1,27
Kontrolna		5,67	4,53	32	< 0,001	0,83

Źródło: opracowanie własne

Wykres wskazał również, że już w fazie początkowej nauki badani z grupy kontrolnej i eksperymentalnej różnili się poziomem sprawności receptywnej (zob. Tabela 15), przy wyższym poziomie sprawności receptywnej w grupie eksperymentalnej ( $p = 0,010$ ). Badane grupy nie różniły się jednak od siebie w końcowej fazie nauki, w której poziom sprawności receptywnej był podobny, a różnica między grupą eksperymentalną i kontrolną nie była istotna statystycznie ( $p = 0,230$ ).

#### Różnice między grupą kontrolną i eksperymentalną w zakresie sprawności receptywnej uczniów (metoda TPR)

W celu sprawdzenia różnic w zakresie wyników testu TPR między grupą eksperymentalną i kontrolną, wykorzystano test *t* Studenta dla grup niezależnych. Test ten

wykorzystywany jest w celu sprawdzenia różnic w średnich wyliczonych dla dwóch niezależnych od siebie grup osób badanych (zob. Field, 2013).

Test *t* Studenta jest testem z grupy parametrycznych. Stąd też przed przystąpieniem do sprawdzenia hipotez badawczych sprawdzono założenia dla niniejszego modelu: normalność rozkładu wyników testu TPR w grupach kontrolnej i eksperymentalnej oraz jednorodność wariancji wyników testu TPR w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.

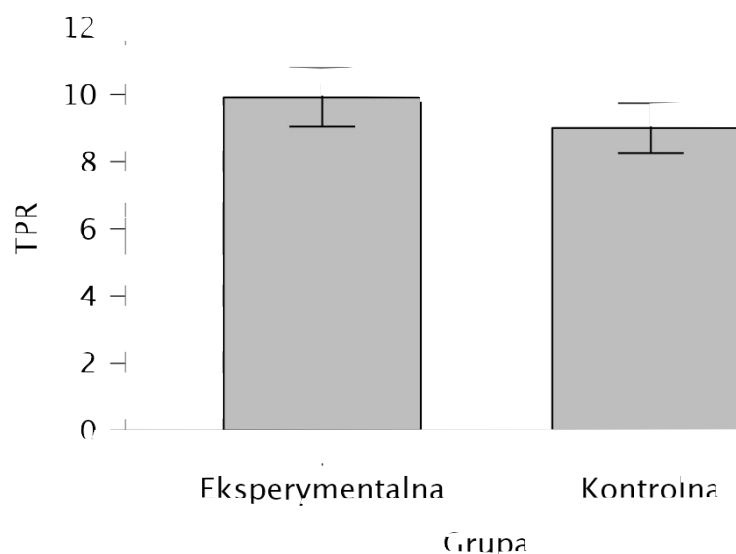
W odniesieniu do pierwszego z założeń, tj. założenia o normalności, podobnie jak we wcześniejszym przypadku zastosowano test Shapiro-Wilka. Jego wyniki pokazały, że jeśli chodzi o wyniki TPR, to zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej, rozkład wyników uzyskiwanych przez uczniów zbliżony był do normalnego:  $W(33) = 0,95$ ;  $p = 0,104$  oraz  $W(33) = 0,95$ ;  $p = 0,095$ , odpowiednio dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Analiza jednorodności wariancji przeprowadzona z wykorzystaniem testu Levene'a, wskazała, że wariancje wyników TPR w grupie eksperymentalnej i kontrolnej były podobne:  $F(1, 64) = 1,65$ ;  $p = 0,204$ .

Mając na uwadze uzyskane wyniki stwierdzono, że założenia dla testu *t* Studenta dla grup niezależnych zostały spełnione i można zastosować wyżej wymienioną analizę statystyczną bez dodatkowych korekt lub poprawek.

Dodatkowo, jako miarę wielkości efektu związanego z różnicami między dwoma średnimi, wyliczono współczynnik *d* Cohena, dla którego przyjęto identyczne ramy interpretacyjne jak w poprzednim przypadku

Wyniki testu *t* Studenta dla grup niezależnych wskazały na brak istotnych statystycznie różnic między grupami eksperymentalną i kontrolną:  $t(64) = 1,62$ ;  $p = 0,110$ ;  $d = 0,40$ . Różnice między obiema grupami w uzyskiwanych wynikach testu TPR pokazano na wykresie 2.





Wykres 2. Różnice między wynikami testu TPR między grupą eksperymentalną i kontrolną - średnie i 95% przedziały ufności dla średniej

Wyniki uzyskane w rozdziałach 6.3 i 6.4 odpowiadają na pytania badawcze główne, które brzmiało: Czy i w jakim stopniu wykorzystanie narzędzi ICT w dydaktyce języka obcego stymuluje językowe osiągnięcia uczniów klas młodszych szkoły podstawowej w zakresie sprawności receptywnych?

W związku z wynikami uzyskanymi powyżej, należy sformułować następującą odpowiedź na niniejsze pytania: uczniowie z klasy eksperymentalnej realizującej zajęcia metodą aktywizującą z wykorzystaniem ICT nie uzyskiwali wyższych wyników pod koniec cyklu nauki (w porównaniu do pretestu) i nie różnili się w sposób istotny statystycznie od uczniów z grupy kontrolnej pod względem sprawności receptywnej.

## 6.2. Postawa ucznia względem nauczyciela, a jego osiągnięcia w zakresie sprawności receptywnych

Przeprowadzone obserwacje w trakcie działań eksperymentalnych pozwalają na wyciągnięcie następujących wniosków:

- badani uczniowie z klasy I (przed wdrożeniem działań eksperymentalnych) po okresie dostosowania się do nowej sytuacji szkolnej chętnie uczestniczyli w zajęciach niemieckojęzycznych, szczególnie w takich, którym towarzyszył ruch. Taka forma nauki jest szczególnie oczekiwana w tym wieku, co stanowi potwierdzenie wskazówek sformułowanych przez Illuka (2002), dotyczących nauczania języków obcych dzieci pierwszego etapu edukacyjnego;
- zarówno uczniowie klasy II i III w trakcie prowadzonego eksperymentu entuzjastycznie podchodzili do zabaw ruchowych, szczególnie tych opartych na regułach. Chęć uczestnictwa w tego typu zajęciach jest związana z uwarunkowaniami psychorozwojowymi późnego dzieciństwa i znajduje swoje potwierdzenie w literaturze przedmiotu, m.in., Kołodziejczyk (2011), Illuk (2002), Sowa-Bacia (2016);
- dzieci wychodziły z inicjatywą prosząc o powtórzenie prowadzonych aktywności, szczególnie jeśli zabawom towarzyszyła muzyka. Zaobserwowano także, iż lekcje z wykorzystaniem ruchu i muzyki generują wyższy poziom aktywności uczniów, a także zachęcają dzieci nieśmiałe do aktywnego udziału w nich. Obserwacje te potwierdzają wcześniejsze wyniki badań odnośnie znaczenia elementów ruchowych i muzycznych w nauczaniu języka obcego dzieci w młodszym wieku szkolnym (por. Illuk, z 2002);
- zauważono, że częste pozytywne wzmocnienia zachowań dziecka oraz eliminowanie pojawiających się stanów napięcia poprzez indywidualizację procesu dydaktycznego (tj. uwzględnienie stylów poznawczych uczniów, ich możliwości receptywnych i produktywnych, tempa uczenia się i zapamiętywania nowych treści) sprzyjało wykazywaniu przez dzieci otwartych postaw wobec prowadzącego zajęcia, spontanicznemu wyrażaniu entuzjazmu, jak również wywoływało uśmiech na ich twarzach (zob. Illuk 2002);
- wyżej wymienione postawy wśród dzieci objętych badaniem mogą wskazywać, że akceptowały one „obecność” języka niemieckiego, czego wyrazem były proponowane przez nich aktywności w języku niemieckim oraz prośby o ich powtórzenie;
- w każdej z badanych grup zauważono uczniów „mniej lub bardziej popularnych”. Relacje rówieśnicze miały również swoje przełożenie na jakość pracy uczniów na lekcjach języka niemieckiego prowadzonych w grupach czy w parach. Przypuszcza się, że takie zachowania są ściśle skorelowane z podjęciem nauki szkolnej, która w

istotny sposób wpływa na postrzeganie innych osób, w tym przypadku kolegów/koleżanek z grupy rówieśniczej, zmieniając charakter relacji rówieśniczych, m.in. cechy oraz formy tych relacji, a także znaczenie jakie dziecko im przypisuje (zob. Schaffer 2005, Kołodziejczyk 2011);

- zaobserwowano wzrost aktywności uczniów na zajęciach języka niemieckiego, na których wykorzystywano narzędzia ICT, szczególnie wtedy kiedy dzieci miały możliwość manipulowania obrazami, którym towarzyszyła muzyka. Korzystanie z projektora multimedialnego i prezentacja aplikacji internetowych, pozwalających na różnorodne modyfikacje w treści zadań nie tylko wzbudzały duże zainteresowanie uczniów, ale także sprzyjały podtrzymywaniu motywacji uczniów do dalszej nauki. Spostrzeżenia te znajdują swoje potwierdzenie w literaturze przedmiotu: Miller i Glover (2010), Beeland (2002), Walker-Tileston (2004), Hall, Higgins (2005), Md. Ruhul Amina, Mahedi Azima, Md. Abul Kalama (2018).

#### Strategie językowe

Odnosząc się do strategii językowych, odnotowano, że:

- dzieci powtarzały wielokrotnie słowo/grupę słów za nauczycielem, aby podtrzymać rozmowę (imitacja), ponieważ niedostateczna ilość liczba powtórzeń, za małe ich urozmaicenia oraz niedokładna realizacja utrudnia wytworzenie właściwych mentalnych progów dekodowania i kodowania języka. Spostrzeżenie to dowodzi zasadności wielokrotnych powtórzeń słów i nowych struktur językowych przez nauczyciela w trakcie trwania lekcji (zob, Illuk 2002, s. 69)
- uczniowie klas I przed wdrożeniem działań eksperymentalnych w pierwszej kolejności przystosowywali się do nowej sytuacji szkolnej, a następnie „osłuchiwali” się z nowym językiem. Dlatego też żadne z dzieci nie było zmuszone do wypowiedzi, kiedy wyraźnie się przed tym wzbraniało (zob. Szot M. 2000). Wyrażanie określonych zwrotów: *Ich bin da.* (Jestem obecny) bądź *Ich bin fertig* (jestem gotów), miało miejsce dopiero w II półroczu I klasy, natomiast wraz z rozpoczęciem działań eksperymentalnych w obu klasach objętych badaniem prawie wszyscy uczniowie

wyrażali zarówno wymienione wyżej określone zwroty, jak również inne będące przedmiotem niemieckiego języka lekcyjnego<sup>256</sup>;

- o znaczenie słów rymowanki, piosenki dopytywały się szczególnie te dzieci, które w pre i postteście zdobyły liczbę punktów powyżej wartości minimalnej. Zabawa językiem wyrażona tworzeniem nowych rymów, jak również korygowanie własnych wypowiedzi i wypowiedzi kolegów występowało również wśród dzieci, które osiągnęły poziom punktów powyżej liczby minimalnej. Zaobserwowane zachowania potwierdzają wnioski innych badaczy, którzy twierdzą, że zainteresowane językiem dzieci podejmują próby tworzenia nowych słów tzw. neologizmów z elementów już znanych (Rokit- Jańskow 2010, s. 31);
- szczególnie uczniowie klasy I przed rozpoczęciem działań eksperymentalnych odpowiadali: *Ich bin dran* (ja jestem kolejny), *ich bin fertig* (jestem gotów), *ich bin da* (jestem obecny), jak również przy zwrotach i wyrażeniach stosowanych w trakcie zajęć, otrzymując podpowiedzi nauczyciela. Z kolei w trakcie prowadzenia działań eksperymentalnych uczniowie klasy II i III w większości „przechodzili” z jednego języka na język drugi. Wskazuje się, również że mimo regularnym powtórzeń określonych zwrotów, zdarzało się również, że niektóre dzieci nie „przechodziły” z jednego języka na drugi, szczególnie te, które w testach osiągnęły niski poziom sprawności<sup>257</sup>;

Warto także zaznaczyć, że na korzystanie z określonych strategii językowych przez ucznia oraz jego postawę wobec języka ma wpływ wiele czynników m.in. indywidualne cechy jego osobowości chociażby ambicja (jako jeden z motywów zewnętrznych), zdolność, inteligencja czy temperament (Lipińska 2003), dlatego też prowadzona obserwacja uczestnicząca pozwoliła na rozpoznanie pewnych uogólnionych strategii uczenia się badanych oraz najczęściej prezentowanego przez nich stosunku do nauki języka niemieckiego. Zebrany za jej pomocą materiał empiryczny umożliwił sformułowanie wniosku, iż osiągnięcia uczniów w zakresie sprawności językowych uczniów są

---

<sup>256</sup> Jak wskazuje Illuk (2002) umiejętność mówienia rozwija się powoli, a procesu tego nie można przyspieszać za pomocą wymuszonej reprodukcji i imitacji (s. 94).

<sup>257</sup> Starano się, aby dzieci przed wdrożeniem działań eksperymentalnych (klasa I i II) otrzymały dostateczną ilość danych językowych (input), tak aby potrafiły wygenerować własne reprezentacje językowe (zob. Illuk 2002, s. 69), dodatkowo w celu jego wzmocnienia język niemiecki był nie tylko przedmiotem nauki, ale towarzyszył również w trakcie trwania zajęć - czynności były komentowane przez nauczyciela w języku niemiecki (zob. Sowa-Bacia 2016);

determinowane zarówno przez jego postawę wobec języka obcego jak i postawę nauczyciela wobec uczniów i nauczanego przedmiotu. Przyjazna atmosfera na lekcji, korzystanie przez nauczyciela z adekwatnych do potrzeb uczniów wzmocnień, niwelowanie stanów napięcia sprzyja budzeniu ich zainteresowania językiem obcym, motywuje do wysiłku, stymuluje spontaniczne próby dzieci w zakresie porozumiewania się w „nowym” języku. Nauczyciel języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej musi szczególnie zważać, na to, że „dzieci cechuje niska tolerancja na frustrację, nadwrażliwie reagują na krytykę, dezaprobatę i przymus, na niepowodzenie i poczucie przegranej, łatwo popadają w nudę i zniechęcenie” (Illuk 2002, s. 64). Na tym etapie edukacji przeżywane przez uczniów na lekcjach emocje mają silny wpływ na efekty uczenia się i nauczania. Dlatego też nauczyciel musi w szczególny sposób dbać o klimat lekcji, gdyż jest on ważnym determinantem uzyskiwanych rezultatów edukacyjnych. Jeśli lekcja stanowi pasmo pozytywnych doświadczeń dla ucznia to będzie on chętnie w niej uczestniczył i nabywał pozytywnego stosunku do języka obcego. Jeśli jest inaczej i lekcja języka obcego jest dla niego źródłem nieprzyjemnych doznań może to blokować jego naturalną potrzebę uczenia się i generować negatywną postawę wobec innego niż ojczysty język.

## 7. Dyskusja uzyskanych rezultatów i założeń badawczych

W oparciu o omówione powyżej rezultaty prowadzonych badań można stwierdzić, że uczniowie z klasy eksperymentalnej realizujący zajęcia metodą aktywizującą z wykorzystaniem narzędzi ICT nie uzyskali wyższych wyników pod koniec cyklu nauki, w odniesieniu do pretestu, jak również nie wykazano istotnych statystycznie różnic związanych z rozwojem sprawności receptywnych w porównaniu do grupy kontrolnej, w związku z tym zależność między zmiennymi nie została wykazana. Dyskusja uzyskanych wyników w niniejszej rozprawie z istniejącymi w literaturze polskiej oraz zagranicznej nie jest możliwa, głównie ze względu na brak jakichkolwiek doniesień z tego zakresu. Stąd też można mieć nadzieję, że uzyskane przeze mnie wyniki - w jakimś zakresie- wypełnią tę lukę, ale też dadzą asumpt do dalszych dociekań i pogłębionych analiz. Jednakże krytyczny ogląd dostępnej literatury przedmiotu odnośnie stosowania narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych oraz próba zmierzenia się z pytaniem o to dlaczego główna hipoteza sformułowana w badaniach

została sfalsyfikowana (zakładano bowiem, iż poziom zdolności receptywnych uczniów klasy eksperymentalnej będzie wyższy w związku z wykorzystywaniem na lekcjach narzędzi ICT a tych zależności analiza statystyczna nie potwierdziła) prowadzi do konstatacji, iż przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w wielu czynnikach. Między innymi w procesach zachodzących na przełomie XX i XXI wieku – w rewolucji technologicznej, u podstaw której leży szeroko rozumiana technologia informacyjna, „nowa kultura uczenia się” oraz w kulturze prefiguratywnej, której kształt jest dyktowany przez wszechobecne media cyfrowe, ze szczególnym uwzględnieniem aktywności poznawczej i samorealizacji uczniów – paradygmat humanistyczny i konstruktywistyczny. Dodatkowo przyczyna braku istotnego działania narzędzi ICT wśród grup badanych jest zakorzeniona w zmianach społecznych, m.in. w pokoleniu alfa, w którym wychowują się uczniowie urodzeni po roku 2010. Nie jest bez znaczenia zatem charakterystyka tego pokolenia, której założenia mają wpływ na edukację. Jak wskazuje literatura, uczniowie funkcjonujący we współczesnej szkole zostają określani mianem *digital natives* (cyfrowi tubylcy), których cechą charakterystyczną jest funkcjonowanie w „mediach i z mediami”, ponieważ to one, jak wskazuje Katarzyna Borawska-Kalbarczyk (2021) „pełnią funkcję istotnego stymulatora wielu procesów i zjawisk związanych z funkcjonowaniem jednostki w wielu dziedzinach życia” (s.1), m.in. w edukacji językowej, jak również w innych dziedzinach. W związku z tym uczniowie „oczekują” włączenia narzędzi ICT w proces edukacyjny, które są dla nich elementem „koniecznym”, będąc ich naturalnym środowiskiem (zob. Borawska-Kalbarczyk 2021). Przypuszcza się zatem, że głównie z tych względów włączenie narzędzi ICT w proces edukacji, nie działa już na tyle stymulująco, aby widoczna była istotna różnica w rozwoju rozumienia ze słuchu z użyciem tych narzędzi. Wskazuje się zatem, że o ile narzędzia ICT nie są istotnym narzędziem podnoszącym poziom sprawności rozumienia ze słuchu, to na pewno należą do grupy narzędzi wspomagających i uatrakcyjniających zajęcia dydaktyczne. Takie są również formalne założenia m.in. wytyczne MEN i zapisy w podstawie programowej, które podkreślają konieczność stosowania narzędzi ICT w procesie dydaktycznym, ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących.

Wobec powyższych argumentów można zatem wskazać że o ile narzędzia ICT nie są istotnym narzędziem podnoszącym poziom sprawności rozumienia ze słuchu uczniów, to jednak korzystanie z nich na lekcjach języka obcego (ale także zajęciach z innych przedmiotów nauczania) jest nie tylko zasadne (wspomagają i uatrakcyjniają proces

dydaktyczny), ale z uwagi potrzeby poznawcze i styl postrzegania świata przez współczesne dzieci i młodzież konieczne. Proces dydaktyczny może być bowiem tylko wówczas skuteczny, gdy potrzeby uczniów są w nim jak najpełniej zaspokojone. Tak też – jak sądzę – należy rozumieć formalne założenia m.in. wytyczne MEN i zapisy znajdujące się w podstawie programowej, które obligują nauczyciela do korzystania z narzędzi ICT i metod aktywizujących w procesie dydaktycznym.

## 8. Zakończenie

Przeprowadzone badania i studia literaturowe skłaniają do pogłębionej refleksji nie tylko nad kwestią wykorzystania narzędzi ICT w procesie dydaktycznym ale też nad jakością funkcjonowania nauczycieli i uczniów w środowisku szkolnym.

Analizując współczesne środowisko uczenia się i nauczania w systemie sformalizowanym można dostrzec, iż jest ono źródłem wielu problemów i niedostatków występujących w procesach edukacyjnych. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać, m.in., w wykorzystywaniu nowoczesnych technologii w połączeniu z tradycyjnymi strategiami nauczania” (Borkowska-Furmanek 2021, s. 106, Pulak 2015). Jest to swego rodzaju zabieg „ulepszania” podstawowych modeli pedagogicznych, które wraz ze zmianami w obrębie nowych technologii stały się nie tyle co nieaktualne, ale nie spełniające podstawowych założeń współczesnych teorii pedagogicznych. Powszechną praktyką jest niejako „dokładnie” narzędzi ICT jako środka pomagającego w realizacji utartych strategii odtwarzania wiedzy. Natomiast takie zabiegi nie tylko są nieskuteczne, to nadto nie odpowiadają na oczekiwania współczesnego pokolenia uczniów, nie są też pomocne w realizacji zadań stawianych szkole (Borawska- Kalbarczyk 2021). Tymczasem poprawa jakości pracy szkoły wymaga zrozumienia współcześnie funkcjonującego paradygmatu edukacyjnego ugruntowanego na podstawie założeń pedagogiki konstruktywistycznej. Bowiem warunkiem zaistnienia pozytywnych zmian w szkole, poza korzystaniem z narzędzi ICT w procesie dydaktycznym jest zmiana sposobu myślenia nauczycieli o współczesnej edukacji i zdobycie określonej wiedzy w zakresie zastosowania narzędzi cyfrowych w procesie przekazywania, poszukiwania i konstruowania wiedzy. Współczesny nauczyciel musi być zatem wyposażony w wiedzę merytoryczną (*Content Knowledge*), wiedzę technologiczną (*Technology Knowledge*) i wiedzę pedagogiczną (*Pedagogical Knowledge*) (s. 107). Dopiero

w oparciu o tę wiedzę nauczyciel będzie umiał stosować narzędzia ICT w taki sposób, by tworzyły one bazę dla „nowej kultury uczenia się” modyfikującej dotychczasowe środowisko szkolne.

Odnosząc te spostrzeżenia do głównego problemu tej rozprawy warto - jak sądzę - podjąć dalsze badania nad wykorzystaniem narzędzi cyfrowych w procesie poznawania i percepcji języka obcego przez dzieci i młodzież, jak również motywować nauczycieli do twórczego eksperymentowania w tym zakresie.

## 9. Bibliografia

- Adamczak-Krysztofowicz S. (2009). *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Adams A. (2004). Pedagogical underpinnings of computer-based learning. *Journal of Advanced Nursing*. 46(1). 5–12. DOI:10.1111/j.1365-2648.2003.02960.x
- Adler R. (2006). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Alderson, J. C./Figueras, N./Kuijper, H./Nold, G./Takala, S./Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of The Dutch CEFR Construct project. *Language Assessment Quarterly*. 3 (1). 3–30.
- Anderson J. R. (1993). *Rules of the mind*. USA: Hillsdale. NJ Erlbaum.
- Anderson A., Lynch T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Andrychowicz-Trojanowska A. (2018). *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura-funkcja - potencjał*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej.
- Apeltauer E. (1997). *Grundlagen des Erst – und Fremdsprachenerwerbs*. Kassel: Langenscheidt.
- Arabski J. (1985). *O przyswajaniu języka drugiego*. Warszawa: WSIP.
- Arabski J. (1997). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk.



- Babbie E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baddeley A. (2006). Working memory: An overview. W: Pickering, Susan J. (red.). *Working Memory and Education*. (s. 1-31). New York: Academic Press.
- Baddeley A. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Bajusová M. & Bohušová Z. (2015). Neue Medien in Fremdsprachenunterricht. *Sprache&Sprachen*. 48-2018. 1-48.
- Baldy A. (2007). Przyczynek do Ch.S. Peirce'a. *Studia Philosophiae Christianae*. 43/2, 119-131.
- Bałachowicz, J. (2003). Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne, W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.). *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego* (s. 83-93). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bałachowicz J., Zbróg Z. (2021). Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono – do polidyskursywności. *Studia z teorii wychowania*. T. XII. 1(34). 127-143. DOI 10.5604/01.3001.0014.8462.
- Banasik A. (2016). TIK a współczesna szkoła – czyli jak skutecznie korzystać z technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia? *Edukacja – Technika – Informatyka*. 1(15). 112-118. DOI: 10.15584/eti.2016.1.1.
- Banasik A. (2017). Nowe media w szkole podstawowej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. 36(1). 223-234. DOI: 10.17951/lrp. 2017.36.1.223.
- Barber D., Cooper L., Messon G. (2007). *Leraning and Teaching with Interaktive Whiteboards*. LearningMatters.
- Barman B. (2012). The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*. Vols. LI-LII. 104-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.3329/pp.v51i1-2.17681>.
- Barman B. (2012). The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*. Vols.
- Batorowska H. (2012). Konektywizm w kontekście kształcenia kompetencji i informacyjnych. *Annales Universitas Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Perinentia*. 10. 20-39.
- Bax S. (2003). CALL – past, present and future. *System*. 31. 13–28.

- Beacco J.-C., Byram M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco J. - C. (2004). Le DELF et le DALF à l'heure européenne. Influence du Cadre (CECR) sur les programmes et les dispositifs d'évaluation. *Le français dans le monde*. 336, s.25.28.
- Bebermeier H. (1994). Früheres Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Begegnung als Unterrichtsprinzip. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 3. 162-169.
- Bee H.(2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: ZYSK i SK-A.
- BECTA (2004). *Getting the Most Your Interactive Whiteboard. A Guid for Primary Scholls*. British Educational Communications and Technology Agency.
- Bednarska K. (2015). Błędy interferencyjne spowodowane wpływem języka obcego. *Acta Universitatis Lodzianis*. 22. 296-297. DOI <http://dx.doi.org/10.18778-6587.22.20>.
- Bedwell W. Salas E. (2010). Computer-based training: capitalizing on lessons learned. *International Journal of Training and Development*. (14) 3. 239-249. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2010.00355.x>.
- Beier B., Erdmann S., Herbst I., Kähler U. Rips S. Schimmler U. (2016). *Niko 1. Arbeitsbuch. Deutsch als Minderheitssprache. Grundschule, Klassen I-III*. Stuttgart: Klett.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J., Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In: Lange, D. L., Paige, R. M (red.). *Culture as the Core: Perspectives on culture in second language learning* . Greenwich. (s. 237–270). CT: Information Age Publishing.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*. 39(5). 775–786.
- Bense M. (1980). *Świat przez pryzmat znaku*. Warszawa: PIW.
- Behr U., Adelheid K. (2002). Einschätzung der Schülerleistung beim Sprechen – dargestellt an englischen und russischen Beispielen. *Fremdsprachen Frühbeginn*. 3 ( 3). 5-8.
- Berg D., Imhof M., (1996). Zuhören lernen – Lernen durch Zuhören. W: Sedlak, F. (red.). *Ich-Du-Wir. Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaftsförderung*. (s. 39–53). Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Berger, C. (1999). *Pilotuntersuchungen zum Lautwerwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der roten Gruppe in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz*. Universität Kiel: Mimeo.

- Betcher, C., & Lee, M. (2009). *The interactive whiteboard revolution: Teaching with IWBs*. Victoria, Australia: Acer Press.
- Białęcka – Pikul M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Binoy B. (2012). The linguistic philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*. LI-LII. 104-122. DOI : <http://dx.doi.org/10.3329/pp.v51i1-2.17681>.
- Bińczyk E. (2006). Steven Pinker vs Michael Tomasello w sporze o status kompetencji językowych.
- Birch, B.M. (2002). *English L2 reading. Getting to the bottom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. *Teksty Drugie*.6. s. 147-164.
- Birdsong D. (2004), Second language acquisition and ultimate attainment. W: A. Davies/ C. Elder (red.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden (s. 82–105). Oxford: Oxford University Press
- Bleyhl, W. (2002). *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroede.
- Bollmann, S. (1995). *Kursbuch Neue Medien*. Berlin: Rowohlt.
- Bolton S. (2003): *Qualitätsmanagement bei den Prüfungen des Association of Language Testers in Europe (ATE)*. In: AKS-Rundbrief, Fremdsprachen und Hochschule. Thema: Qualitätssicherung im Sprachtesten 69. 9-22.
- Bongartz, C.M., Kersten, K. (2007). *Vortrag anlässlich Informationsveranstaltung zur Sprachstandserhebung*. Köln: Universität zu Köln.
- Borawska- Kalbarczyk K. (2021). Proces kształcenia w cyfrowej rzeczywistości-wybrane kierunki zmian. W: A. Karpińska (red.). *Edukacja w przestrzeni społecznej - paradygmaty zmian* (s. 97-115). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Borecka W. (2017). Psycholingwistyczne przyczyny fosylizacji w nauce języka angielskiego. *Białostockie Archiwum Językowe*. 17. 11-13.
- Borgwardt U. (1993). *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning:Hueber.
- Breen M. (2009). Learner contributions to task desing. W: van den Branden K. Bygate , M. Norris J.M (red.). *Task - Based Language Teatching*. A reader (s. 333-356). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Brehmer A., Sławik M. (2003). *Program nauczania technologii informacyjnej w szkołach ponadgimnazjalnych*. Katowice: Wideograf. Edukacja.

- Brett P. (2001). Too many media in my multimedia? A study of the effects of combinations of media on a recall task. W: Brett, Paul (red.). (2001). *CALL in the 21st Century: Proceedings of the ESADE/IATEFL Conference* (s. 1-20). Barcelona: IATEFL.
- Brett, D. (2005). *Bajki, które leczą*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brewster J., Ellis G., Girard D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Penguin.
- Brouse, C. H. Basch, C., & Chow, T. HF. (2011). Use and efficiency of various technological methods in the different aspects of teaching and learning a foreign language at 16 universities in New York. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 7 (1). 3-39.
- Brown G., Malmkjaer K, Pollitt A., Williams J. (1994). *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Bruner, J. (1974). W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brünken R., Leutner D. (2008). Lernen mit Medien. W: Schneider, Wolfgang, Hasselhorn, Marcus (red.). *Handbuch der Psychologie, Band Pädagogische Psychologie*. (s. 551-562). Göttingen: Hogrefe.
- Brusch W. (2000). Fremdsprachen in der Grundschule. *Englisch 5/92*. 36-42.
- Brzezińska A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.). *O pomyślny strat ucznia w szkole* (s. 38-48). Warszawa: Biuletyn Informacji Polskiego Towarzystwa Dysleksji.
- Burmeister, P. (2006). Frühbeginnende Immersion. W: U.O.H. Jung (red.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. (s. 385-391). Frankfurt: Lang.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge. UK Cambridge: University Press.
- Bucko, D., Prizel-Kania, A., (2012). Wędrowki po globalnej sieci, czyli o możliwościach wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w kształceniu językowym, *Języki Obce w Szkole*. 3. 50-55.
- Buczowska J. (2012). *Przegląd Filozoficzny-Nowa Seria*. Reprezentacje poznawcze i znaczenia językowe. Niektóre konsekwencje informacyjnej teorii reprezentacji. 3(83). 261-271. DOI: 10.2478/v10271-012-0078-2

- Buksik D. (2000). Z problematyki pedagogiczno-społecznej. *Seminare*. 16. 192-195.
- Buss A.H., Plomin R. (1986). The EAS approach to temperament. W: R. Plomin, J. Dunn (red.). *The study of temperament: Changes, continuities and challenges*. (s. 67-67). N.J: Lawrence Erlbaum.
- Bush M., Terry R. (1997). *Technology-enhanced language learning*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Buss A.H, Plomin R. (1986). *The EAS approach to temperament*. W: Plomin R. , Dunn J., (red.), *The study of temperament: Changes, continuities and challenges*. (s. 66-67). USA: Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Butler-Pascoe M.E., (2011). The History of CALL. The Intertwining Paths of Technology and Second/Foreign Language Teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. 1 (1). 16–32.
- Butzkamm W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Francke: Tübingen.
- Blühdorn H. ,Breindl E. Waßner U. (2004): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Bühler K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.
- Bygate M., Shekan P., Swain M. (2000). *Researching pedagogic task: second language learning, teaching and testing*. London: Longman.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasburg: Rada Europy.
- Camann R., Spiel G. (1991). Neurophysiologische Grundlagen von Aufmerksamkeit und Konzentration. W: Barchmann H., Kinze W., Roth N. (red.). *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter*. (S. 11 – 26). Berlin: Verlag Gesundheit.
- Campbell, C. (2010). Interactive whiteboards and the first year experience: Integrating IWBs into pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*. 35(6). 68-75.
- Caroll S. (1999). Putting „Input” in Its Proper Place. *Second Language Research*. 15 (4). 337-388.
- Cassirer E. (1906). *Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit*. Hamburg: Meiner.

- Caspari, D. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. W: K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (red.). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* (s. 33-42). Tübingen: Narr.
- Ciepielewska-Kaczmarek L., Gorąca-Szawczyk G. (2014). *Glottodidaktik, früher, heute und morgen.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ciesielska M., Szczepanowski R. (2019). Wykorzystanie teorii obciążenia poznawczego w projektowaniu multimedialnych materiałów edukacyjnych. *Edukacja.* 1 (148). 75-96. DOI 10.24131/3724.190106
- Cieszyńska J., Korendo M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia.* Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Clark R, Mayer R. (2002). Does practice make perfect? W: Clark, Ruth C. & Mayer, Richard E. (red.). *E-Learning & the Science of Instruction* (s. 148-171). San Francisco: Jossey-Bass Wiley,
- Cobcroft, R., Towers S. Smith J., Bruns, A. (2006). Mobile learning in review: Opportunities and challenges for learners, teachers, and institutions. *Proceedings Online Learning and Teaching (OLT) Conference.* 21-30.
- Cockiewicz W. (2013). Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co?. *LingVaria.* 1(15). 201-2012. DOI: <https://doi.org/10.12797/LV.08.2013.15.17>.
- Colpaert, J. (2004). From courseware to coursewear? *Computer Assisted Language Learning.* 17/ 3–4. 261–266.
- Coniam D. (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. *System.* 29 (1). 1-14.
- Cook V., (1993). What's involved in listening? *Zielsprache Englisch.* (2).16–18.
- Coyle, Y., Yanez, L., & Verdu, M. (2010). The impact of the interactive whiteboard on the teacher and children's language use in an ESL immersion classroom. *System.* 38(4). 614-625.
- Chambers, A. (2005). Integrating corpus consultation in language studies. *Language Learning and Technology.* 9(2). 111-125.
- Chmielowska-Marmudzka A., Górska B. (2015). O komunikacji interpersonalnej – werbalnej, niewerbalnej i wokalnej wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym. *Problemy Współczesnej Pedagogiki.* 1(1). 25-39.
- Chomsky N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: Massachusetts: MIT Press.

- Chomsky N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. UK: Publisher, Cambridge University Press.
- Chomsky N. (2005). *O naturze i języku*. Warszawa: Axis.
- Chłopek Z. (2001). *Nabywanie języków trzech i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne i inne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chłopek Z. (2016). Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym. *Języki Obce w Szkole*. 1. 4-10.
- Chruszczewski M. (2013). *Zdolność w akcji. Pozaintelektualne uwarunkowania efektywności operacji wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Chyb M. (2017) Sprawności receptywno-produktywne w kształceniu sprawności słuchania. *Kształcenie Językowe*. 15(25). 28-31.
- Clark R., Mayer R. (2002). Does practice make perfect? W: Clark, Ruth, Mayer (red.). *E-Learning & the Science of Instruction*. (s. 148-171). San Francisco: Jossey-Bass Wiley.
- Czekaj-Kotynia K. (2016). Metoda Digital storytelling w kształceniu kompetencji medialnych i międzykulturowych uczniów szkół podstawowych i średnich. *Dyskursy o Kulturze*. T. 6. 145-163.
- Czarnecki K. (2000). Psychologiczne teorie rozwoju człowieka a realizm jego życia psychicznego: szkic teoretyczny. *Nauczyciel i Szkoła*. 2(9). 23-31.
- Czerska-Andrzejewska D. (2016). Mobile assisted language learning. *Zeszyty Glottodydaktyczne*. T. 6. s. 43-52.
- Dahlhaus B. (2001). *Fertigkeit Hören: für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Dakowska M. (2001). *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Dakowska, M. (2008). *Psychologiczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska M. (2014a). *O rozwoju dydaktyki jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dakowska M. (2014b). Glottodydaktyka jako nauka. *Lingwistyka stosowana*. 3. 71-86.
- Daňová M. & Štefaňáková J. (2011). Zu einigen Aspekten der Anwendung von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Sprach&Sprachen*. 48-2018. 2-7.

- Davies, R. (2003) Learner intent and online courses. *Journal of Interactive Online Learning* 2(1). 1-10.
- Decke-Cornill H., Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Dekeyser R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition, *.Studies in Second Language Acquisition*. 22/4. 493–533.
- Deuze M. (2011). Media Life. *Media Culture & Society*. 33(1). 137–148. DOI: 10.1177/0163443710386518.
- Dijk, T.A. (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Diehr B. (2005). TAPS – Testing and Assessment in Primary Schools. Ein Konzept zur Leistungsbewertung im Englischunterricht der Grundschule. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 1-2/2005. 25-33.
- Dijksta T. (2001). *Examining the language mode hypothesis in trilinguals*. Sektionsvortrag auf der Third International Conference on Third Language Acquisition. September 2001. Leeuwarden, NL.
- Dłaska A., Krekeler, C. (2009): *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Długosz-Izdebska D. (2016). *Uczyć czy nie uczyć?-Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych*. *Acta Humana*. 7. 93-103.
- Dobek-Ostrowska B. (2006). *Komunikowanie polityczne i publiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doktor A. Walaszczyk K. (2016). Skuteczność zapamiętywania w kontekście zabawy i nauki pamięciowej wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej. *W: K. Pujer (red.). Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy (s. 95-108)*. Wrocław: Exante.
- Domżał T. (2013). Pamięć w neurologii: zaburzenia, diagnostyka i leczenie. *Forum Medycyny Rodzinnej*. 7(4). 155-164.
- Donderowicz M. (2014). Najnowsze teorie uczenia się w epoce cyfrowej. *Dydaktyka Informatyki*. 9. 153-163.
- Dornbusch, S. (1999). Ashraf of Africa – Storytelling im englischen Anfangsunterricht und interkulturelles Lernen. *Fremdsprachenunterricht*. T. 4. 250–256.



- Doroszewski W. (1964). *Słownik języka polskiego*. Tom IV. Warszawa: PWN.
- Doye P. (1991). Systematischer Unterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen. *Neusprachliche Mitteilungen*. 3. 145–148.
- Döpke, S. (1992). *One Parent, One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Driscoll, M. (2000). Psychology of Learning for Instruction. *Creative Education*. 7(4). 476-480.
- Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi C., Marcelessi J.B., Mevel J.P. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse, Paris.
- Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi C., Marcelessi J.B., Mevel J.P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Duch W. (1998). Czym jest kognitywistyka? *Kognitywistyka i Media w Edukacji*. 1. 9-50.
- Dunkel P. (1991). Listening in the native and second foreign language: towards and integration of research and practice. *TESOL Quarterly*. 26 (3). 431-445.
- Dutkiewicz W. (2001), *Podstawy metodologii badań*. Kielce: Stachurski.
- Dylak S. (1997). Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów. W: W. Strykowski (red.). *Media a edukacja*. (s. 465–473). Poznań: Wydawnictwo mPi2.
- Dźwierzynska E. (2019). Wpływ rozwoju pamięci dzieci w młodszym wieku szkolnym na organizację nauki języka obcego. *Linguodidactica*. XXXIII. 36-49. DOI: 10.15290/lingdid.2019.23.03
- Edmonson W., House J. (2000). Einführung in der Sprachlehrforschung. Tübingen: Franke.
- Eggers D. (1999). *Sprachandragogik Jahrbuch 1998. Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Erwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen*. Frankfurt: Langenscheidt.
- Ehlich K. (1980). *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elaziz, F. (2008). *Attitudes of students and teachers towards the use of interactive whiteboards in EFL classrooms*. Ankara: Bilkent University.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erikson E.H (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczym Rebis

- Færch, C., Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second-language learning. *Applied Linguistics*. 7 (3). 257-274.
- Fäcke, C. (2011). *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Felderbauer, M. (1998). *Von Fröschen, Schweinen, Schmetterlingen und Drachen*. Storytelling and fantasy trips. 1. 18-21.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *Elt Journal*. 52 (2). 110-118.
- Filipaik E. (1994). Funkcje języka. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 27 (10). 35-47.
- Flowerdew J., Miller L. (2005). *Second Language Acquisition. Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Flowerdew J. (2010). Listening in a Second Language. W: L. Miller (red.). *Listening and Human Communication in the 21st Century*. (s.158-177). New Jersey: Wiley-Blackwel.
- Fodor J. (2000). *The Mind Doesn't Work That Way*. Cambridge: MA.
- Fodor J. (2001a). Language, Thought and Compositionality. *Mind and Language*. 16. 1-15.
- Fodor J. (2001b). *Język myśli*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Folds-Bennett, T. H. (1994). Replication: What's the angle? W: R. Van der Veer, M. van Ijzendoorn, J. Valsiner (red.). *Reconstructing the mind: Replicability in research on human development* (s. 207-231). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Frauenfelder U. Porquier R. (1980). Le probleme des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages*. 57. 61-67.
- Frąckiewicz E. (2016). Internet rzeczy – nowe oblicze komunikacji. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 67 (2). 143-151.
- Freeman, D. E., & Freeman, Y. S. (2001). *Between worlds: Access to second language acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Frydrychowicz S. (2004). Specyfika komunikacji interpersonalnej w okresie dorosłości. Aspekty rozwojowe. *Psychologia rozwojowa*. T. 9 (5). 61-72.
- Gajek E. Michońska-Stadnik A. (2017). *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gałązka A. (2013). *Drama w nauczaniu j. angielskiego: perspektywa psychopedagogiczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Ganjooei B and Rahimi A (2008) Language learning strategy use for EFL e-learners and traditional learners: A comparative study. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 5(12). 3–22.
- Gardner R.C., Lambert W.E. (1965). Language aptitude, intelligence, and second-language achievement. *Journal of education psychology*. T. 56. 191-199.
- Garncarek P. (2018). Nauczanie dzieci języków obcych w kontekście aktywizacji języka pierwszego. *Postscriptum Polonistyczne*. 2(22). 14-23. DOI: 10.31261/PS\_P.2018.22.01.
- Garrett, N. (2009). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *The Modern Language Journal*. 93(1). 697-718.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. UK. Cambridge: Newbury House.
- Gerngroß, G. (1992). Storytelling im Englischunterricht der Grundschule. *Der fremdsprachliche Unterricht*. T. 1. 18–20.
- Gerngross, G. (2004). Action Stories. *Primary English*. 1. 4–12.
- Gerngroß, G. (1992). Story telling im Englischunterricht der Grundschule. *Der fremdsprachliche Unterricht*. 1. 18-20.
- Gębal P. (2014). *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki. Lingwistyka stosowana*. 10. 37-49.
- Gillen, J., Staarman, J., Littleton, K., Mercer, N., & Twiner, A. (2007). A ‘learning revolution’? Investigating pedagogic practice around interactive whiteboards in British primary classrooms. *Learning, Media and Technology*. 32(3). 243–256.
- Giler P. (2020). Pedagogika Montessori w ujęciu holistycznym. *Studia z teorii wychowania*. T. XI. 4(33). 131-148. ORCID 0000-0001-6013-9811.
- Ginther A. (2002). Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing*. 19 (2). 133-167.
- Glinz H. (2002). *Languages and their use in our life as human beings*. Münster: Nodus.
- Glover, D. & Miller, D. (2001). Running with technology: The pedagogic impact of the large scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Technology, Pedagogy and Education*. 10(3). 257-278.
- Glover, D., Miller, D. (2009). Optimising the use of interactive whiteboards: An application of developmental work research in the United Kingdom. *Professional Development in Education*. 35.(3) 469-483. DOI= <http://dx.doi.org/10.1080/19415250902731553>.

- Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2005a). Leadership implications of using interactive whiteboards. *Management in Education*. 18(5). 27-30.
- Gładysz J. (2009). Anbahnung des narrativen Ansatzes im frühen Fremdsprachenunterricht. *Didaktik / Methodik. Hallo Deutschlehrer*. (28). 6-15.
- Gładysz, J. (2011). Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole. Nauczanie wczesnoszkolne*. 1. 20-28.
- Gładysz J. (2015). *Erzählen von Geschichten*. Żory: Eprofess.
- Goban- Klas T. (2004). *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goh Ch. (2000). A cognitive perspective on language learners listening comprehension problems. *System*. 28(1). 55-75.
- Golovko, Valerij. 2004. Didaktische Grundlagen des Medieneinsatzes im Deutschunterricht. W: Alena Ďuricová & Helena Hanuljaková (red.). *Sammelband der Beiträge der VII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. (s. 109–110). Banská Bystrica: SUNG.
- Gołąb Z., Heinz A. Polański K. (1968). *Słownik Terminologii Językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Goodison T. (2003). Integrating ICT in the classroom: A case study of two contrasting lessons *British Journal of Educational Technology*. 34(5). 549–566. DOI:10.1046/j.0007-1013.2003.00350.x.
- Gómez L., Freeman D, Freeman Y. (2005). Dual Language Education: A Promising 50–50 Model. *Bilingual Research Journal*. 29(1). 145-164.
- Goriszowski W. (2003). Progrestywistyczne i poprogrestywistyczne tendencje we współczesnej edukacji. *Nauczyciel i Szkoła*. 1-2 (18-19). 9-24.
- Grabowski M. (2008). Edukacja obcojęzyczna dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*. 3. 46-48.
- Grau M. (2001). Forschungsfeld Be gegnung: Zum Entstehungsprozess einer qualitativen Fallstudie. W: Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (red.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. 62 – 8. Tübingen: Gunter Narr.
- Gray, C., Hagger-Vaughan, L., Pilkington, R., & Tomkins, S. (2005). The pros and cons of interactive whiteboards in relation to the key stage 3 strategy and framework. *Language Learning Journal*. 32. 38-44.

- Gräsel C., Mandl H., Manhart P., Kruppa, K. (2000): Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse. *Unterrichtswissenschaft*. 28 (2). 127-143. DOI:10.25656/01:5467.
- Gregorczyk G. (2012). *Konektywizm – model uczenia się w epoce cyfrowej*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Greiffenhagen, C. (2000). *A report into whiteboard technologies*. Unpublished report, Oxford University Computing Laboratory. UK: Oxford University.
- Grizioti M., Kynigos C. (2020). *Computer-Based Learning, Computational Thinking, and Constructionist Approaches*. *Encyclopedia of Education and Information Technologies*. Berlin: Springer, Cham.
- Grau M. (2001). *Arbeitsfeld Begegnung: Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten*. Tübingen: Gunter Narr.
- Grochowalska M. (2009). *Rozwijanie umiejętności językowych dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Groseva, M. (2000). Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? W: B. Hufeisen & B. Lindemann (red.). *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. (s. 21-30). Tübingen: Stauffenburg.
- Grotjahn, R. (2005). Testen und Bewerten des Hörverstehens. W: Ó Dúill, M./Zahn,R./ Höppner, K. D. C. (red.). *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss* (s. 115-144). Bochum: AKS-Verlag.
- Grotjahn, R. (2000): Kognitive Determinanten der Schwierigkeit von fremdsprachlichen Lese- und Hörverstehensaufgaben. Zur Prognose der Aufgabenschwierigkeit in Sprachtests. W: Riemer, C. (red.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen/Cognitive aspects of foreign language learning and teaching*. *Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. (S. 338-353).Tübingen: Narr.
- Gruber, H., Mandl, H., Renkl A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze*. (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Groß, Ch. (2002). *Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht*, (w:) *Primar*, z. 30, 11–6.
- Grucza F. (1978). Glottodydaktyka jej zarys i problemy. *Przegląd Glottodydaktyczny*. 1. 29-44.

- Grucza F. (2007). *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*. W: H. Kardela/T. Zygmunt (red.). *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*. Chełm: Wydawnictwo PWSZ.
- Grucza F. (2017). *O uczeniu języków i glottodydaktyce I*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej.
- Grucza F. (2013). *Lingwistyka stosowana. Historia-Zadania-Osiągnięcia*. Warszawa: PWN.
- Grucza F. (1997). *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza, informacja, mózg a umysł ludzki*. W: F. Grucza, M. Dakowska (red.) *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Grucza F. (2017). *O germanistyce i germanistykach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza S. (2007). *Od lingwistyki do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentryczne.
- Guilford J. P. (1956). *Personality: A psychological interpretation*. McGraw-Hill Book Company.
- Grzegorzczak R. (2008). O tak zwanej reprezentatywnej funkcji języka w świetle nowszych badań psycholingwistycznych. *Język a Kultura*. T. 129-140.
- Gudmundsdottir S. (1995). The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge. W: McEwan, Hunter / Egan, Kieran (red.). *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. 2. (s. 24-38). New York and London: Teachers College Press.
- Günther, H., Fritsch, S. & Trömer, W. (2016). Kognition. W: H. Günther, S. Fritsch & W. Trömer (red.). *Kita von A bis Z*. (s. 116–117). Weinheim und Basel: Beltz Juvent.
- Haldane, M. (2007). Interactivity and the digital whiteboard: Weaving the fabric of learning. *Learning. Media and Technol.* 32(3). 257–270.
- Hall, I., & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*. 21(2). 102-117.
- Hammarberg, B (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. W: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (red.). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (s. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Harter S. Buddin B (1987). Children's Understanding of the Simultaneity of Two Emotions: A Five Stage Developmental Acquisition Sequence. *Developmental Psychology*. 23 (3). 388-399.

- Hartwig-Mühl (2002), Telling stories – backstage and actors. W: W. Bleyhl. (red.). *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling.* (s. 43–49). Hannover: Schroedel.
- Hausendorf H., Wolf D. (1998). Erzählenentwicklung und -didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven. *Der Deutschunterricht.* 50(1). 38–52.
- Heinen, R., Kerres, M. (2017). Bildung in der digitalen Welt als Herausforderung für Schule. *Die Deutsche Schule.* 109(2). 128–145.
- Heitz, R. (2002b), The snowman story. W: W. Bleyhl (red.). *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling.* (s. 13 –145). Hannover: Schroedel.
- Heringer H. (1984). Textverständlichkeit. Leitsätze & Leitfragen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* . 5-70.
- Herzberg M. (2017). Rozwijanie zdolności do decentracji interpersonalnej dzieci nie lubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. *Zeszyty Naukowe WSG. Edukacja – Rodzina-Społeczeństwo.* 2. 215-234.
- Hille, K./ K. Vogt/ M. Fritz/ M. Sambanis (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. *W: Diskurs Kindheits – und Jugendforschung.* 5. 337–350.
- Higgins, S., Beauchamp, G., & Miller, D. (2007). Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media, & Technology.* 32(3). 213-225.
- Hille, K., Vogt, K., Fritz, M., & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research.* 5(3). 337-350.
- Hirschfeld U., 1(992). Wer nicht hören will ... Phonetik und verstehendes. *Fremdsprache Deutsch.* (7).17–20.
- Hirschfeld U. (1992). Wer nicht hören will. Phonetik und Verstehendes Hören. *Fremdsprache Deutsch.* 7(11). 17-20.
- Hoffman M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny.* Gdańsk: GWP.
- Hogh, E. (2002). Santa Kim. (W:) W. Bleyhl (red.). *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling.*(s. 51–59). Hannover: Schroedel.

- Hufeisen U., Hausendorf H., Quasthoff U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hufeisen, & U. Jessner (Eds.). Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. W: R. Alonso (red.). *Second Language Acquisition*. (s. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen B. (2000). A European perspective- Tertiary languages with a focus on German as L3. W: Rosenthal J. W. (red). *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual and Foreign Language Instruction for a Multilingual World* (s. 100-120). Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Hughes, J. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*. 13(2). 277–302.
- Ikonomu, D. M. (2010). *Regeln und kein Ende. Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Peter Lang.
- Iluk, J. (2002). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Gnome.
- Iluk, J. (2006). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Iluk, J. (2005). Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht. W: H. Pürschel/ T. Tinnefeld (red.). *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis* (s. 164–174). Bochum: AKS-Verlag.
- Iluk, J., & Jakosz, M. (2017). Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung. *Studia Germanica Gedanensia*. 37. 111–128.
- Imhof M. (2003). *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. W: Imhof M. und Volker B. (red.). *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (s. 15-30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ishtaiwa, F. F., & Shana, Z. (2011). The use of interactive whiteboard (IWB) by preservice teachers to enhance Arabic language teaching and learning. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*. 8(2). 1-18.



- Izert M. (2019). *Wstęp do językoznawstwa ogólnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UW.
- Jagięła J. (2017). Psychopedagogika uczenia się i zachowania, czyli o związkach behawioryzmu z edukacyjną analizą transakcyjną. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*. 6. 277-311. DOI: <http://dx.doi.org/10.16926/eat.2017.06.17>.
- Jagodzińska M.(2003). *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Helion.
- Jagodzińska M. (2008). *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jakosz M. (2018). Zum Einfluss affektiver Faktoren aufden frühen Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich durch den narrativen Ansatz. *Glottodidactica*. 45(1). 49-66. doi10.14746/gl.2018.45.1.04.
- Janczyk J. (2008). Idea nauczania programowego w perspektywie rozwoju form kształcenia wykorzystujących społeczną przestrzeń internetu. *Dydaktyka informatyki*. 6. 150-170.
- Janicka M. (2014). *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jankowska I. (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków: Universitas.
- Janowska I (2012). Proces przystosowania materiałów dydaktycznych do zasad podejścia zadaniowego. *Postscriptum Polonistyczne*. 2 (10). 176-197.
- Janowska I. (2016). Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. W: Lipińska, Sekretny (red.). *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym* (s. 38-53). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska I. (2016). Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym. *Języki Obce w Szkole*. 1. 32-38.
- Januskiewicz F. (1978). *Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: PWN.
- Jaros I. (2003). Gry i zabawy z wykorzystaniem tablicy multimedialnej. *Języki Obce w Szkole*. 2. 317-321.
- Jaros I., Raulinajtys A. (2009). Środki dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu dzieci. W: Sikora-Banasik D. (red.). *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki* (s.214-231). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Jaroszevska A. (2007). *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

- Jaworowska A., (2008) Rozwijanie sprawności receptywnych w przedszkolnym nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole*. 4. 59–62.
- Jędrzykowski J. (2011). Technologie informacyjno-komunikacyjne w procesach edukacyjnych. W: Miłkowska G., Furmanek M. (red.). *Kształtowanie tożsamości pedagogiki* (497-510). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Jespersen O., Sweet H. (1904). *How To Teach a Foreign Language*. New York: The Macmillan CO.
- Jewitt, C., Moss, G., & Cardini, A. (2007). Pace, interactivity and multimodality in teachers' design of texts for interactive whiteboards in the secondary school classroom. *Learning, Media and Technology*. 32(3). 303–317.
- Jędrzejczyk I. (2014). Telewizja a zabawy dowolne dzieci. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 1(3). 161-176.
- Jodzio, K. (2008). *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Johnson J. K. (1993). Trendy we współczesnej technologii kształcenia w USA. W.: W. Strychowski W. Skrzydlewski (red.). *Dokąd zmierza technologia kształcenia* (s. 68-78). Katowice: Śląsk.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Jones P., Kervin L., McIntosh S. (2011). The interactive whiteboard: Tool and/or agent of semiotic mediation. *Australian Journal of Language and Literacy*. 34/1. 38-60.
- Jurczak A. (2016). Kognitywizm w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej. *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. T. 2(8). 44-50.
- Juszczak S. (2001). *Edukacja w społeczeństwie ery informacji*. W: J. Niemiec, A. Kapińska. (red.) *Edukacja w dialogu i reformie*. Augustów-Białystok: Trans-Humana.
- Kagan, J, Reznick JS, Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science* 8.240(4849).167-71. DOI:10.1126/science.3353713.
- Kahlert J. (2000). Ganzheitlich lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begriffen. Quelle. *Grundschulmagazin*. 68 (12). 37-40.
- Kail R. (2007). Longitudinal evidence that increases in processing speed and working memory enhance children's reasoning. *Psychological Science*. 18(4). 312-313.

- Kaliska M. (2013). Tablety i Smartfony - nowe narzędzia glottodydaktyczne. *Lingwistyka Stosowanana*. 8. 54-65.
- Kaliska M. (2018). *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kamza M. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Karbe U. (2001). Lost Property Office. *Fremdsprachen Frühbeginn*. 3. 54–58.
- Kellermann E. (1983). *Now you see it, now you don't*, w: S. Gass, L. Selinker (red.), *Language transfer in language learning*. Rowley. (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. W: D. Macedo & S.R. Steinberg (red.). *Media literacy*. (s. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Kelly P. (1995). The importance of listening – a personally illustrat view. *Zielsprache Englisch*. 2.13–19.
- Kerres M. (2020). Bildung in der digitalen Welt. Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. *MedienPädagogik*. 17. 1-32. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X>.
- Keßler, J.-U. (2005). Fachdidaktik meets Psycholinguistik – Heterogenität im Englischunterricht erkennen, verstehen und als Chance nutzen. In: K. Bräu, U. Schwerdt. (Hrsg.). *Heterogenität als Chance. Vom Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. (S. 263-284). Münster: Waxmann.
- Kielar-Truska M. (2013). Językowa zewnętrzna i wewnętrzna kontrola działania. *Psychologia rozwojowa*. T.18(4). 47-58.
- Kintsch, W., Van Dijk T. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85. 363–394.
- Klauer K. J. (2001). Situiertes Lernen. In: Detlev H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. (S. 635-641). Weinheim: Beltz PVU.
- Klippel, F. (2000). *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Kliś M. (2016). Psychologiczne podstawy i korzyści wynikające z uczenia się języków obcych. *Państwo i Społeczeństwo*.XVI( 3). 113-129.

- Klus-Stańska D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna -dyskursy, problemy, rozwiązania*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kokocińska A., Kaleta T. (2015). Behawioryzm i behavior – myśl filozoficzna i badania przyrodnicze. *Kosmos. Problemy nauk biologicznych*. T. 64. 221-227.
- Kolanowska E. (2018). Charakterystyka rozwoju dziecka sześciolatniego. W: G. Ignatowski. (red.). *Dyskursy o kulturze*.(s. 6-25). Łódź. Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.
- Kolečáni Lenčová I. (2012). *Visuelles Medium im Fremdsprachenunterricht: ausgewählte Kapitelmit praktischen Beispielen aus der deutschen Sprache*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- Kołodziejczyk A. (2010). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała. (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H. (2003). Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela. *Języki Obce w Szkole*. 3. 74-80.
- Komorowska H. (2017). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola-Ocena-Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H. (1979). Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych. W: E Gucza (red.) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-7*. (s. 165-189). Warszawa: PWN.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Konderak, T. (2016). Koncepcja kształcenia zintegrowanego w nauczaniu / uczeniu się języków obcych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. 10(37/3). 191-198. DOI: <https://doi.org/10.14632/eetp.2015.0.37/3.191-198>.
- Kopik A. (2016). Inteligencje wielorakie. *Konteksty Pedagogiczne*. 2 (7). 15-25.
- Koriat A. (2007). *Metacognition and consciousness*. UK: Cambridge University Press.
- Kozioł-Nadolna 2015. Osobowość człowieka. *Studia i prace wydziału nauk ekonomicznych i zarządzania*. T 1 (19). 58-60. DOI:10.18276/sip.2015.39/1-05
- Kozłowska A. (2006). *Oddziaływanie Mass Mediów*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Krajka M. (2007). *English Language Teaching in the Internet-assisted Environment. Issues in the Use of the Web as a Teaching Medium*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.

- Kramer K. (2003). Mehrsprachigkeit. Wann werde ich ein Sprachgenie? *Gehirn&Geist*. 2. 48-50.
- Kranert M. (2013). *Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: FU.
- Krajewski M. (2010). *O metodologi nauk i zasadach pisarstwa naukowego*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longmann.
- Krashen S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: University of Southern California.
- Kratcoski A., Swan K., Schenker J. (2005). The Effects of the Use of Interactive Whiteboards on Student Achievement. *Research Center for Educational Technology*. 4. 3-9. DOI: 10.4018/978-1-61520-715-2.ch009.
- Krawiec M., Lipiejko M. (2019). Zastosowanie oraz rola bajek i baśni w nauczaniu języka obcego w wieku wczesnoszkolnym -wskazania studentów kierunku psychologiczno-pedagogicznego. *Orbis Linguarum*. T. 15. 53/2019. s.355-366. DOI: 10.28117/olin.53-23.
- Kreis R., (2001). Hörverstehenstraining durch Storytelling im Englischunterricht. *Fremdsprachen Frühbeginn*. 1. 27–31.
- Kruppa U. (1983). Zur Funktion des Gedächtnisses beim Zielsprachenerwerb. *Neusprachlichen Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 36(2). 76-84.
- Krzemińska D. (2009). Wczesne rozpoczynanie nauki języków. W: D. Banasik (red.). *Wczesnoszkolne Nauczanie Języków Obcych (2-32)*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kubanek German A. (2003). *Kindgemäß Fremdsprachenunterricht. Band 2. Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann.
- Kurcz I. (2011). O wzajemnych zależnościach kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. *Czasopismo Psychologiczne*. 17 (2). 153-160.
- Kurcz I. (2007). *Dwujęzyczność a język globalny*. W: Pawlak M., Derenowski M., Wolski B., (red.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. (s.12-54). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.
- Kulczycki E. (2011). Źródła transmisyjnego ujęcia procesu komunikacji. *Studia Humanistyczne AHG*. T. 11(1). 21-34.

- Kukulska-Hulme, A., Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*. 20(3). 271–289.
- Lado R. (1973). *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Max Hueber Verlag.
- Lambelet A., Berthele R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen*. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Langenmayr A. (1997). *Sprachpsychologie. Ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Latoch-Zielińska M. (2020). Jak obudzić szkołę? O nowych trendach w edukacji i nie tylko polonistycznej.
- Latos A., Watorek M., Rast R., Durand M. (2016). Badanie procesu aktywizacji języka drugiego od podstaw: projekt VILLA i jego praktyczne implikacje w nauczaniu języka obcego w systemie klasowo-lekcyjnym. *Language Education Second Language Acquisition*. 6(3). 68-92.
- Lauer, K. (1999). *Deutsch-französischer Kindergarten Rappelkiste in Rostock: Der frühe L2-Erwerb des französischen Verbalsystems*. Kiel: Universität Kiel. MA.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Lenkiewicz K., srebrnicki T., Bryńska A. (2016). Mechanizmy kształtujące rozwój osobowości i jej zaburzeń u dzieci i młodzieży. *Psychiatria Polska*. T. 50 (3). 621-629. DOI: <http://dx.doi.org/10.12740/PP/36180>.
- Legutke M. K. (2006). *Englisch in der Grundschule-und dann? Anmerkungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Le Pape Racine C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 25 (2). 156-167.
- Levy P (2002). *Interactive Whiteboards in Learning and Teaching in Two Sheffield Shools*. Sheffield. UK: Sheffield Excellence in Cities Partnership.
- Lewicka G. (2007). *Glottodydaktyczne aspekty aktywizacji języka drugiego, a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Atut.
- Lewin, C., Somekh, B., & Steadman, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education & Information Technologies*. 13(4). 291-303.

- Lewis, C. A. (2009). *The integration of interactive whiteboards into classrooms at a well - resourced high school in South Africa*. Pretoria: University of Pretoria Pretoria.
- Lewowicki T. (1993). O kondycji technologii kształcenia. W: W. Strychowski, W. Skrzydlewski (red.). *Dokąd zmierza technologia kształcenia* (s. 32-40). Poznań: Zakład Technologii Kształcenia Pedagogiki.
- Libbich, B. (1971). *Neue Wege im Sprachunterricht*. Frankfurt/M., Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg.
- Lievrouw L. (2012). *Media alternatywne i zaangażowanie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ligęza M., (2003). *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*. W: Gałkowski T., Jastrzębowska G., (red.). *Logopedia. Pytania i odpowiedzi* (s. 277-301). Opole: Wydawnictwo UO.
- Lim, C. P. & Ching C. S. (2004). An activity-theoretical approach to research of ICT integration in Singapore schools: Orienting activities and learner autonomy. *Computers and Education*. 43. 215-236.
- Lipińska E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi*. Kraków: Wstęp do badań dwujęzyczności. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Littlejohn S.W., Foss K.A. (2008). *Theories of Human Communication*. Long Grove: Waveland Press.
- Livingstone S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*. 7. 3–14. DOI: 10.1080/10714420490280152.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Losche H. (2000). *Interkulturelle Kommunikation: Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. Augsburg: Ziel.
- Lowe J. (2014). Computer-Based Education. *Journal of Research on Technology in Education*. Volume 34 (2). 163-171. DOI:10.1080/15391523.2001.10782343.
- Lynch, T. (2002). Listening: Questions of level. W: Kaplan, R. (red.). *Oxford Handbook of Applied Linguistics* (s. 39-48). New York: Oxford University Press.
- Łączek M. (2016). *Glottodydaktyka dwujęzyczna – przegląd polskiej i angielskiej terminologii*. *Lingwistyka Stosowana*. 19. 77-89.

- Łobocki M. (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łucarz-Baran M. (2017). Motywacja do nauki języka angielskiego w drugiej klasie szkoły podstawowej. *Neofilolog*. 48(1). 119-141.
- Madej P. (2011). Wykorzystanie narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*. 3. 31-38.
- Maibaum, T. (2000). *Replikationsstudien zum Erwerb des Wortschatzes in der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten*. Kiel: Universität Kiel.
- Maier W. (1991). *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin: Langenscheidt.
- Markowski A. (2008). *Popularny słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
- Martin D. (2009). *Activities for Interactive Whiteboards: Educational Teacher's Handbook*. London, UK: Helbling Languages.
- Maszke A. (2004). *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*.
- Maszke A. (2008). *Teoretyczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Maczak A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maturana, H.R. Varela, F.J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Berlin: Scherz Verlag.
- Mayer R. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mägiste E. (1984). *Lerning a third language*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 5. 415-421. DOI.org/10.1080/01434632.1984.9994170
- Meyer H. (2018). *Meyers Konversations-Lexikon, Vol. 1: Ein Nachschlagewerk Des Allgemeinen Wissens; A bis Aslang*. London: Forgotten Books.
- McLuhan M. (1974). Środki komunikowania – przedłużenie człowieka. W: A. Siciński (red.). *Technika i społeczeństwo. Antologia*. (s. 73-137). Warszawa: PIW.
- Meyer, R. E. (2013). Uczenie się z wykorzystywaniem technologii. W: Dumont H., Istance D., Benavides F. *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: OECD.
- McNamara, Tim (2000). *Language Testing*. Oxford: University Press Oxford Introductions to Language Study.



- Michalewski T. (2010). Wybrane metody pracy nauczyciela w kontekście edukacji wielokulturowej. W: Jasiński Z. (red.). *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. (s. 167-181). Opole: INP Uniwersytetu Opolskiego.
- Michalik J. (2021) Motyw odwagi w literaturze dla dzieci a kształtowanie systemu wartości dziecka w młodszym wieku szkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. 16. 1(59). 137-149. DOI: 10.35765/eetp.2021.1659.10.
- Michalik J. (2021) Rola muzyki w nauczaniu języka obcego na I etapie edukacyjnym. *Biuletyn Metodyczny*. 1 (43). 52-58.
- Michalik J. (2022). Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języka obcego uczniów I etapu edukacyjnego. *Biuletyn metodyczny*. 1(45). 71-79.
- Michońska-Stadnik, A. (2008). Pojęcie motywacji- wczoraj, dziś i jutro. W: Michońska-Stadnik A, Wąsik Z. (red.) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych* (s. 107-117). Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Miedzińska B. (2010). *Podstawy psychologii*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa.
- Mielnik K. (2020). *Dobre praktyki i wyzwania w zakresie wykorzystywania technologii informacyjnej w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Mikłasz-Sendecka B., Przybyła O. (2019). Dwujęzyczność wczesnodziecięca. Studium przypadku. *Logopedica Silesiana*. 8. 461-486. DOI: 10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2019.08.19.
- Miksza M. (2018). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Miodunka W. (2013). O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o terminologicznym chaosie w glottodydaktyce – polemicznie. *LingVaria*. VIII, 2(16). DOI 10.12797/LV.08.2013.16.17.
- Mirski R. (2019). Krytyka natywizmu jawnego i ukrytego w badaniach nad dziecięcymi teoriami umysłu. *Psychologia rozwojowa*. 24(2). 15-28.
- Mietz K. (2016). Pamięć, rutynizacja a nabywanie języka – eksperyment psycholingwistyczny. *Neurolingwistyka Praktyczna*. 2. 52-71.
- Mißler B. (1999). *Fremdsprachenerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.

- Moid, S. (2020). Education 4.0: Future of Learning With Disruptive Technologies. W: S. Buckley (red.). *Promoting Inclusive Growth in the Fourth Industrial Revolution* (s. 181–200). USA: IGI Global.
- Molnárová E. & Rošteková M.. (2009). Fremdsprachen in einer multimedialen Umgebung: von der Theorie zur Praxis. W: Golčáková, Adámková, Mišterová & Potměšilová. *Linguistische, linguodidaktische und literarische Reflexionen für das neue Millenium*. 224–232. Plzeň: Západočeská Univerzita.
- Montessori M. (2005). *Domy dziecięce: metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Warszawa: Żak.
- Morańska D., Ciesielka M., Jędrzejko M. (2020). *Edukacja w cyfrowym świecie. Edukacja 4.0*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Morbitzer J. (2010). Szkoła w pułapce Internetu. W: J. Morbitzer (red.). *Człowiek – Media – Edukacja*. Red.naukowy. Kraków: Wydawca: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych. Uniwersytet Pedagogiczny.
- Morbitzer, J. (2013). Konektywizm – edukacyjny przełom czy niespełniona nadzieja?. W: M.M. Sysło i A.B. Kwiatkowska (red.). *Uczyć się będąc połączonym*. (s.35-42). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Morciniec N., (2016). *Gramatyka kontrastywna. Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywnej*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej.
- Morgan J., Rinvoluceri M. (1983). *Once Upon a Time. Using stories in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- Möller J., Hohenstein F., Adrian E., Baumert J. (2017). *Die Staatliche Europa-Schule Berlin:Entwicklungsstand und Evaluation in der Europa-Studie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Mrozowski M. (2001). *Media masowe.Władza, rozrywka i biznes*.Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr.
- Müller-Hartmann, A., Schocker D., (2005). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: A. Müller-Hartmann (red.). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Festschrift für Michael K. Legutke. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)* (s. 1-52). Tübingen: Narr.
- Neumann U., Gogolon I. (2001). *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland*. Münster: Waxmann Verlag.

- Niestorowicz T. (2015). Zjawisko interjęzyka w procesie przyswajania języka drugiego. *Logopedia*, T. 43-44. 33-42.
- Niestorowicz T. (2018). Wiedza eksplicytna i implicytna w nabywaniu kompetencji gramatycznej w procesie przyswajania języka drugiego. *Logopedia*. T.47 (1). 171-180.
- Niegemann, Helmut M.; Domagk, Steffi; Hessel, Silvia; Hein, Alexandra; Hupfer, Matthias & Zobel, Annett (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Nosal, S., C. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2013). The task approach to language teaching. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42(2). 10-27.
- Nückles, M. & Renkl, A. (2009). Selbstgesteuertes Lernen durch Schreiben. *Lerntagebücher in der Aus- und Weiterbildung. Weiterbildung. 5. 22–25*.
- Oberg, A., Daniels, P. (2012). Analysis of the effect a student-centred mobile language learning using handhelds. *International Journal of Learning Technology*. 5(1). 435–449.
- Ockey G. J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*. 24 (4). 517-537.
- O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers*. Clevedon. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Ogonowska A. (2013). *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olek-Taszarek, W. (2012). Gone with the chalk: Teaching in the era of digital natives. W: M. Krawiec (red.). *Od języka do kultury, literatury, sztuki i mediów* (s. 105-112). Wałbrzych: Wydawnictwo DTP.
- Olpińska-Szkielko M. (2013). Dwujęzyczność a rozwój językowy dziecka. *Edukacja Pomorska*. 59 (10). 5-8.
- Olpińska-Szkielko M. (2015). Lingwistyczne podstawy uczenia się języków obcych na etapie wczesnoszkolnym. *Linguodidactica*, T. 19. 200-2010. DOI 10.15290/lingdid.2015.19.14

- Olpińska -Szkielek M., Dakowska M. (2014). *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej. Uniwersytet Warszawski.
- Olweus D. (2000). Bullying. W: A. E. Kazdin (red.). *Encyklopedia of psychology* (s.487-489). Washington, DC: American Psychological Association.
- Opoka J. (2008). Multimedia w edukacji. *Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej*. 2 (17). 120-129.
- Orchowska I. (2015). O transferencji wiedzy naukowej i subiektywnych poglądów na temat kształcenia nauczycieli języków obcych na podstawie rezultatów metaanalizy artykułów opublikowanych na łamach. *Neofilologia. Lingwistyka Stosowana*. 12. 81-96.
- Orchowska I., Musioł - Karpińska B. (2019). Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej-pola współ/niezależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia. *Neofilolog*. 52(2). 389-410. DOI <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.12>
- Orr, M. (2008). Learner perceptions of interactive whiteboards in EFL classrooms. *CALL-EJ Online*. 9(2). 207-224. DOI: 10.22051/lghor.2019.26689.1
- Ortner B. (2007). Handbuch Fremdsprachenunterricht. W.: K. Bausch/Christ/Krumm (red.). *Alternative Methoden*. (s. 234-238). Tübingen: Narr Verlag.
- Pachociska E. (2003). Językoznawstwo a postmodernizm. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, T. V. 129-143.
- Paivio A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford: UK Oxford University Press.
- Paliński, A. (1990). *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych*. Teoria i praktyka. Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Palm, A. (2007). *Die Methode Storytelling. Ihr Einsatz im frühen Englischunterricht*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Pamuła M. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Parszutowicz P. (2016). O związkach filozofii form symbolicznych z psychologią postaci. *Filozofia i Nauka. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne*. T. 4. 350-359.

- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J. (2020a), Investigating Individual Trajectories in Experiencing Boredom in the Language Classroom: The Case of 11 Polish Students of English. *Language Teaching Research*. 26(4). 598-616.
- Petit, J. (1996). *Rapport d'évaluation sur les classes ABCM du Haut-Rhin. Année Rapport à l'intention du Conseil régional du Haut-Rhin*. Colmar: Service langue et culture régionales.
- Petit, J., Rosenblatt F. (1994). *Synthèse de trois années d'évaluation des classes bilingues, hors contrat et associatives à parités horaires. Rapport à l'intention du Conseil régionale du Haut-Rhin*. Colmar: Service langue et culture régionales.
- Pfeiffer, W. (2001). Glottodidaktik als Wissenschaft. W: K. Aguado / C. Riemer (red.). *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag* (s. 63–96). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Piepho, H.-E. (2000). Story telling – which, when, why. W: W. Bleyhl (red.). *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. (s.43-55). Hannover: Schroedel.
- Piepho, H.-E. (2002). Stories' ways. W: Bleyhl, W. (red.). *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling* (s. 20-34). Hannover: Schroedel,
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pim C. (2013). Emerging Technologies, Emerging Minds: Digital Innovations within the Primary Sector. In: Motteram G. (red.). *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching* (s. 15–42). London: British Council.
- Pinker S. (2000). *Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache*. Berlin/Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Pinker S. (2002). *The blank slate: the modern denial of human nature*. NY: Viking Press.
- Pinker S. (2005). *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Plewka C. (2017). Technoedukacja to metoda czy cywilizacyjna konieczność? *Problemy Profesjologii*. 2. 24-25.
- Plikat J. (2018). Plurimethodische Ansätze. W: A. Grünewald & L. Küster (red.). *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis* (s.119-130). Stuttgart: Klett.

- Popiel A., Pragłowska E. (2009). Psychoterapia poznawczo-behawioralna – praktyka oparta na badaniach empirycznych. *Psychiatria w Praktyce Klinicznej*. T. 2(3). 146-155.
- Postman N. (1995). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: PIW.
- Puren Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères. A la croisée de méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Dider.
- Prizel – Kania A. (2013). *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Przetacznikowa M. (1985). *Rozwój psychiczny dla dzieci w wieku od 6 do 10 lat*. W: B. Wilgocka
- Okoń (red.). *Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.
- Ptaszek G. (2019). *Edukacja medialna 3.0*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pulak I. (2015). Nowe trendy w edukacji szkolnej w kontekście rozwoju technologii i mediów cyfrowych. 10(36/2), 57-68. DOI: [https://doi.org/10.14632/eetp\\_36.4](https://doi.org/10.14632/eetp_36.4).
- Raabe H. (2003). *Audiovisuelle Medien*. W: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (red.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 423-426). Tübingen: Francke.
- Rapp, Gerhard (1982). *Aufmerksamkeit und Konzentration. Erklärungsmodelle - Störungen – Handlungsmöglichkeiten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Radziwiłłowicz W. (2004). *Rozwój procesów poznawczych dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Impuls.
- Rast R. (2008). *Foreign Language Input: Initial Processing*, UK: Multilingual Matters.
- Ratzke D. (1982). *Handbuch der Neuen Medien: Information und Kommunikation, Fernsehen und Hörfunk, Presse und Audiovision, heute und morgen*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Reinfried M. (2006): *Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht*. W: Udo H. Jung (red.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M., et al.: Peter Lang.
- Richards J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.

- Rielli G. (2013). *Die Weiterentwicklung von Zeichen- zu Kommunikationsmodellen und deren Modellierung*, München: GRIN Verlag.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. England. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roach C.A., Wyatt N.J., (2000). Słuchanie i proces retoryczny. W: J. Stewart (red.) *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalne*. (s. 218–224). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Roche J. (2008). *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber.
- Rokita-Jaśkow J. (2010). *Moje dziecko uczy się języka obcego. Najczęściej zadawane pytania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Rosen E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Editions Ophrys.
- Rost M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- Róg, T. (2011). O źródłach motywacji w kontekście edukacji językowej dorosłych. *Neofilolog*, (37), 121-132. <https://doi.org/10.14746/n.2011.37.10>
- Róg T. (2017). *Kompetencja interkulturowa. Teoria w pigułce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rüschhoff B. Wolff D. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Rybka R. (2013). *Kanada na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Ryłko-Kurpiewska M. (2007). Kontrowersje wokół tradycji badań nad komunikatem. *Studia Medioznawcze*. 4 (31). 52-60.
- Sadownik B. (2012). Język w strukturze modularnej umsyłu. *Lingwistyka Stosowana*. 5. 75-94.
- Sajdak A. (2001). *Indywidualizacja w nauczaniu w XXI wieku. T 2*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Salaberry M. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*. 85(i), 39–56.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The Key to Teaching & Learning Online*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Sampson, G. (2005). *The Language Instinct Debate*. London: Continuum International Publishing Group.
- Sánchez P. A. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudioanalítico*. Madrid: Sociedad General Espanola de Librería.
- Sauer H. (2000). *Fremdsprachenlernen in der Grundschule - der Weg ins 21. Jahrhundert*. Leipzig: Klett.
- Saussure F. (1991). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Warszawa: PWN.
- Schaffer H.R (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Erlbaum: Hillsdale.
- Schmid-Schönbein G (2001). *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen.
- Schmid, E. (2006). Investigating the use of interactive whiteboard technology in the English language classroom through the lens of a critical theory of technology. *Computer Assisted Language Learning*. 19 (1), 47-62.
- Schnotz W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. W; Mayer, R. E. (red.). *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (s. 49-69). Cambridge: Cambridge University Press
- Schroeder, R. (2007). Active learning with interactive whiteboards: A literature review and a case study for college freshmen. *Communications in Information Literacy*. 1(2). 45-63.
- Schuck S., Kearney M. (2007). *Exploring pedagogy with interactive whiteboards*. NSW: Department of Education and Training.
- Schuh J. (1994). *Kinder als Erzähler - Erwachsene als Zuhörer*. Frankfurt am Main: Buchdaten & Bucherhaltung Peter Lang.
- Schultz-Steinbach, G. (2002). That's cool! In: W. Bleyhl (Hrsg.). *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. (S. 81–91). Hannover: Schroedel.
- Schwerdtfeger , I. C. ( 2000 ). Anthropologisch - narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 29. 106-123.



- Selinker, L. (1972) *Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10(3). 209-215.
- Serin O. (2011). The effects of the computer-based instruction on the achievement and problem solving skills of the science and technology students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 10 (1). 183-201.
- Serin H. (2015). The Role of Interactive Whiteboard on Classroom Management. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 4(3). 116–123.
- Shanon&Weaver (1964). *The Mathematical Theory Of Communication*. The University of Illinois Press.
- Sharma R. (2017). Computer Assisted Learning – A Study. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology*. 4 (2). 102-105.
- Shenton, A., & Pagett, L. (2007). From ‘bored’ to screen: The use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England. *Literacy*. 41(3). 129-136.
- Sielatycki M. (2004). Metody nauczania w edukacji międzykulturowej. W: J. Śwaniewicz. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. (red.). *Edukacja międzykulturowa* (s. 9-11). Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Siemieniecka D. (2007). *Technologia informacyjna a twórczość*. Pedagogika medialna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siemieniecka D. (2008). Technologie w edukacji 4.0. *Przegląd Badań Edukacyjnych*. 34. 227-250.
- Siemieniecka Gogolin D. (2005). *Postawa i zdolności twórcze nauczycieli a styl użytkowania elektronicznych mediów*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Adam Marszałek.
- Siemieniecki B. (2007a). *Pedagogika medialna cz1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siemieniecki B. (2007b). *Pedagogika medialna cz.2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*. 17(1). 38-62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>.
- Skibska J. (2009), Modalność znaku. *Chowanna*. 3(34). 323- 327.

- Skibska J. (2014). *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra. Myśl Lwa Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Słapek D. (2013). Paradygmaty językoznastwa dzisiaj. *Forum Filologiczne Ateneum*. 1 1(1). 7-27
- Smith, F., Hardman, F., and Higgins, S. (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*. 31(3). 443-457
- Smykowski, B. (2003). Porządek rozwoju funkcji psychicznych a dynamika form działalności dziecka. *Edukacja*. 1.19–32.
- Soares, A. D. (2010). IWBs as support for technology-related projects in EFL education in Brazil. *Interactive whiteboards for education: Theory, research and practice*. 238-250.
- Solmecke G. (1992). Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*. (7). 4–11.
- Solmecke G. (1996). Authentische Texte - authentisches Hören. In: Peter Kühn (Hrsg.). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. (s.149-170). Frankfurt: Lang.
- Solmecke G. (1984). Sprachliche Interaktion im Englischunterricht. In: Bausch K.R. et al. (Hrsg.): *Empirie und Fremdsprachenunterricht*. (S. 171-185). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Solmecke G. (1997). *Texte hören, lesen, verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Solmecke, G. (2001): Hörverstehen. W: Helbig, G/Götze, L./Henrici, G., Krumm, H.J. (red.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* (s. 893-900). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Solmecke G. (2000). Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. W: Bolton, Sibylle (red.). *TESTDAF: Grundlage für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Experimentseminar*. (s.57-76). Köln: VUB Gilde.
- Sołoma L. (2002). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Olsztyń: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Sopata A. (2010). Wczesnoszkolna edukacja językowa w Niemczech. *Poliglota. Edukacja językowa dzieci*. 1(11). 18-28.
- Sopata A. (2009). *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbes. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sopata A. (2010). Wczesnoszkolna edukacja językowa w Niemczech. *Poliglota. Edukacja językowa dzieci*. 1/11. 18.28.
- Sopata A. (2009). *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des früheren Zweitspracherwerbs*. Poznań: UAM.
- Sopata A. (2015). Wczesna wielojęzyczność – rola wieku rozpoczęcia aktywizacji języka. *Lingwistyka Stosowana*. 7. 135-144.
- Sołoma Ł. (2000). *Metody i techniki badań socjologicznych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Sowa-Bacia K.(2016). *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej.
- Sperling G. Weichselgartner, E. (1995). Episodic theory of the dynamics of spatial attention. *Psychological Review*. 102. 503-532.
- Spitzer M. (2011). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stańczak I. (2008). Aktywizacja poznawcza dziecka w zintegrowanym systemie nauczania. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*. T. 17. 79-88.
- Stasiak, H. (2008). *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – wyzwania i szanse,(w:) Języki Obce w Szkole*. T. 3. 31–37.
- Stasiak H. (1992). *Wybrane psychologiczne uwarunkowania uczenia się i nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Stasiak, H. (2000): Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego. W: Kielar B. Z. i. in. (red.). *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. (s. 402-427). Warszawa: Graf-Punkt.
- Stawecka A. (2009). Rozwój psychofizyczny dzieci w okresie późnego dzieciństwa. *Studia pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*. 18. 61-67.
- Städtler, T. (2003). *Lexikon der Psychologie*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag (Stangl, 2022).

- Stärk, A. (2008). *Narrative Unterrichtsformen im Englischunterricht der Grundschule in den Klassen 1 und 2*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
- Steciąg M. (2014). Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym. *Acta Universitat Lozenis*. 21. 52.
- Steenberg U. (2005). *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*. Kielce: Wydawnictwo Jedność Herder.
- Stępień – Nycz M. (2015). *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*. Warszawa: Liberi Libri.
- Skrzydlewski W. (1990). *Technologia kształcenia – Przetwarzanie informacji-Komunikowanie*. Poznań: UAM.
- Sprache. <https://doi.org/10.1515/9783110199963>.
- Strohner, H. (2006): Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Blühdorn, H/Breindl, E./Waßner, U. H. (hrsg.): *Text - Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. s. 187-204.
- Strohner H. (2003). Parsing-Prozesse. In: Rickheit, Gert/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (Hrsg.): *Psycholinguistik: Ein internationales Handbuch*. (S. 524–532). Berlin: de Gruyter.
- Strohner H. (2006). *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Strychowski W. (1997). Media w edukacji: Od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej. W: Strychowski (red.), *Media a edukacja*. Poznań: Wydaw. EMPi2.
- Student Achievement. *Proceedings of ED-MEDIA 2008--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. 3290-3297.
- Studzińska I. Mędeła A. (2000). *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla klas 1-3 szkoły podstawowej*. Warszawa: Macmillan.
- Strohner H. (2008). Textverstehen aus psychologischen Sicht. W: E. Breindl (red.). *Text - Verstehen Grammatik und darüber hinaus* (s. 187-204). Berlin: Walter de Gruyter. Słownik Języka Polskiego (2008). Gorzów: Gofin.
- Sueyoshi A., Hardison D. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*. 55 (4). 661-699.

- Swan, K., Schenker, J. & Kratcoski, A. (2008). The Effects of the Use of Interactive Whiteboards on
- Swerlowa O. (2018). *Hallo Anna 2. Język niemiecki dla klas I-III szkoły podstawowej. Książka ćwiczeń*. Poznań: Klett.
- Sweller, J. (2010). Element Interactivity and Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Educational Psychology Review*. 22 (2).123–138.
- Szczodrowski M (2020). *Glottodidaktische steuerung und Regelung auf individueller Ebene. Glottodidactica* 7(2). 196-202. DOI : 10.14746/gl.2020.47.2.09.
- Szczotka M., Szewczuk K. (2009). Metody wspierania edukacyjnego stosowane przez nauczycieli klas I-III – raport z badań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. 14(2(52)). 105-120.
- Szot M., Starczewska B. (2003). *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szpotowicz M. ,Szulc-Kurpaska (2000) *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym. Program nauczania dla klas I-III szkoły podstawowej. I etap edukacyjny*. Oxford Unoversity Press.
- Szpunar M. (2015). Konektywizm-rewolucja kształcenia w technologicznym świecie. *Horyzonty Wychowania*. T.14 (31). 113-123.
- Szpunica-Przanowska M. (2021). Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji. *Języki Obce w Szkole*. 2. 33-38. DOI: 10.47050.
- Szulc A. (1994). *Słownik Dydaktyki Języków Obcych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN..
- Szumski J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Szwajda U. (2014). O mówieniu bez komunikowania czyli dyskurs i interakcja w autyzmie. *Socjolingwistyka*. 28. 93-107.
- Śledziwska J. (2017). Strategie uczenia się j. obcego dzieci w wieku przedszkolnym. *PrimaEducatione*. 1. 148-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/pe.2017.1.147>.
- Tanner, H., Jones, S., Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2005). Interactive whole class teaching and interactive whiteboards. *Building connections: Research, theory and practice, Proceedings of the 28th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. MERGA.

- Tapscott D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Targońska K. (2004). Zur Nutzung von Englischkenntnissen beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung an polnischen Schülern. W: B. Hufeisen. N. Marx (red.) *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. (S. 117-136). Frankfurt/M: Peter Lang,
- Taron E. (2006). Interlanguage. W: H. Brown (red.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* (s.747-752).
- Taylor J.R. (2007). *Gramatyka Kognitywna*. Universitas.
- Taylor J., Sharples M. (2006). Towards a task model for mobile learning: a dialectical approach. *International Journal of Learning Technology*. 2. 138–158.
- Theeuwes, J. (2010). Top-down and bottom-up control of visual selection. *Acta psychologica*. 135(2). 77-99. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2010.02.006>
- Thomas J.(1985). The role played by prior linguistic experience in second and third language learning. In R. Jr. Hall. (ed). *The Eleventh Linguistic Association of Canada and United States Forum 1984*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press.
- Thier P. (2012). *Kognitive Neurowissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Thomas A., Chess S. (1996). *Temperament: Theory And Practice*. New York: Brunner/Mazel.
- Thorndike E.L. (1911). *Animal Intelligence: Experimental Studies*. New York: TheMacmillan Company.
- Thornton, P., Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*. 21(3). 217–228.
- Thürmann, Eike (1991). *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule*. (Teli 1) In: Schulverwaltung
- Tiefenthal, C. (1999). *Die Entwicklung des Wortschatzes der Fremdsprache in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten*. Universität Kiel. MA.
- Tomaszewski, P. (2010). *Fonologia wizualna polskiego języka migowego*. Warszawa: Wydawnictwo MATRIX.
- Tonn, G. (1999). *Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "grünen Gruppe" der AWO-Kindertagesstätte in Altenholz..* Kiel: Universität Kiel. MA.

- Tschirner E. (1999). Neue Qualitäten des Lehrens und Lernens. Thesen zum Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht. *Lehren und Lernen*. 28. 232-239.
- Tulvig E. (2000a). Concepts of memory. W: E. Tulvig, F.I.M. Craig (red.). *The Oxford handbook of memory* (s. 33-43). New York: Oxford University Press.
- Urbanek B (2013). *Pedagogika medialna*. Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
- Uslu Z. (2007). Zur Rolle der Faktors „Alter“ im Spracherwerb bzw. im Fremdsprachenlernen. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8. 146-156.
- Vaill, P. B., (1996). *Learning as a Way of Being*. San Francisco, CA, Jossey-Blass Inc.
- Vandergrift L., Goh C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- Vasta R., Haith M. M, Miller S. A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Vaškevič-Buš J. (2011). *O początkowej nauce czytania. Z teorii i praktyki edukacji dziecka. Inspiracje dla nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Vesterbacka, S. (1991). *Elever i sprakbadsskola: Social bakgrund och tidig spraktutveckling*. Vaasa: Universit t Vaasa.
- Vielau A. (2000). *Methodik des Kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Vincent, J. (2007). The interactive whiteboard in an early years classroom: A case study in the impact of a new technology on pedagogy. *Australian Educational Computing*. 22(1). 20–25.
- Vollmuth I. (2004). *Englisch in der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Vongsingthong S., Smanchat S., (2014). Internet of Things: a Review of Applications and Technologies. *Suranaree Journal Science and Technology*. 21(4). 359-374.
- Waas, Ludwig, Hamm, Wolfgang (2004). *Englischunterricht in der Grundschule konkret*. Donauw rth: Auer.
- Wagner I. (1991). Entwicklungspsychologische Grundlagen. W: Barchmann, H., Kinze, W. und Roth, N. (red.). *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter*. (s. 72-80). Berlin: Verlag Gesundheit.
- Wagner, E. (2005). Enabling Mobile Learning. *Educause Review*. 40 (3). 40- 53.

- Wagner, E. (2008). Video listening tests: What are they measuring? *Language Assessment Quarterly* 5 (3). 218-243.
- Walat W. (2010). Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu. *Edukacja- Technika -Informatyka*. 2. 29-39.
- Walat W. (2017). Założenia modelu edukacji na podstawie idei kognitywizmu i konstruktywizmu. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. T. XXXVI, z. 4. 110-120. DOI: 10.17951/lrp. 2017.36.4.109.
- Walkel-Tileston D. (2004). *What Every Teacher Should Know About Media and Technology*. United States: Corwin Press. Thousand Oaks. CA.
- Walker, D. (2003). White enlightening. *Times Educational Supplement*, T. 19. 22-29.
- Wall K., Kiggins S, Smith H (2005). The visual helps me understand the complicated things: pupil's views of teaching an learning with interactive whiteboards. *British Journal of Education Technology*. 36 (5). 851–867.
- Wallon F., Cambier A., Engelhart D. (1993). *Rysunek dziecka*. Warszawa: WSiP.Warschauer M., (1996). Computer Assisted Language Learning. An Introduction, In: Fotos S. (red.), *Multimedia Language Teaching*, (S. 3–20). Tokyo: Logos International.
- Wasilewska E. (2015). *Statystyka w matematyce*. Warszawa: Difin.
- Watzlawick P. (1990). *Menschliche Kommunikation*. Verlag Hans Huber.
- Wąsiński A. (2004). Szkoła w społeczeństwie informacyjnym w świetle analizy społeczno-ekonomicznych czynników wpływających na charakter i dynamikę jej przeobrażenia. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań: eMPi2.
- Weber, S. C. Tardiff (1991). Assessing L2 Competency in Early Immersion Classrooms. *Canadian Modern Language Review*. 47. 916–932.
- Weidenmann B. (2006). Lernen mit Medien. W: Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (red.) (2006). *Pädagogische Psychologie* 423-476. Weinheim: Beltz.
- Weinsberg, A. (1983). *Językoznawstwo ogólne*. Warszawa: PWN.
- Wenden A.L. (1998) Metacognitive Knowledge and Language Learning. W: *Applied Linguistics*, nr 19 (4). 515-537.
- Wenta K. (2002). *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń.



- Wesche, M. (2002) Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? W: Burmeister, P. / Piske, T. / Rohde, A. (red.): *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode.* (s. 357-379). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Wenta K. (2003). Samochowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie. *Chowanna*.1. 90-100.
- Weskamp, Ralf (2001). *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte: Anglistik, Amerikanistik.* Berlin: Cornelsen.
- Westphal, K. (1998). *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten.* Kiel: M.A. Universität.
- Węglińska M. (2002), *Jak pisać prace? Poradnik dla studentów.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Widlok, B. i in. (2008). *Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten.* München: Goethe-Institut.
- Wiebe, G., & Kabata, K. (2010). Students' and instructors' attitudes toward the use of CALL in foreign language teaching and learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3). 221-234.
- Wiedenmann M. (2000). Probleme bei Hörverstehen und Folgen für den Schriftspracherwerb. Sprachförderung mit allen Sinnen. W: Huber, Ludowika; Odersky Eva (red.). *Zuhören-Lernen-Verstehen.* (s. 137-148). Braunschweig Verlag.
- Wieczór E. (2014). Proces nabywania przez dzieci kompetencji językowych i komunikacyjnych. *Studia Dydaktyczne*. 26. 341-358.
- Wieszczeszyńska E. (2007). *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania:* ATUT.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik W. (2010), „Metodologia badań w glottodydaktyce”, *Przegląd Rusycystyczny, nr 3. 139.*
- Wilczyńska, W. (2013). Integrating intercultural (IC) and media competence: The DSK affair from a cross-cultural perspective. W: M. Jodłowiec, E. Mańczak-Wohlfeld (red.). *Exploring the microcosm and macrocosm of language teaching and learning* (s. 181–196).
- Wilczyńska, W. (1992) Modele odbioru mowy obcojęzycznej. *Neofilolog*. 4. 35-43.
- Wilczyńska W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego.* Warszawa: PWN.

- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010). *Metodologia prowadzenia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Williams S. & Hammaberg B. (1998). Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistic* 19 (3).
- Witherell C., Noddings N. (1991). *Stories Lives Tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teacher College Press.
- Włodarski Z., Buchodorska W (1977). *Psychologia uczenia się: przegląd badań eksperymentalnych i teorii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Wode, H. (1994). *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein: Bericht zur Entwicklung eines kommunikativen Tests für die Überprüfung des Englischen bei Schülern der 7. Jahrgangsstufe. Bd. 1: Testentwicklung und holistische Bewertung*. Kiel: L&F Verlag.
- Wode, H. (1999). Incidental vocabulary learning in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*. 21. s. 243–258.
- Wode, H., Burmeister, P., Daniel, A., Rohde, A. (1999). Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 4 (2). 17-19.
- Wode, H. (2004). *Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V.
- Wode H. (2014). *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej.
- Wojnar-Pleszka A. (2021). *Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich Gardnera w programach nauczania zintegrowanego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Wolff, D. (1992). *Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik Zur Erklärung der Sprach- und Wissensverarbeitung, (w:) K. Gienow/ K. Hellwig (red.). Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Wolff, D. (1985). Textverständlichkeit und Textverstehen: wie kann man den Schwierigkeitsgrad eines authentischen fremdsprachlichen Textes bestimmen?. *Neusprachliche Mitteilungen*. 1. 211–221.
- Wolff D. (1999). Hörverstehen in einer Fremdsprache: Ein psycholinguistisches Ratespiel? W: D. Eggers (red.). *Sprachdidaktik Jahrbuch 1998. Hörverstehen aus andragogischer Sicht*.

- Sprachlern- und Erwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen.* (s. 17-35). Frankfurt: Langenscheidt.
- Wolff, D. (2003). Hören und Lesen als Interaktion: Zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch.* 4(5). 11-16
- Wołoszynowa L., (1982). Młodszy wiek szkolny. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży.*
- Żebrowska M. (red.), s. 532–541. Warszawa: PWN.
- Wood, R., & Ashfield, J. (2008). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: A case study. *British Journal of Educational Technology.* 39(1), 84–96.
- Wójcik K., Rapacka S. (2012). *Program nauczania języka obcego w klasach I-III, IV-VIII szkoły podstawowej.* Warszawa: PWN Wydawnictwo Szkolne.
- Wright, J. C. and Vilestra, A. G. (1975). The development of selective attention: From perceptual exploration to logical search. W: REASE, H. W. (red.). *Advances in Child Development and Behavior.* (s. 196 -236). New York: Academic Press.
- Wright A. (2001). *Art and Crafts with Children.* Oxford: OUP.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with Children.* Oxford: Oxford University Press
- Yashima T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *Modern Language Journal.* 86(1). 54-66. DOI:10.1111/1540-4781.00136.
- Zimmer D.E., *So kommt deMensch zur Sprache,* Heyne, München 2001.
- Zrobek J., Ratalewska M. (2013). Wykorzystywanie narzędzi Web 2.0 w procesie edukacji – na przykładzie nauk o zarządzaniu. *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy* . 32. 577-589.
- Zych J. (2018). Technologie ICT w nauczaniu na dystans. *Magazyn Edukacji Elektronicznej.* 2 (16). 5-16.
- Zydatiß W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme.* Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Zydatiß W. (2005). *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen.* Frankfurt am Main: Lang.
- Zyzik E. (2011). Mowa dzieci w wieku przedszkolnym i sposoby jej wspomaganie. *Studia pedagogiczne. Problemy społeczne. Edukacyjne i artystyczne.* 20.113-135.

- Żądło J. (2011). Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.). *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*. (s. 31-44). Kraków: LIBRON.
- Żurek A. (2006). Model "kompetencji językowej" Noama Chomsky'ego. *Rozprawy Komisji Językowej XXXII*. 49-56.
- Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żytko M. (2010). *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać: w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa: CKE.

#### Netografia

- Basińska A. (2017). *Teoria w pigułce*. ore.edu.pl. Pobrano 13 sierpnia 2021 z [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/990/JO\\_8\\_1.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/990/JO_8_1.pdf)
- Beeland, W.D. (2002). *Student engagement, visual learning, and technology: A report on 10 years of ACOT research*. education.smarttech.com. Pobrano 10 lipca 2021 z <http://education.smarttech.com/ste/en-US/News+and+research/Research/International/US/2002/Student+Engagement.htm>
- Binoy B. (2012). The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky. banglajo.info. Pobrano 7 lipca 2012 z <https://www.banglajol.info/index.php/PP/article/download/17681/13490>
- Borecka V. (2017). *Psycholingwistyczne przyczyny fosylizacji w nauce języka angielskiego*. uwb.edu.pl Pobrano 5 lipca 2021 z [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/6560/1/BAJ\\_17\\_2017\\_V\\_Borecka\\_Psycholingwistyczne\\_przyczyny\\_fosylizacji.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/6560/1/BAJ_17_2017_V_Borecka_Psycholingwistyczne_przyczyny_fosylizacji.pdf)
- Buell C. (2004). *Cognitivism*. web.cocc.edu. Pobrano 21. Października 2021 z <http://web.cocc.edu/cbuell/theories/cognitivism.htm>.
- Buell C. (2004). *Cognitivism*. web. Cocc.edu. Pobrano 21. października 2021 z <http://web.cocc.edu/cbuell/theories/cognitivism.htm>.
- Burden, K. (2002). *Learning from the bottom up—the contribution of school based practice and research in the effective use of interactive whiteboards for the FE/HE sector, paper presented at the 'Making An Impact Regionally' Conference, The Earth Centre, Doncaster*. www.Isda.org.uk. Pobrano 11 lipca 2021 z [http://ww.isda.org.uk/files/Isda/regions/8\\_Bio\\_KBurden.pdf](http://ww.isda.org.uk/files/Isda/regions/8_Bio_KBurden.pdf)
- Czwartos, B. (2013). *Strategie pracy z tekstem czytany na lekcji języka obcego*. Polsl.pl. Pobrano 15 lutego 2022 [spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/czwartos.pdf](http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/czwartos.pdf)

Das Organonmodell von Karl Bühler (b.d.) studienkreis.de. Pobrano 20 czerwca 2021 z <https://www.studienkreis.de/deutsch/organonmodell-karl-buehler/>

Dering S. (2020). *Non-verbale Kommunikation im Unterricht*. ph-heidelberg.de. Pobrano 30.06. 2021 z [www.ph-heidelberg.de](http://www.ph-heidelberg.de).

Drese K. (2007). *Eischätzung der Sprachleistung von Lernern im Englischunterricht in der Grundschule*. d-nb.info. Pobrano 13 marca 2022 z <https://d-nb.info/991645618/34>

Elsner D., Wedewer W. (2007). *Hochschuldidaktische Handreichung Begegnung mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung*. uni.bremen. de. Pobrano 12 listopada 2021z [https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK\\_Bremen/Handreichung\\_Elsner\\_Wedewer\\_Fremdsprachen.pdf](https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK_Bremen/Handreichung_Elsner_Wedewer_Fremdsprachen.pdf)

Englisch in der Grundschule (b.d.). nrw.de. Pobrano 12 grudnia 2021 z [https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul\\_5\\_Sprechen.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_5_Sprechen.pdf)

Eschbacher C. (2010). *Die Fertigkeiten Hören und Sprech im Unterricht heute*. univie.ac.at. Pobrano 12 stycznia z <https://theses.univie.ac.at/detail/9896>

Europejskie Portfolio Językowe (b.d.). ore.edu.pl. Pobrano 10 maja 2022 z <https://www.ore.edu.pl/2010/09/europejskie-portfolio-jzykowe/>

Garcia A. (2013). *Zur Bedeutung und Vermittlung von Hörverstehensstrategien beim Fremdsprachenerwerb*. univie.ac.at. Pobrano 13 stycznia 2022 z <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1303306>

Gębal P. (2014). Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina pedagogiki. uw.edu.pl. Pobrano 06 czerwca 2021 z <https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/12441255/Lingwistyka+Stosowana+10+Przemyslaw+Gebal.pdf>

Hierarchia Chomsky'ego (b.d). edu. pjwstk. edu. pl. Pobrano 18 lipca 2021 <https://edu.pjwstk.edu.pl/wyklady/jfa/scb/jfa-main-node17.html>

Hojnacki L. (2011). *M-LEARNING, czyli (r)ewolucja w nauczaniu*. edustyle.pl. Pobrano 21. października 2021 z <http://edustyle.pl/mobilna-edukacja>

Hufeisen B. (2003). *L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich?Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zummultiplen Spracherwerb*. core.ac.uk. Pobrano 22 czerwca 2021 z <https://core.ac.uk/download/pdf/267970633.pdf>

Ishtaiwa F., Shana Z. (2011). *The use of interactive whiteboard (IWB) by pre-service teachers to enhance Arabic language teaching and learning*. www.emerald. com. Pobrano

10.lipca.2021 z <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.18538/lthe.v8.n2.65/full/pdf?title=the-use-of-interactive-whiteboard-iwb-by-pre-service-teachers-to-enhance-arabic-language-teaching-and-learning>

Izdebska-Długosz D. (2016). *O kontakcie językowym i kulturowym na przykładzie nauczania polszczyzny w środowisku ukraińskojęzycznym*. konferencja. blogspot. Com. Pobrano 5 lipca 2021 z <http://konferencjabielsko.blogspot.com/2016/05/dominika-izdebska-dugosz.html>

Jaroszewska A. (2021). *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. Issuu. Pobrano 22 czerwca 2021 z [https://issuu.com/frse/docs/jows\\_04\\_2014](https://issuu.com/frse/docs/jows_04_2014)

Jankowska I. (2016). *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*. jows.pl. Pobrano 14 lutego 2022 z <https://jows.pl/artykuly/rozwijanie-jezykowych-dzialan-receptywnych-w-podejsciu-zadaniowym>

Jankowska I. (2016). *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej*. ruj.uj.edu.pl. Pobrano 15 sierpnia 2021 z [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/39673/janowska\\_od\\_metody\\_gramatyczno-tlumaczeniowej\\_do\\_mediacji\\_jezykowej\\_2016.pdf](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/39673/janowska_od_metody_gramatyczno-tlumaczeniowej_do_mediacji_jezykowej_2016.pdf) sequence=1&isAllowed=y

Kitzler S. (2011). *Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache*. univie.ac.at Pobrano 12 stycznia 2022 z <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1272867>

Klinglmair A. (2002). *Zur Rolle des Hörens im Deutsch als Zweitspracheunterricht*. univie.ac.at. Pobrano 7 stycznia 2022 z <https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,AC07110590&vid=UWI>

Klippel J. (2000). *Fingerspielen. fruhepedagogik*. uni-bremen.de. Pobrano 7 grudnia 2021 z [https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK\\_BremenHandreichung\\_Elsner\\_Wedewer\\_Fremdsprachen.pdf](https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK_BremenHandreichung_Elsner_Wedewer_Fremdsprachen.pdf)

Kruk M. Pawlak M. (2021). *Ciemna i jasna strona mocy, czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu i nauczaniu języka obcego*. jows.pl. Pobrano 10. października 2021 z <https://jows.pl/artykuly/ciemna-i-jasna-strona-mocy-czyli-o-rol-negatywnych-oraz-pozytywnych-emocji-w-uczeniu-i-nauczaniu-j>

Latos A. (2016). *Badanie procesu aktywizacji języka drugiego od podtsaw: projekt VILLA i jego praktyczne implikacje w nauczaniu języka obcego w systemie klasowo-lekcyjnym*. cpore.aac.uk. Pobrano 10 października 2021 z <https://core.ac.uk/download/pdf/228902055.pdf>

LerarningApps (b.d.). learningsapps.org. Pobrano 12 czerwca 2022 z <https://learningapps.org/>

Lernkarteien (b.d.) wb-web.de. Pobrano 12 listopada 2021 z <https://wb-web.de/material/methoden/lernkartei-lernen-ohne-zu-vergessen.html>

Lieder.Projekt (b.d.) liederprojekt.org. Pobrano 14 grudnia 2021 z [https://www.liederprojekt.org/lied30253-Gruen\\_gruen\\_gruen\\_sind\\_alle\\_meine\\_Kleider.html](https://www.liederprojekt.org/lied30253-Gruen_gruen_gruen_sind_alle_meine_Kleider.html)

Liverworksheets (b.d.) liveworksheets.com. Pobrano 12 czerwca 2022 z <https://www.liveworksheets.com/>

Marek E. (2015). *Konstrukttywizm determinantem indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem*. www.depot.ceon.pl. Pobrano 10. października 2021 z <https://www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/7769/Konstrukttywizm.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Mastertan L. (1989). Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles. medialit.org. Pobrano 15 kwietnia 2022 z <https://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>

McIntyre-Brown, C. (2011). *Understanding the next wave of technology innovation in education*. classtechnology. files.wordpress. Pobrano 07 lipca 2021 z [https://classtechnology.files.wordpress.com/2011/02/2011-01\\_futuresource-uk\\_understandingnext\\_wavetechnology.pdf](https://classtechnology.files.wordpress.com/2011/02/2011-01_futuresource-uk_understandingnext_wavetechnology.pdf)

Mayer M. (1960). *Frog story*. uni-duesseldorf. de. Pobrano 13 listopada 2021 z [https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Allgemeine\\_Sprachwissenschaft/Frogstory-2\\_01.pdf](https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Allgemeine_Sprachwissenschaft/Frogstory-2_01.pdf)

Memocard (b.d.) memocard.ch. Pobrano 11. listopada 2021 z <https://www.memocard.ch/DE/>

Morbitzer J. (2010). *Szkola w pułapce internetu*. www.ktime.up.kraków. Pobrano 21. października 2010 z <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbitz.pdf>.

Naceur A (2001). *Interesse und Textverstehen : eine Untersuchung zum Einfluss des thematischen Interesses und kognitiver Faktoren auf die Repräsentation und das langfristige Behalten von Textinformationen*. uni-bielefeld.de. Pobrano 13 lutego 2022 z <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2302397>

Ośrodek Rozwoju Edukacji (b.d.). www.ord.edu.pl. Pobrano 12 listopada 2021 z <https://www.ore.edu.pl/2015/07/europejskie-portfolio-jezykowe-dla-dzieci-w-wieku-6-10-lat>

Olpińska - Szkiełko M., B. Małgorzata (2020). *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada I etap edukacyjny (klasy 1-3)*. program\_nauczania\_sp. Pobrano 26 czerwca 2021 z file:///C:/Users/HP/Downloads/Za%C5%82%C4%85cznik\_8b\_Program\_nauczania-SP\_klasy\_1-3-1.pdf

Pasikowska B. (2016). *Kompetencja kluczowa i etap edukacyjny*. B.-Pasikowska\_języki - obce\_III-etap. Pobrano 23 października 2021 z file:///C:/Users/HP/Downloads/B.-Pasikowska\_j%C4%99zyki-obce\_I-i-II-etap\_24.10.2016.pdf

Pinker S., Jackendoff R. (2005). *The faculty of language: what's special about it?* Pobrano 18 lipca 2021 z <https://ase.tufts.edu/cogstud/jackendoff/papers/facultyoflanguage.pdf>

Podpora-Polit E. (2012). *Testowanie sprawności receptywnych w standaryzowanych testach języka angielskiego i niemieckiego: próba analizy porównawczej*. us.edu.pl. Pobrano 2 lutego 2022 z [https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5328/1/Podpora\\_Polit\\_Testowanie\\_sprawnosci\\_receptywnych.pdf](https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5328/1/Podpora_Polit_Testowanie_sprawnosci_receptywnych.pdf)

Rigotti E. (2010). *Kommunikative Kompetenzim Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe:Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse*. phlb.de. Pobrano 15 stycznia z [https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/28/file/A\\_Dissertation.pdf](https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/28/file/A_Dissertation.pdf)

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 4 lutego 2022 zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola,szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej,etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznychoraz społeczności posługującej się językiem regionalnymNa podstawie art. 13 ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2021 r. Poz. 1915). (Polska). Pobrano 10 maja 2022 <https://samorząd.pap.pl/sites/default/files/2022-02/D2022000027601.pdf> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 sierpnia 2017r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. Dz. U. 2017. Poz. 1627. (Polska). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001627/O/D20171627.pdf>



Rozporządzenie z dnia 18 sierpnia 2017 w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. Na podstawie art. 13 ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 1943, z późn. zm. (Polska).

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001627/O/D20171627.pdf>

Schuck, S., & Kearney, M. (2007). *Exploring pedagogy with interactive whiteboards: A case study of six schools*. ed-dey. Wwww.ed-dev.uts.edu.au. Pobrano 20 lipca 2021 z [http://www.ed-dev.uts.edu.au/teachered/research/iwbproject/pdfs/iwbreport web.pdf](http://www.ed-dev.uts.edu.au/teachered/research/iwbproject/pdfs/iwbreport%20web.pdf)

Seroczyńska W. (2018). *Zależności między percepcją i wymową głosek języka polskiego u dzieci polskiego pochodzenia mieszkających w Niemczech*. Ceon. Pobrano 12 stycznia 2022 z <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/15818/Weronika%20Seroczy%C5%84ska.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Siemens G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Jotamac. Jotamac. [typepad.com](http://typepad.com). Pobrano 21 października 2021 z [https://jotamac.typepad.com/jotamac\\_weblog/files/Connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamac_weblog/files/Connectivism.pdf).

Stawiński P. (2010). *Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się?* www. Edunews. pl. Pobrano 21. października 2021 z <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1077-konektywizm-czyli-rewolucja-w-uczeniu-sie>

Słapek D. (2011). *Język - Kultura – Lingwistyka*. ruj.uj.edu. Pobrano 29 czerwca 2021 <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/177042>

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym Dz. U. 2005 Nr 17 poz. 141 (2017) (Polska).

<https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/ustawa-o-mniejszosciach-narodowych-i-etnicznych-oraz-o-jezyku-regionalnym>.

Włodarska K. (2013). *Przyswajanie języka pierwszego – dar czy imitacja?*. ispan. Pobrano 2 sierpnia 2021 z <https://ispam.waw.pl>.

Wordwall (b.d.) [wordwall.net](http://wordwall.net). Pobrano 12 czerwca 2022 z <https://wordwall.net/de/myactivities>

## 10. Aneks

Załącznik nr 1 Arkusz testowy pretest z instrukcją dla nauczyciela.

1. *Niko als Zauberer* (Niko jako czarodziej.)



2. *Die Kinder bauen einen Schneemann*. (Dzieci lepią bałwana.)

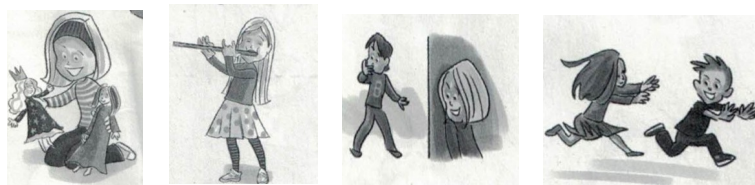


3. *Tina hat einen Hund und ein Kaninchen*. *Der Hund ist schwarz und das Kaninchen ist weiß*.

(Tina ma psa i królika. Pies jest czarny, a królik biały.)



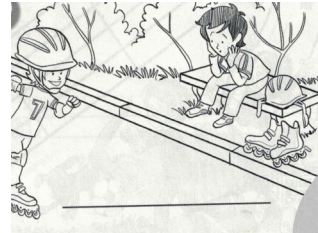
4. *Tina spielt gern mit Puppen*. (Tina bawi się chętnie lalkami.)



5. Das ist eine Uhr. (To jest zegar.)

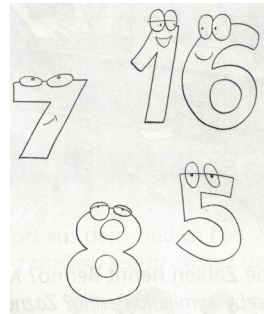


6. Ich kann schwimmen. (Potrafię pływać)

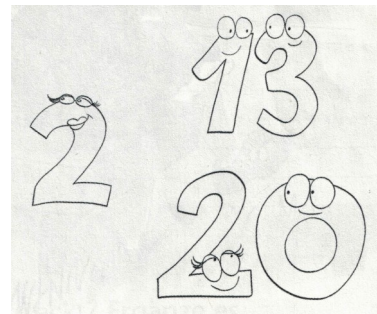
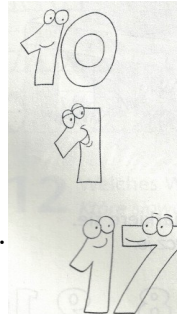


7. Auf welchem Bild sind die Zahlen? (Na którym obrazku znajdują się liczby?)

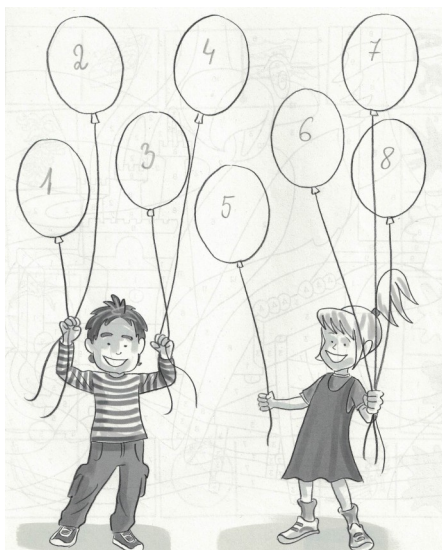
Dreizehn, zwei, fünfzehn (trzynaście, dwa, piętnaście)



8.



Welche Farben mögen Anna und Benno? (Które kolory lubią Anna i Benno?)



*Nummer 1 ist orange* (numer jeden jest pomarańczowy),

*Nummer 2 ist violett* (numer dwa jest fioletowy)

*Nummer 3 ist gelb* (numer trzy jest żółty)

*Nummer 4 ist rot* (numer cztery jest czerwony)

*Nummer 5 ist braun* (numer pięć jest brązowy)

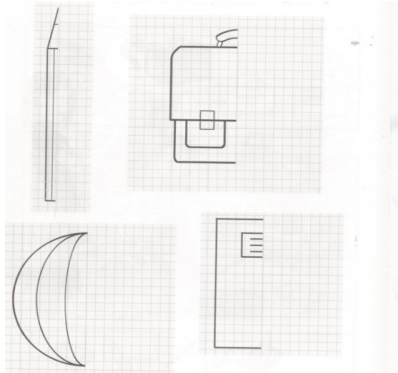
*Nummer 6 ist grau* (numer sześć jest szary)

*Nummer 7 ist lila* (numer siedem jest liliowy)

*Nummer 8 ist gold* (numer osiem jest złoty)

9. Zeichne die entsprechednen Elemente hinzu, danach male sie aus! (Dorysuj odpowiednie elementy, kolejno zakoloruj je na odpowiednie kolory.)

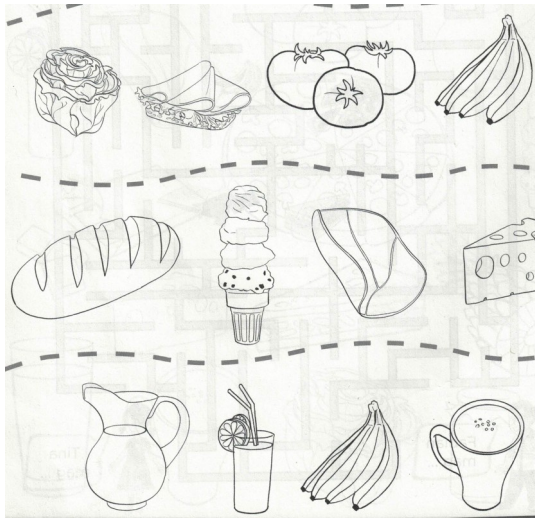
1. *Eine Schultasche* (plecak), 2. *ein Heft* (zeszyt) , 3. *ein Bleistift* (ołówek). *Die Schultasche ist rosa* (plecak jest różowy), *das Heft ist grün* (zeszyt jest zielony), *der Belistift ist blau* (ołówek jest niebieski).



10. *Wie geht's dir?* (Co u ciebie słyhać?! Jak się masz?) *Von links* (od lewej): *Tina - so lala* (tak sobie), *Anna - sehr gut !* (bardzo dobrze), *Grazia -toll !* (świetnie), *Daniel – schlecht* (źle)

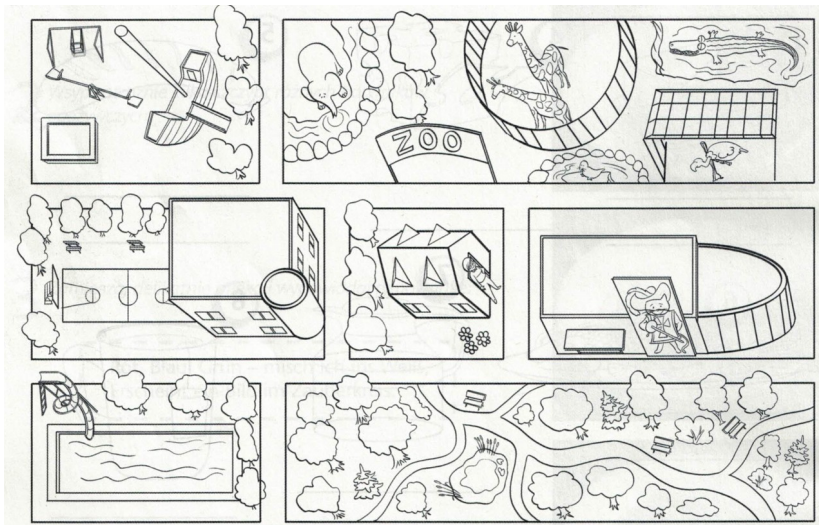


11. Was essen wir ? (Co jemy.)

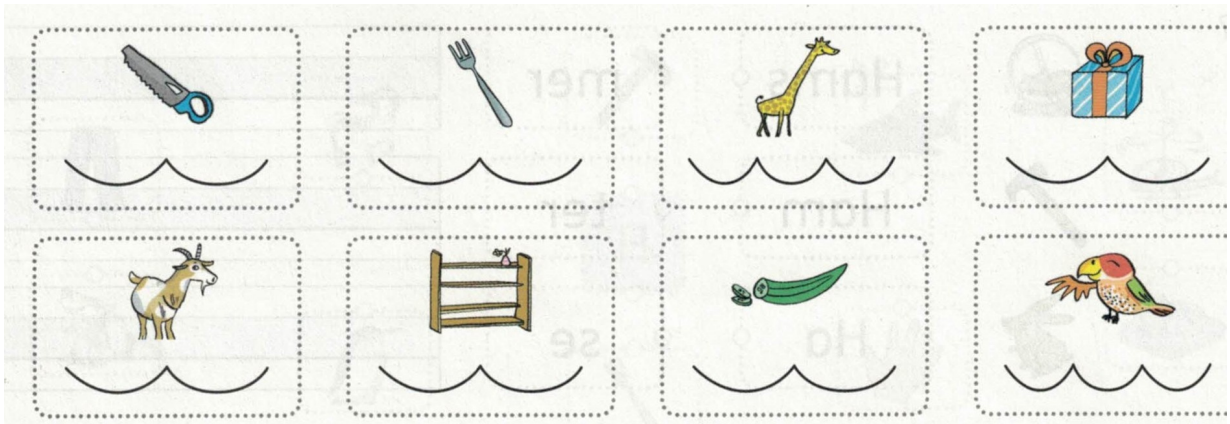


der Salat (sałata), das Eis (lody), der Schinken (szynka), das Brot (chleb), der Orangensaft (sok pomarańczowy), der Käse (ser), die Tomaten (pomidory)

12. Wohin gehen wir? Kreuze an! (Dokąd idziemy? Zaznacz!)



Wir gehen auf den Spielplatz (idziemy na plac zabaw.), nach Hause (do domu), in die Schule (do szkoły), ins Schwimmbad (na basen.)



13. In welcher Silbe hörst du G oder g? Kreuze an! (W której sylabie słyszysz literę G, g? Zaznacz.)

die Säge (piła), die Gabel (widelec), die Giraffe (żyrafa), das Geschenk (prezent), die Ziege (koza), das Regal (regał), die Gurke (ogórek), der Papagei (papuga)

Załącznik nr 2 Arkusz testowy pretest dla osób objętych badaniem

1.



2.



3.



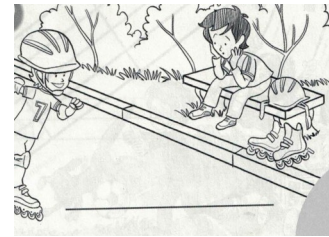
4.



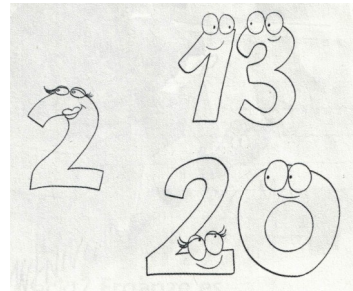
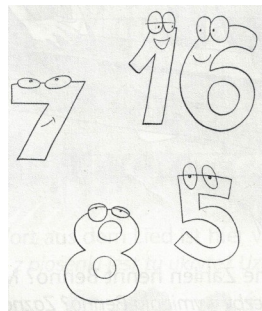
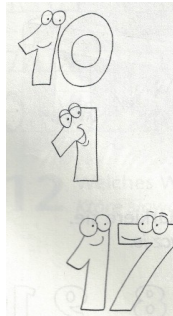
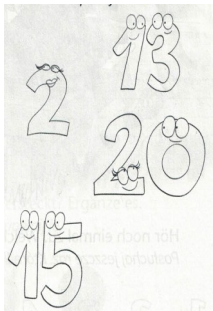
5.



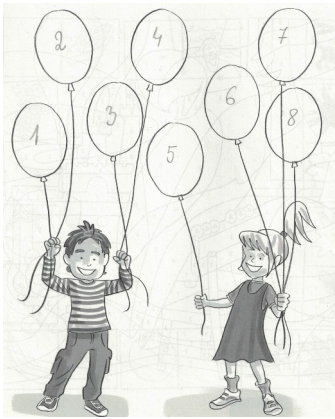
6.



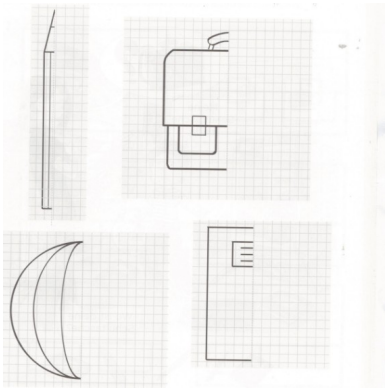
7.



8.



9.

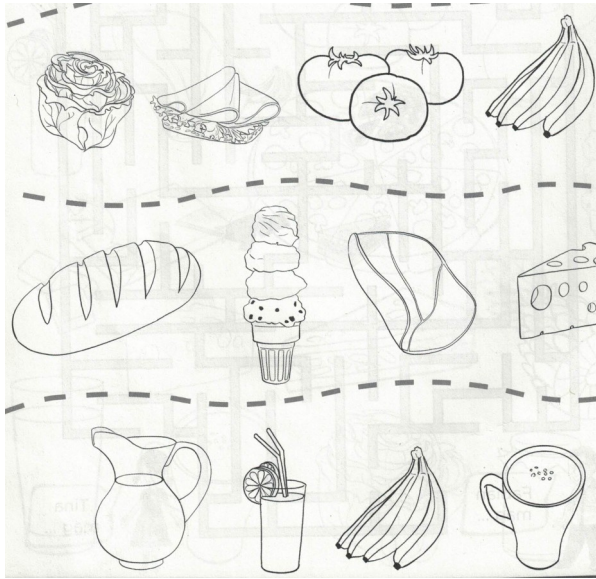


10.

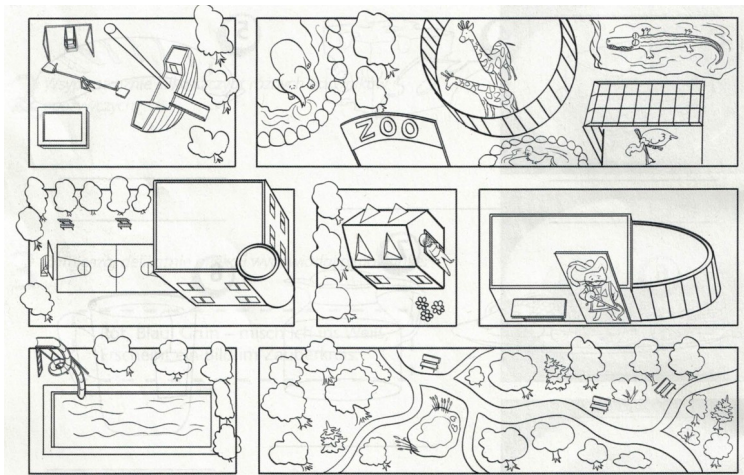




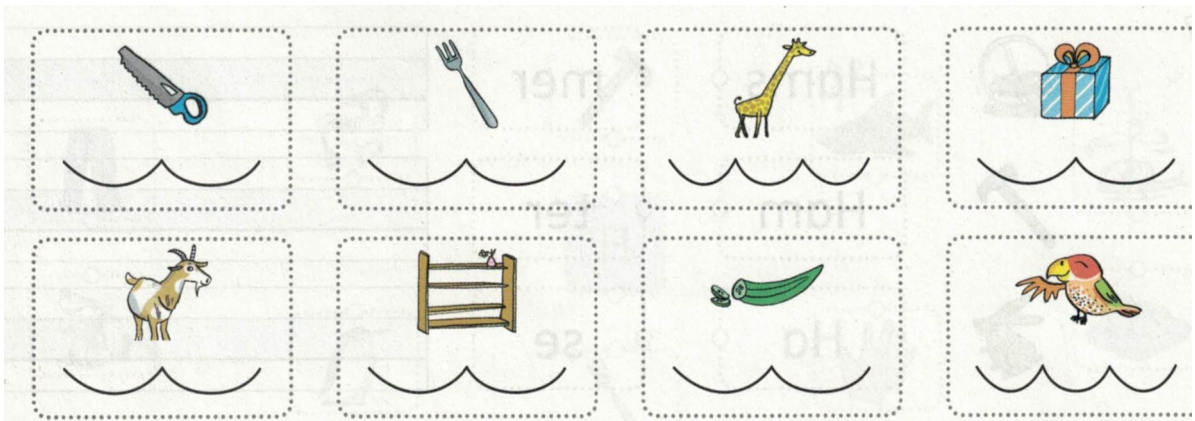
11.



12.



13.



Załącznik nr 3 Zwroty i słowa stosowane w trakcie lekcji języka niemieckiego.

*Setz euch bitte!* (Usiądźcie!)

*Steht bitte auf!* (Wstańcie!)

*Bildet einen Kreis!* (Siądźcie w kole!)

*Macht die Augen zu!* (Zamknijcie oczy!)

*Macht die Augen auf!* (Otwórzcie oczy)

*Nehmt bitte die Kissen mit und bildet einen Kreis!* (Zabierzcie poduszki i zróbcie koło!)

*Es regnet.* (Pada deszcz.)

*Es schneit.* (Pada śnieg.)

*Es ist kalt.* (Jest zimno.)

*Es ist heiß.* (Jest gorąco.)

*Der Wind weh.* (Wieje wiatr.)

*Die Blätter fallen herab.* (Liście spadają z drzew.)

*Den Drachen steigen lassen.* (Puszczają latawiec.)

*Die Raupe ist fett und dick.* (Gąsienica jest tłusta i gruba.)

*Die Raupe ist klein.* (Gąsienica jest mała.)

*Ich fahre mit dem Bus.* (Jadę autobusem.)

*Ich fahre mit dem Auto.* (Jadę autem.)

*Das Känguru kann gut springen.* (Kangur potrafi dobrze skakać.)

*Ich fahre mit dem Fahrrad* (Jadę rowerem.)

*Ich fahre mit der Straßenbahn.* (jadę tramwajem.)

*Ich fahre mit der Bergbahn* (jadę kolejką górską.)

*Wer hat heute Tafeldienst?* (Kto dzisiaj ściera tablicę?)

*Wisch bitte die Tafel!* (Zetrzyj proszę tablicę!)

*Mein Kopf tut weh.* (Boli mnie głowa.)

*Mein Bein tut weh.* (Boli mnie noga.)

*Seid ihr bereit?* (Jesteście gotowi?)

*Mein Ohr/Meine Ohren tun weh.* (Boli mnie ucho/ uszy.)

*Mein Bauch tut mir weh.* (Boli mnie brzuch.)

*Mein Rücken tut weh.* (Bolą mnie plecy)

*Mein Hals tut weh.* (Boli mnie szyja)

*Mein Bein tut weh.* (Boli mnie noga)  
*Biltet bitte Paare!* (Dobierzecie się parami.)  
*Steht bitte von Angesicht zu Angesicht gegenüber!* (Stańcie twarzą w twarz!)  
*Klatschen, platschen rechts.* (Klaskanie w dłonie, w kolana, w prawą rękę sąsiada.)  
*Klatschen platschen links.* (Klaskanie w dłonie, w kolana, w lewą rękę sąsiada.)  
*Klatschen, platschen vorne.* (Klaskanie w dłonie, w kolana, wskazywanie w przód.)  
*Klatschen platschen hinten.* (Klaskanie w dłonie, w kolana, wskazywanie w tył.)  
*Ich ziehe mir die Schuhe an.* (Ubieram buty.)<sup>258</sup>  
*Ich ziehe mir eine Hose an.* (Ubieram spodnie.)  
*Ich ziehe mir die Handschuhe an.* (Ubieram rękawiczki.)  
*Wer ist jetzt dran?* (Czyja jest teraz kolej?)  
*Macht bitte eine Schlange!* (Proszę stanąć w kolejce!)  
*Hört jetzt gut zu!* (Słuchajcie teraz uważnie!)  
*Stiller bitte!* (Ciszej proszę!)  
*Seid bitte stiller!* (Bądźcie ciszej!)  
*Komm an die Tafel und mal bitte.....!* (Proszę podejść do tablicy i namaluj....!)  
*Prima, toll!* (świetnie!)  
*Gut gemacht!* (Dobra robota!)  
*Zegit mir bitte rote Farbe!* (Wskaż kolor czerwony!)  
*Nehmt bitte den roten Buntstift in die Hand!* (Weźcie do ręki czerwoną kredkę !)  
*Wer ist heute nicht da?* (Kto jest dzisiaj nieobecny?)  
*Was sieht ihr auf dem Bild?* (Co widzicie na obrazku?)  
*Dieses Tier kann gut klettern.*(Ten zwierzak potrafi się dobrze wspinać)  
*Dieses Tier kann gut schwimmen.* (Ten zwierzak potrafi dobrze pływać)  
*Dieses Tier hat einen Bauchbeutel.* (Ten zwierzak ma torbę)  
*Wie heißt das auf Polnisch?* (Jak to się nazywa po polsku?)  
*Wer hat heute einen Pulli, sthet auf!* (Kto ma dzisiaj sweter, wstaje!)  
*Wer hat heute eine Hose, steht auf!* (Kto ma dzisiaj spodnie, wstaje)  
*Mein rechter Platz ist leer, ich wünsche mir ....* (Moje prawe miejsce jest wolne, życzę sobie aby....)  
*Dreht den Kegel um!* (Zakręć kręglem!)

<sup>258</sup> Kolejno opisywano inne części garderoby (die Jacke, der Schal, die Bluse, das Sporthemd, das Kleid, usw.) (kurtka, szalik, bluzka, bluza sportowa, sukienka itd.).

*Sich durch etwas fressen* (Przegryzać się przez coś).

Zwroty stosowane w trackie opowiadania historii

*Wer möchte die Geschichte auf Polnisch nacherzählen?* (Kto chce powtórzyć bajkę w języku polskim?)

*Ich erzähle die Geschichte nochmals.* (Opowiem te historię raz jeszcze.)

*Ich erzähle euch gleich eine Geschichte über....*(Opowiem teraz historię o...)

*Was meint ihr? Was passiert dann?* (Jak sądzicie? Co było dalej?)

*Was meint ihr?*(Co sądzicie?)

*Häng das Herz an die Tafel! Häng die Kette an den Baum!* (Przywieś serce na tablicy, łańcuch na drzewku.)

*In welcher Schachtel ist (das Blatt / die Nadel)?* (W którym pudełku jest kartka/ igła?)

*In welcher Hand ist (das Blatt / die Nadel) versteckt?* (W której ręce jest kartka/ igła?)

*Lasst mich zuerst ein paar neue Wörter einführen.* (Pozwólcie, że powiem parę nowych słów.)

*Zeig bitte auf die kleine Raupe* (Wskaż małą gąsienicę.)

*Ich bin hungrig. / Ich bin satt.* (Jestem głodny/a / jestem syty/ta.)

*Jetzt fühlt sie sich schlecht.* (Czuje się źle.)

*Im Zoo gibt es Elefanten, Kängurus, Straußen und Affen.* (W zoo występują słonie, kangury, strusie, małpy<sup>259</sup>.)

*Ich gehe jetzt also spazieren.* ... (Idę na spacer.)

*Jetzt fühle ich mich besser.* (Czuje się lepiej.)

*Lauft zur..... Pflaume!* (Biegnijcie do.....śliwki.)

*Malt einen Apfel in der Luft!* (Namaluj w powietrzu jabłko.)<sup>260</sup>

*Dreht euch um und macht die Augen zu.* (Odwróćcie się i zamknijcie oczy.)

*Wer hat die Nummer 1? Der erste Tag in der Woche ist Montag.* (Kto ma numer !? Pierwszy dzień tygodnia to poniedziałek.)<sup>261</sup>

*Die kleine Raupe Nimmersatt fraß sich durch....* (Mała gąsienica przegryzła się przez.....)

*Dreht euch um und macht die Augen zu.* ( Odwróćcie się i zamknijcie oczy.)

---

<sup>259</sup> W trackie trwania lekcji wymienione zostały również inne zwierzęta, m.in. lis, lew, flaming, krokodyl, żyrafa

<sup>260</sup> Kolejno wymieniano produkty spożywcze będące przedmiotem opowiadania.

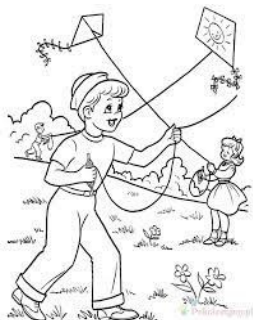
<sup>261</sup> Analogicznie stosowano kolejno Nummer 2, 3, 4, usw. (numer 2, 3, 4 itd.)

Złącznik nr 4 Arkusz testowy posttest z instrukcją dla nauczyciela.

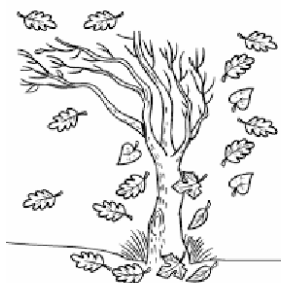
1. *Die kleine Raupe Nimmersatt ist groß und fett. Sie ist dunkelgrün.* („Mała gąsienica“ jest duża, tłusta i ciemnozielona.)



2. *Die Kinder lassen den Drachen steigen.* (Dzieci puszczają latawiec.)

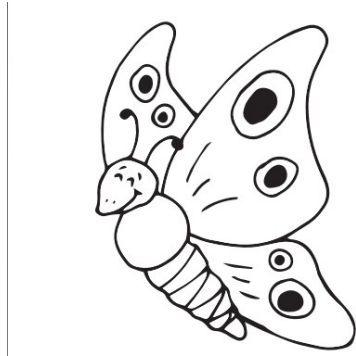


3. *Im Herbst fallen die Blätter herab. Die Blätter sind hellbraun und dunkelrot.*  
(Jesienią spadają jasnobrązowe i ciemnoczerwone liście z drzew.)



4. Sie (kleine Raupe) ist ein Schmetterling. Der Schmetterling ist bunt.

(Mała gąsienica jest kolorowym motylem.)



5. Im Sommer war Tom am Meer. (Latem Tomek był nad morzem.)

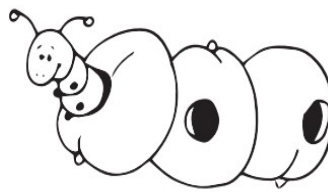
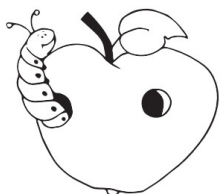


6. Oje, oje mein Bauch tut weh. (Oje, oje boli mnie brzuch.)



7. Die kleine Raupe Nimmersatt fraß sich durch Pflaumen.

(Mała gąsienica „przegryzła się” przez śliwki.)



8. Auf dem Flohmarkt verkaufe ich die Comichefte.

(Na pchlim targu sprzedaję komiksy.)

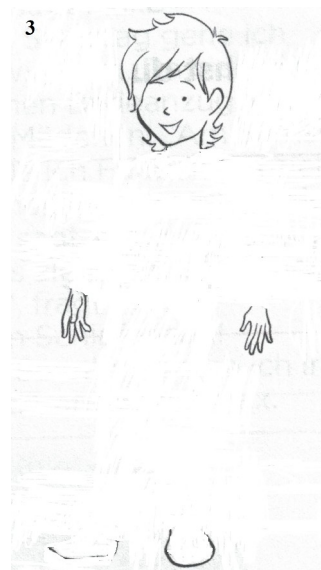


9. Was ziehe ich mir an? (W co się ubiorę?)

Nummer 1. *Ich ziehe mir ein blaues Kleid an.* (Uwieram niebieską sukienkę.)

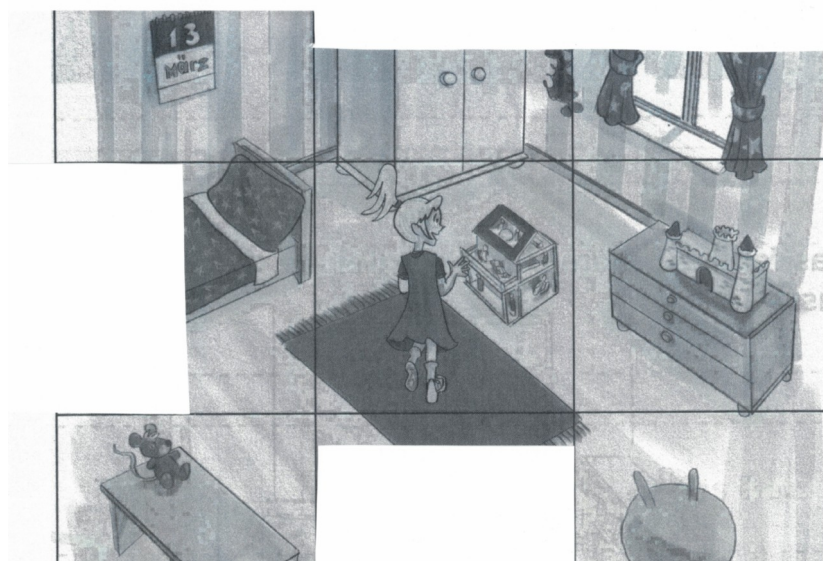
Nummer 2. *Ich ziehe mir grünen Rock und weißes Hemd an.* (ubieram zieloną sukienkę i białą koszulę)

Nummer 3. *Ich ziehe mir braune Hose und schwarzen Pulli an.* (ubieram brązowe spodnie i czarny sweter)



10. *In Annas Zimmer ist:* (W pokoju anny jest:) (1. dywan, szafa, łóżko, okno)

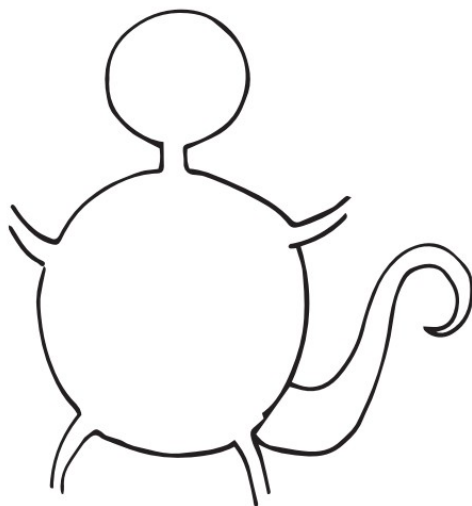
1. der *Teppich*, 2. der *Schrank*, 3. das *Bett*, 4. das *Fenster*



11. *der Mund (usta), zwei Augen (dwoje oczu), Ohren (dwoje uszu), zwei Hände (dwie dłonie),*

*Füße (dwie stopy), die Haare (włosy), die Nase (nos)*

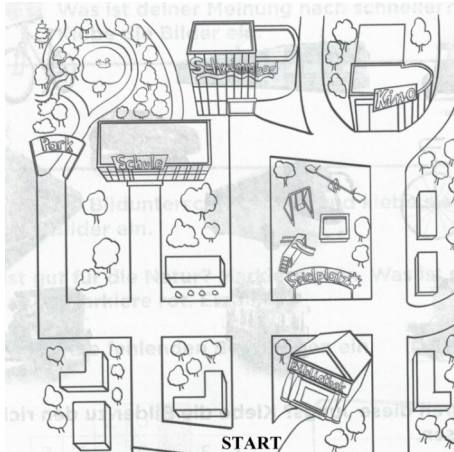
Usta, oczy, uszy, ręce, stopy, włosy, nos)



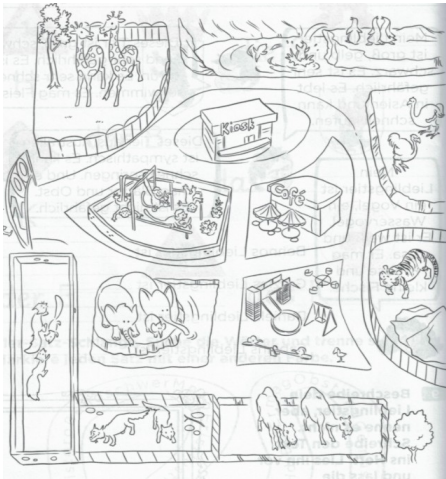
12. *Mit dem Fahrrad fahre ich zuerst: geradeaus, dann rechts, dann geradeaus, dann links*

(Jadę rowerem najpierw: prosto, potem w prawo, prosto i w lewo.)





13. *Tiere im Zoo: der Affe (małpa), der Fuchs (lis), der Strauß (struś).* (Zwierzęta w zoo: struś, lis, małpa)<sup>262</sup>



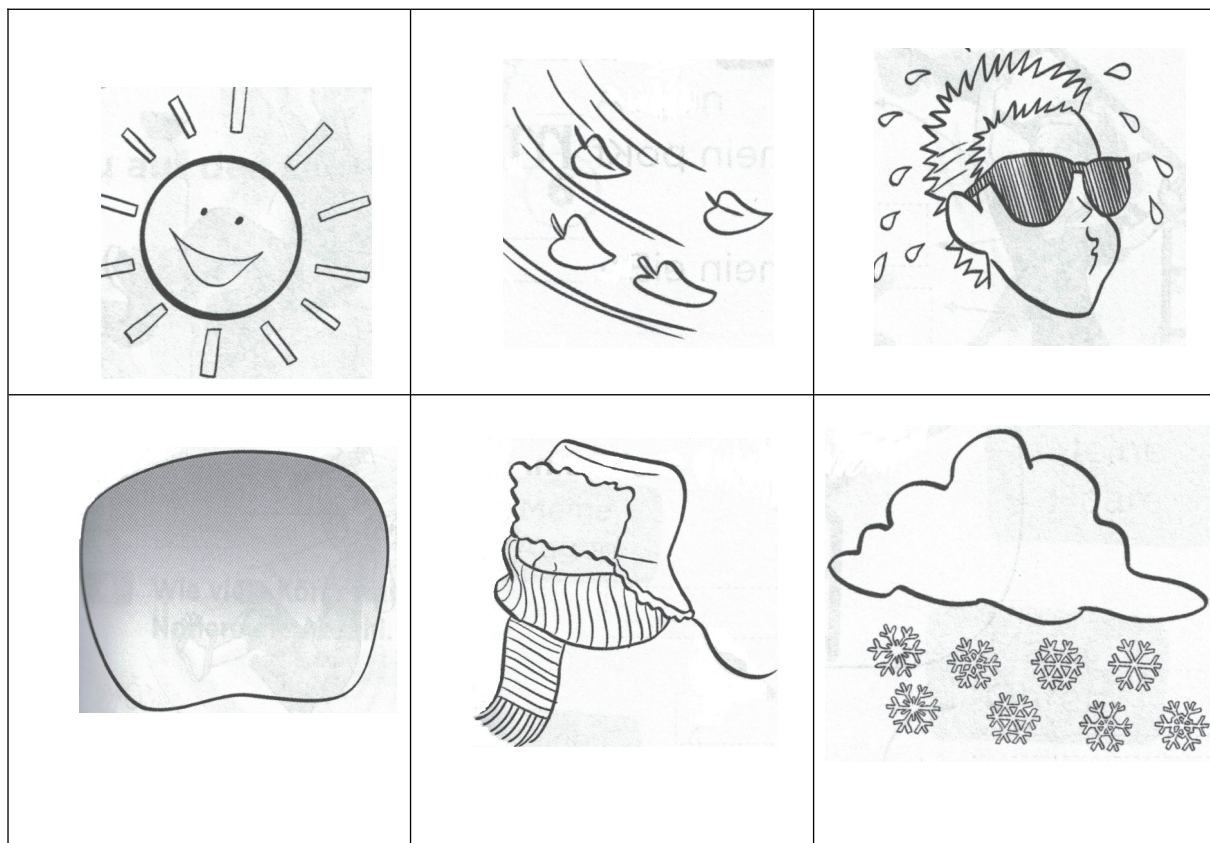
14. *Grazia und ihre Mutter fahren (Grazia i jej mama jadą): mit der Straßenbahn (1) (tramwajem), mit dem Zug (2) (pociągiem), Bus (3) (autobusem) und mit der Bergbahn (4) (kolejką górską)*<sup>263</sup>.

<sup>262</sup> Guck mal! Eine Giraffe, sie ist so süß, aber komm ich möchte die Pinguine sehen. Schau! Da sind sie, sie sind so lustig. Sie springen und schwimmen. Toll was? Ja.....aber Pinguine finde ich nicht so interessant. Gehen wir lieber ins Affenhaus. Ok. Affen möchte ich auch sehen. Affen sind sehr intelligent. Guck mal, der Affe. Er ist groß und schwer, aber kann klettern und schaukeln. Weißt du, was die Affen mögen? Ich denke....Bananen, Salat, Ananas, aber jetzt komm! Gehen wir zu den Elefanten. Die Elefanten sind so groß und sehr schwer. Hier steht ein kleiner Elefant, der sehr klein und süß ist. Ja, das Elefantenbaby. Er ist zwölf Tage alt. Komm! Besuchen wir noch einen Fuchs (2) und Strauß (3). (zob. Hallo Anna 3, zeszyt ćwiczeń).

<sup>263</sup> Zuerst fahren wir mit der Straßenbahn zum Hauptbahnhof. Die Straßenbahn (1) fährt schnell, in zehn Minuten sind sie am Bahnhof. Von hier aus müssen wir mit dem Zug (2) fahren. Der Zug ist modern und bequem. Sie fahren nach Lenggries. Lenggries ist eine kleine Stadt in Alpen. Sie fahren weiter mit dem Bus (3). Die Busfahrt geht schnell, es sind nur fünf Kilometer. Jetzt müssen wir nach oben. Wir fahren mit der

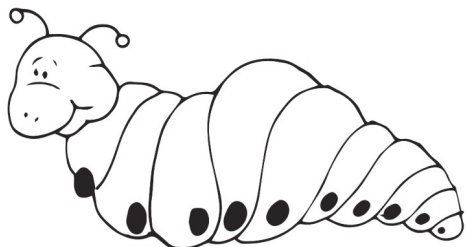


15. *Es schneit* (pada śnieg), *es ist windig* (jest wietrznie), *es ist kalt* (jest zimno), *es ist heiß* (jest gorąco).



Bergbahn (4), dann gehen wir ein bisschen spazieren und machen ein kleines Picknick. Es ist schon Abend und wir müssen nach Hause. Das war sehr schöner Tag (zob. Hallo Anna 3, zeszyt ćwiczeń).

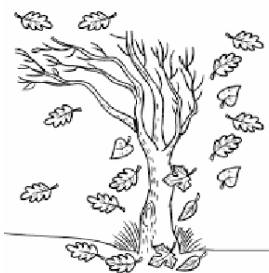
1.



2.



3.



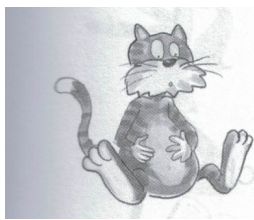
4.



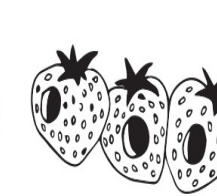
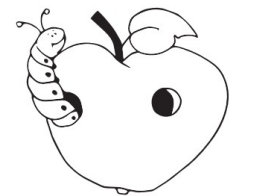
5.



6.



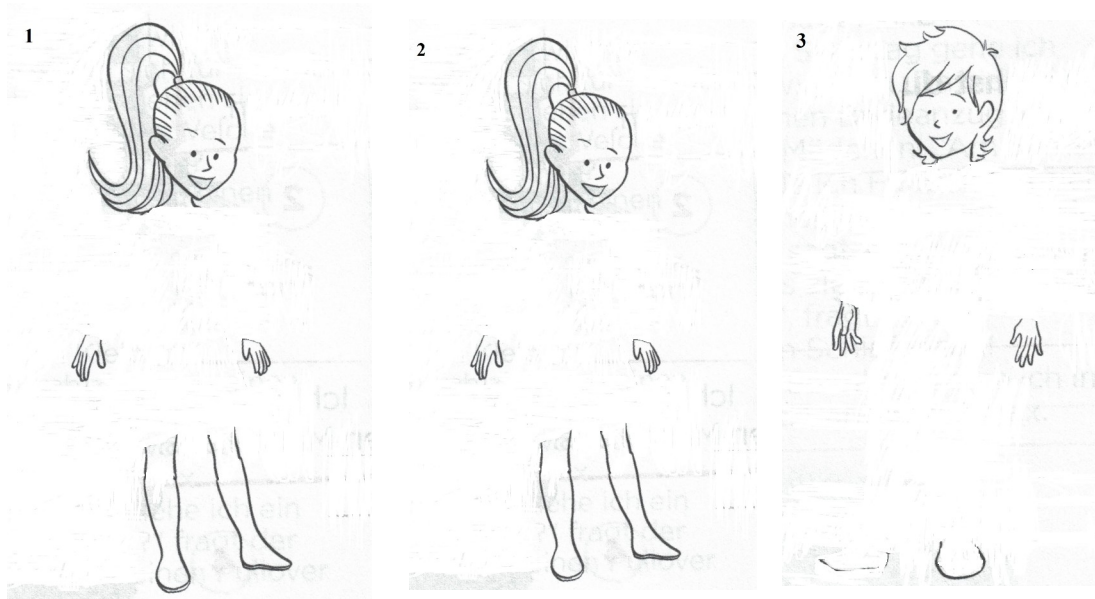
7.



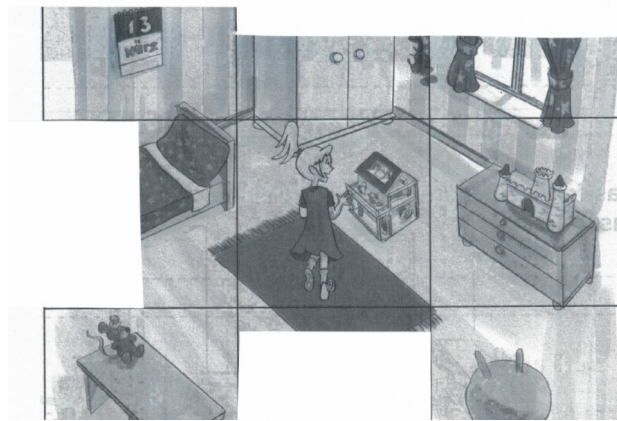
8.



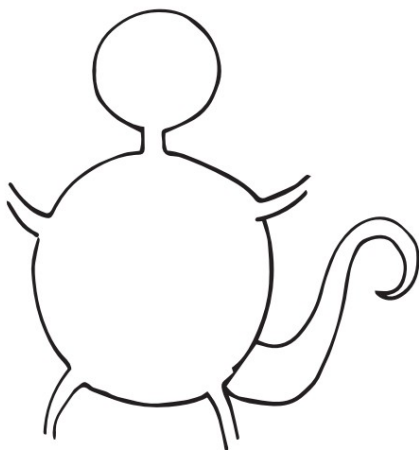
9.



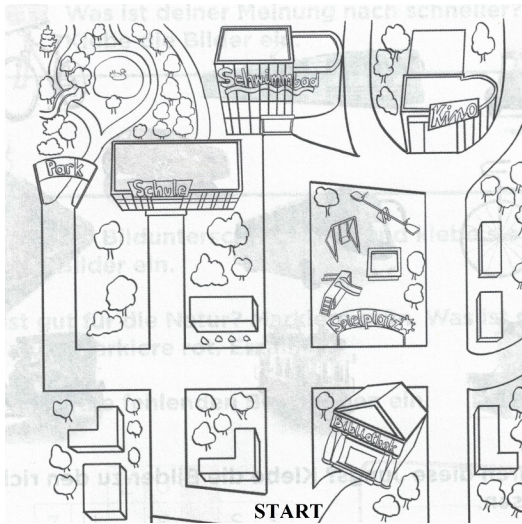
10.



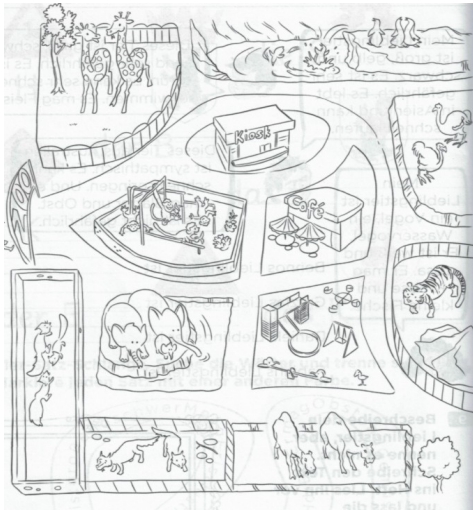
11.



12.



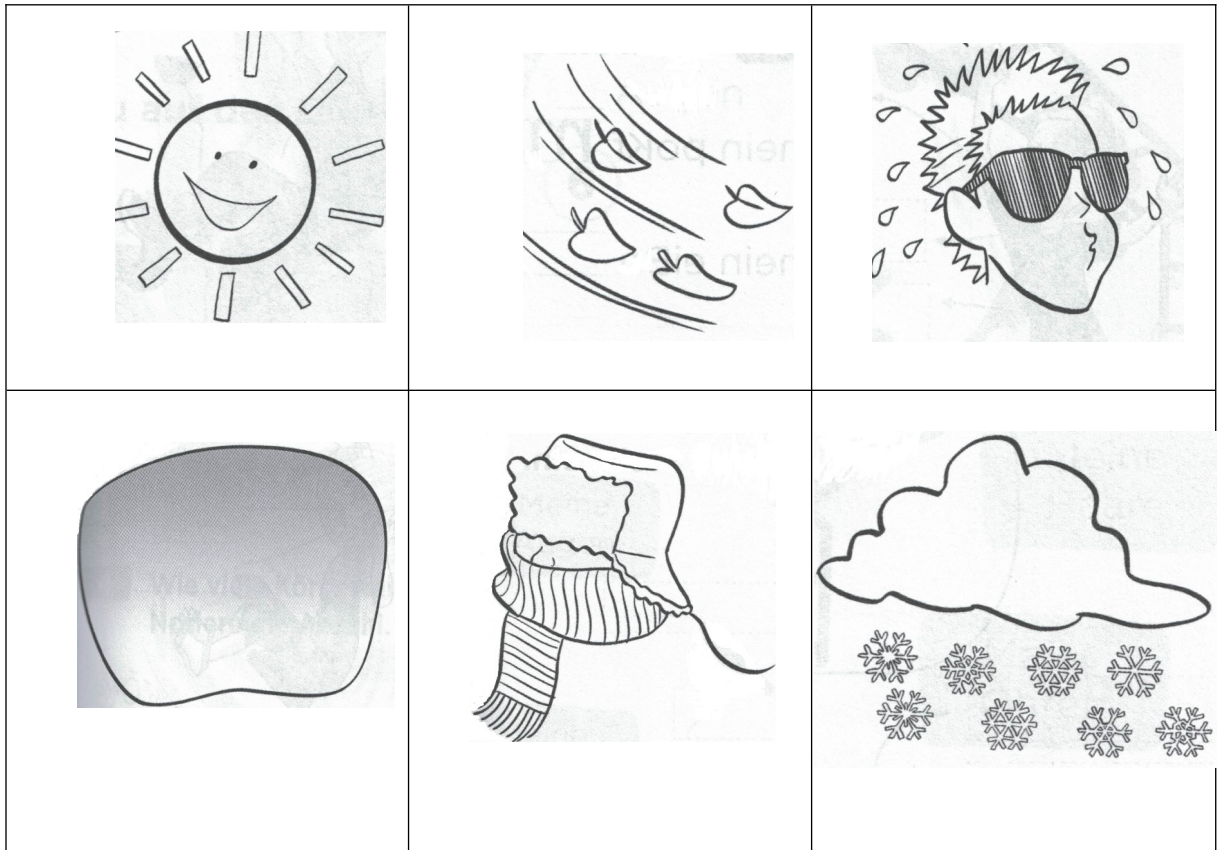
13.



14.



15.



Załącznik nr 6 Przykłady lekcyjnego języka niemieckiego zastosowanego w aplikacjach internetowych.

Jednostka tematyczna: Tiere im Zoo. *Bild-Quiz*. (Quiz -Obrazkowy)



Źródło: Wordwall

Jednostka tematyczna: Ferien Adie. *Passende Paare*.

(Pasujące pary)



Źródło: Wordwall

Jednostka tematyczna: Was ziehe ich mir an? *Paare zuordnen*

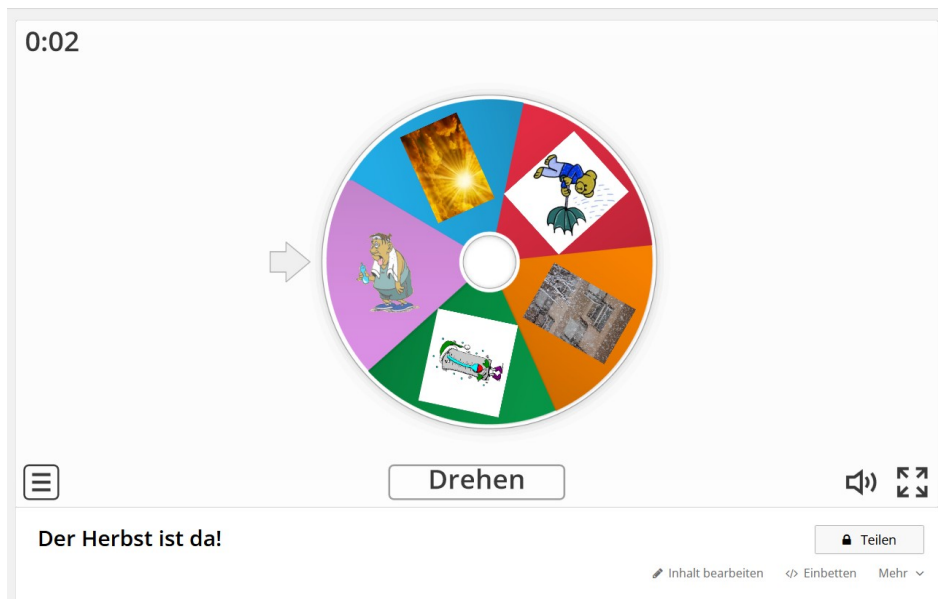
(Przyporządkuj pary)



Źródło: LearningApps.

Jednostka tematyczna: Der Herbst ist da! *Glücksrad* (ruletka)





Źródło: Wordwall

Jednostka tematyczna.: Oje, oje mein Kopf tut mir weh.

1. Anna ist krank.



Źródło: Hallo Anna 3. Dzwonek pl.

Załącznik nr 7. Stosunek ucznia do nauki języka niemieckiego jako drugiego (L2)

	występuje	występuje rzadko	nie występuje
Dziecko śmieje się, jest zadowolone.			
Dziecko spontanicznie wyraża entuzjazm.			
Dziecko wykazuje otwartość wobec niemiecko-języcznego nauczyciela.			
Dziecko wykazuje otwartość wobec innych dzieci.			
Dziecko jest smutne.			
Dziecko chętnie uczestniczy w zajęciach niemieckojęzycznych.			
Dziecko uczestniczy			

do końca w zajęciach w języku niemieckim.			
Dziecko proponuje nowe aktywności w języku niemieckim lub prosi o ich powtórzenie.			
Dziecko akceptuje obecność języka niemieckiego.			
Dziecko prosi o powtórzenie prowadzonych aktywności.			

Źródło: opracowanie własne

Załącznik 18. Uczniowskie strategie uczenia się języka niemieckiego jako drugiego (L2)

	występuje	występuje rzadko	nie występuje
Dziecko powtarza słowo/grupę słów, aby podtrzymać rozmowę			

(imitacja).			
Dziecko wyraża określone zwroty: teraz moja kolej, jestem gotowy/wa, potrafię to wykonać, jestem obecny/obecna.			
Dziecko dopytuje o znaczenie słów			
Dziecko koryguje własne wypowiedzi.			
Dziecko koryguje wypowiedzi swoich kolegów.			
Dziecko przechodzi z jednego języka na drugi – L1 (język polski)- L2 (język nie miecki).			

Dziecko „bawi się językiem”, np. tworząc nowe rymy. <sup>264</sup>			
--	--	--	--

Źródło: opracowanie własne

Załącznik 9. Arkusz testowania rozumienia ze słuchu z zastosowaniem metody TPR

Polecenie	Występuje	Nie występuje
1. <i>Mit dem Fahrrad fahren.</i> (Jechać rowerem.)		
2. <i>Die Raupe ist groß und fett.</i> (Gąsienica jest duża i tłusta.)		
3. <i>Den Drachen steigen lassen.</i> (Puszcząć latawiec.)		
4. <i>Die Blätter herabfallen.</i> (Liście spadają z drzew.)		
5. <i>Mein Bauch tut mir weh.</i> (Boli mnie brzuch.)		
6. <i>Sich fressen durch.</i> (Przegryzać się przez.)		
7. <i>Im Zoo gibt es Affen und Strauße.</i> (W zoo są małpy i strusie.)		

<sup>264</sup> por. Olimpińska-Szkiełko, Bielicka M. <https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/276-Program-nauczania-jezyka-niemieckiego-jako-jezyka-sasiada-1-etap-SP-klasy-1-3-b30094.pdf>

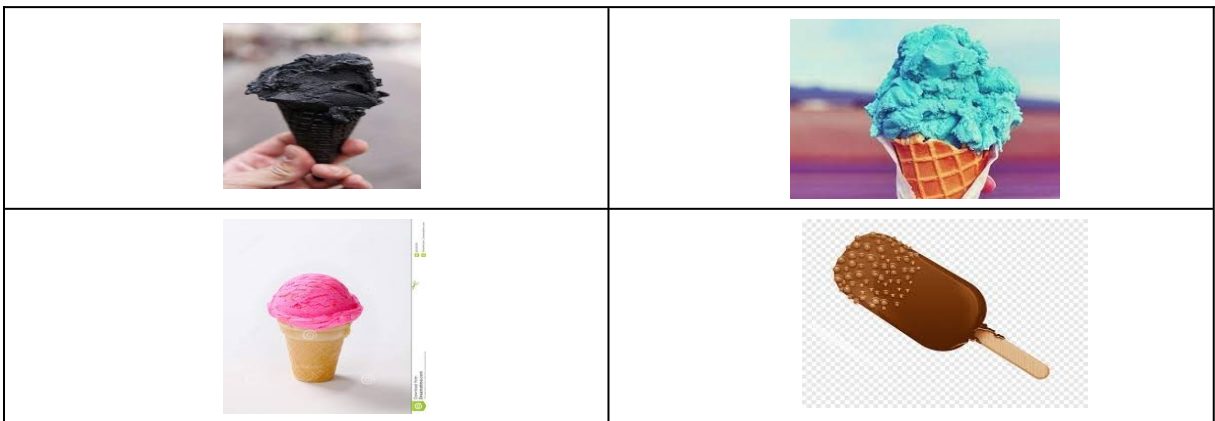
8. <i>Ich fahre geradeaus, dann rechts.</i> (Jadę prosto, potem w prawo.)		
9. <i>Eine Hose einziehen.</i> (Ubierać spodnie.)		
10. <i>Mal bitte eine Pflaume in der Luft.</i> (Namaluj w powietrzu śliwkę.)		
11. <i>Mir ist heiß.</i> (Jest mi gorąco.)		
12. <i>Mir ist kalt.</i> (Jest mi zimno.)		
13. <i>Es schneit.</i> (Pada śnieg.)		
14. <i>Sie (kleine Raupe) ist ein Schmetterling.</i> Ona (mała gąsienica) jest motylem.		
15. <i>Es ist windig.</i> (Jest wietrznie.)		

Źródło: opracowanie własne

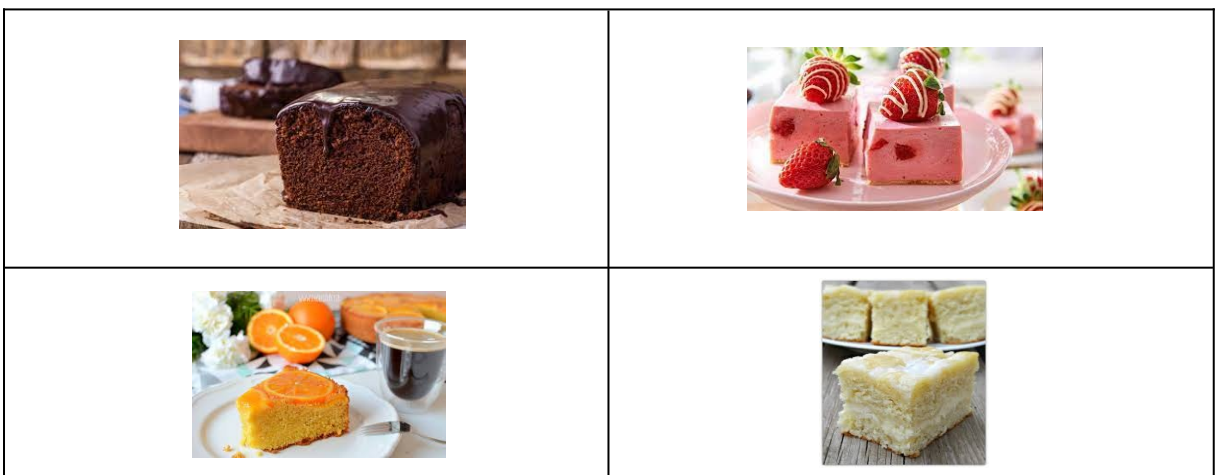
Załącznik 10. Zadania testowe badania pilotażowego  
Technika wskazywania elementów „słuchaj i pokaz”  
*Die Schokolade ist braun.*(Czekolada jest brązowa)



*Das Eis ist rosa. (Lód jest różowy.)*



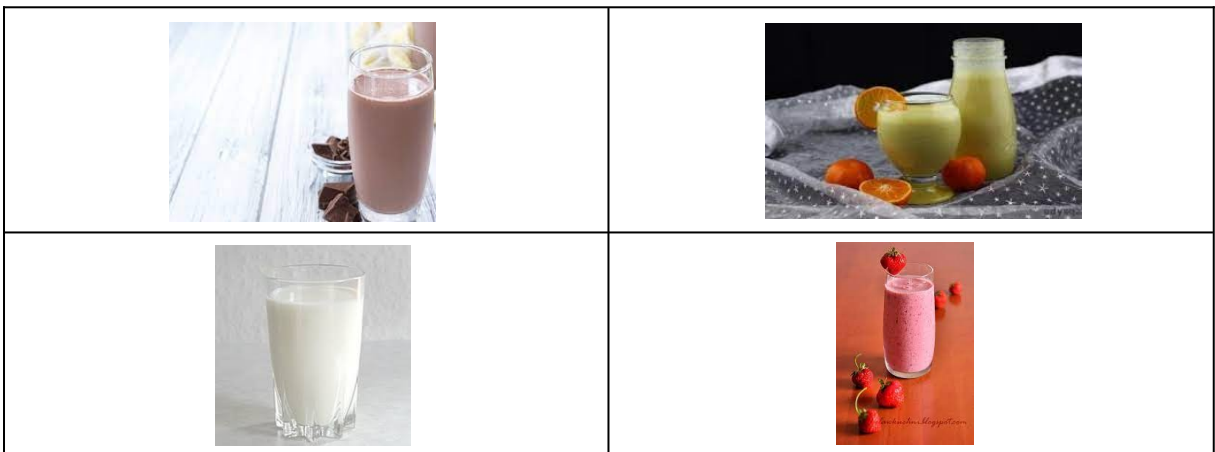
*Der Kuchen ist rot. (Ciasto jest czerwone)*



*Der Saft ist orange. (Sok jest pomarańczowy.)*



*Die Milch ist weiß. (Mleko jest białe.)*



II. Technika zdań prawdziwych i fałszywych - „czy tak to widzisz”

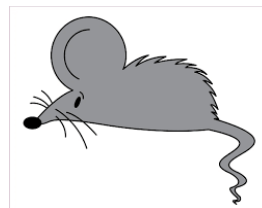
*Der Marienkäfer ist rot und schwarz.*  
(Biedronka jest czerwono-czarna.)



drukomania.pl



*Die Maus ist grau.*  
(Mysz jest szara.)



*Das Lineal ist gelb.*  
(Linijka jest żółta)



### III. Technika „słuchaj i koloruj”

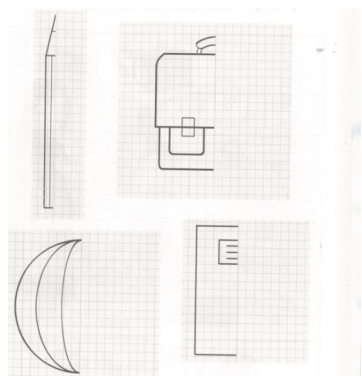
*Das Eis ist braun.*  
(Ten lód jest brązowy.)



*Die kleine Katze ist grau.*  
(Mały kot jest brązowy.)



IV. Technika „słuchaj i dorysuj”.

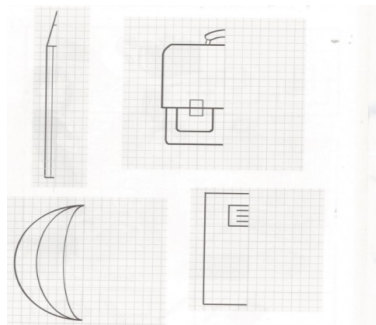


*der Bleistift* (ołówek)

*die Schultasche* (plecak)

*der Ball* (piłka)

- Technika „słuchaj i dorysuj/narysuj”



*die Schultasche* (plecak), *das Heft* (zeszyt), *der Ball* (piłka)

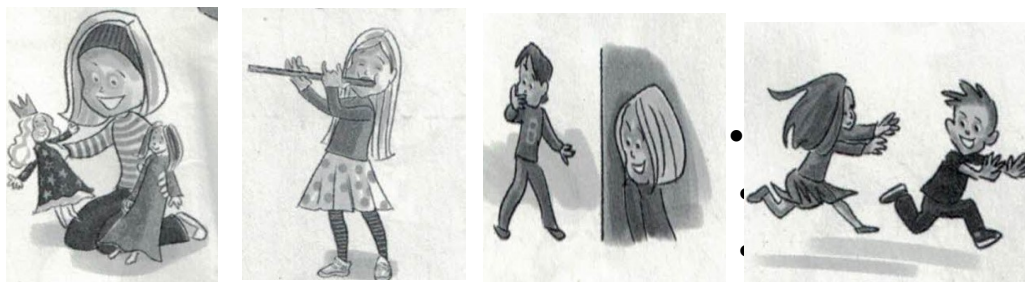
- Technika zdań prawdziwych i fałszywych - „czy tak to widzisz”

*Niko als Zauberer*. (Niko jako czarodziej.)

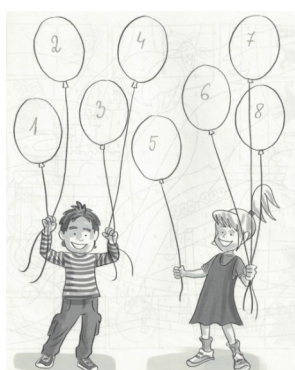


- Technika obrazkowa-„wskaż o którym obrazku mowa”

*Tina spielt gern mit Puppen.*<sup>265</sup> (Tina bawi się chętnie lalkami.)



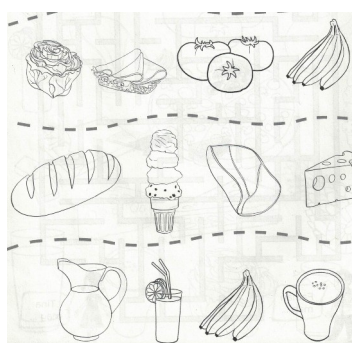
- Technika „słuchaj i pokoloruj”



*Blau, rot rosa, violett, braun, grün, gelb, orange, schwarz*

(Niebieski, czerwony, fioletowy, brązowy, zielony, żółty, pomarańczowy, czarny.)

Technika zaznaczania - „zaznacz wśród obrazków co usłyszałeś”



*der Salat, das Eis, der Schinken, das Brot, der Orangensaft, der Käse, die Tomaten*

(Sałata, jajko, szynka, chleb, sok pomarańczowy, ser, pomidory.)

<sup>265</sup> Tamże

## 11. Załączniki

Załącznik nr 1 Arkusz testowy pretest z instrukcją dla nauczyciela.

Załącznik nr 2 Arkusz testowy pretest dla osób objętych badaniem.

Załącznik nr 3 Zwroty i słowa użyte w trakcie lekcji języka niemieckiego.

Załącznik nr 4 Arkusz testowy posttest dla nauczyciela.

Załącznik nr 5 Arkusz testowy posttest dla osób objętych badaniem.

Załącznik nr 6 Przykłady lekcyjnego języka niemieckiego zastosowanego w aplikacjach internetowych.

Załącznik nr 7 Stosunek ucznia do nauki języka niemieckiego jako drugiego (L2).

Załącznik nr 8 Uczniowskie strategie uczenia się języka niemieckiego jako drugiego (L2).

Załącznik nr 9 Arkusz testowania rozumienia ze słuchu z zastosowaniem metody TPR.

Załącznik nr 10 Arkusz testowy badania pilotażowego.

Załącznik nr 11 Techniki zadań zastosowanych w preteście.

## 12. Abstrakt

The use of ICT tools in German language teaching and the level of receptive skills of students in the first stage of education.

According to the psycho-developmental conditions of early childhood children, the basic proficiency which should be developed at the first educational stage of language teaching is listening comprehension. The aim of this dissertation was to diagnose the level of receptive proficiency of second and third grade primary school pupils in the process of German language teaching using ICT tools, as well as to critically analyse theories explaining the process of foreign language acquisition by pupils in the early grades, with a special focus on German as a minority language.

The first chapter presents selected theories of foreign language acquisition, from behaviourism to contemporary teaching concepts. The second chapter is devoted to the problem of foreign language teaching to pupils at the first stage of education, taking into account psycho-developmental conditions. The third chapter deals with the use of a foreign language by pupils at the early school age, with particular emphasis on their receptive skills.

Chapter four characterises selected ICT tools and reflects on their role in the early childhood education process. The fifth chapter describes the methodological concept of own research, presents the aim and subject of the study, the research issues a wide spectrum of research instruments such as methods, techniques and tools. Chapter six presents the collected empirical material and the conclusions formulated on the basis of its analysis.

The final conclusion includes the statement that although the use of ICT tools in the process of teaching German to students at the first stage of education does not directly stimulate them in terms of receptive skills, nevertheless, it is justified due to the specific needs of the 'Z' and alpha generation to which they belong.

The integral parts of the dissertation are: Introduction, Conclusion, Bibliography and Appendix.

## OŚWIADCZENIE

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona rozprawa doktorska pt.: *Zastosowanie narzędzi ICT w dydaktyce języka niemieckiego, a poziom sprawności receptywnych uczniów pierwszego etapu edukacyjnego* została napisana przeze mnie samodzielnie przy wykorzystaniu wykazanej w tej rozprawie literatury przedmiotu i materiałów źródłowych.

Równocześnie oświadczam, że rozprawa ta nie narusza praw autorskich, dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym oraz nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób niedozwolony prawem oraz nie była dotychczas przedmiotem żadnej procedury związanej z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja rozprawy doktorskiej jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.

Podpis autora rozprawy

## **OŚWIADCZENIE PROMOTORA/PROMOTORÓW ROZPRAWY**

Oświadczam, że niniejsza rozprawa doktorska jest gotowa do oceny przez recenzentów.

Data

Czytelny własnoręczny  
podpis promotora rozprawy

