

Kryteria wyboru materiałów dydaktycznych w nauczaniu języka obcego na etapie przedszkolnym

KATARZYNA SOWA-BACIA

Celem artykułu jest próba wyodrębnienia najważniejszych kryteriów, którymi powinny się kierować osoby dobierające materiały na zajęcia z języka obcego w przedszkolu.

Świadomie użyto określenia „materiały dydaktyczne”, ponieważ w nauczaniu języka obcego w przedszkolu rzadko korzysta się z podręczników. Uczenie języka obcego w przedszkolu wiąże się z wykorzystywaniem wielu rozmaitych materiałów, m.in. kart pracy, piosenek, zbiorów historyjek, wierszyków i rymowanek, krótkich filmów.

Kryteria ogólne – teksty do słuchania

Poszukując materiałów dydaktycznych dla przedszkolaków, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na materiały zawierające wiele tekstów (np. Gładysz 2014 i 2015). W przypadku dzieci, które nie potrafią jeszcze czytać, materiały dydaktyczne powinny zawierać sporo tekstów do opowiadania lub czytania dzieciom. Mogą to być baśnie, historyjki, opowiadania¹. Mogą to być także teksty do słuchania odtwarzane przez nauczyciela. Za użyciem wielu tekstów w nauczaniu przedszkolnym przemawia kilka powodów.

Dzięki stosowaniu dłuższych tekstów narracyjnych w nauczaniu języka obcego, dzieci mają możliwość zgromadzenia bogatego doświadczenia receptywnego, które „pozwala wytworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową” (Iluk 2006: 61). Dłuższe teksty dają więc dzieciom możliwość osłuchania się z językiem oraz pozwalają na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu, co nie jest możliwe, gdy podczas zajęć dzieci konfrontowane są z pojedynczymi wyrazami lub zdaniami. Ponadto, jak podkreśla Iluk (2015: 29), rozwój rozumienia języka ze słuchu „skutecznie kompensuje indywidualne różnice w zakresie dojrzałości kognitywnej i emocjonalnej, pojemności pamięci, umiejętności spostrzegania, a także w poziomie motoryki, sposobie reagowania, uczenia się i zapamiętywania dzieci uczących się w jednej grupie” (Iluk 2015: 29). Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci przedszkolnych, których absencja na zajęciach jest stosunkowo wysoka.

Słuchanie dłuższych tekstów, np. opowiadanych przez nauczyciela albo z nagrań, wpływa na rozwój dziecięcej fantazji, wyobraźni i emocjonalności (Jakosz 2018: 52; Karbe 2001: 54), ponieważ dzieci identyfikują się z bohaterami historii i przeżywają ich przygody,

¹ Wysoka efektywność stosowania w nauczaniu języka obcego tekstów narracyjnych, a więc bajek, opowiadań, historyjek, została potwierdzona w badaniach empirycznych, zob. m.in. Krzemińska-Adamek 2006; Gładysz 2009; Wowro 2015; Sowa-Bacia 2016.

a także antycypują dalszy los tych bohaterów. Kolejnym walorem słuchania jest rozwój kompetencji interkulturowej dzieci, ponieważ mogą one zapoznawać się z historyjkami o zwyczajach, np. tych związanych z Bożym Narodzeniem w innych krajach (Gładysz 2011: 13). Zaletą jest również funkcja wychowawcza i działanie terapeutyczne, ponieważ dzieci słuchają historyjek, których mali bohaterowie napotykały problemy takie, jak np. rozwód rodziców czy ciężka choroba, a z opowieści tych wynika, że z takimi problemami można sobie poradzić.

Budzyńska (2018: 30 i nast.) poddała analizie podręczniki do nauki języka angielskiego i niemieckiego przeznaczone dla klasy trzeciej szkoły podstawowej (w tym zawarte w nich teksty) pod względem autentyczności użytego języka. Z badania wynikało, że w podręcznikach do nauki niemieckiego historyjek jest mniej, a język tych podręczników jest mniej autentyczny. Badaczka postuluje zatem, by w podręcznikach zwiększyć udział historyjek, ponieważ wpłynęłoby to na zwiększenie autentyczności ich języka (Budzyńska 2018: 38). Zatem kolejnym walorem stosowania bajek, historyjek, opowiadań jest to, że dzieci mają na zajęciach kontakt z autentycznym językiem. Również Jakosz (2018: 64), na podstawie projektu badawczego przeprowadzonego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w roku akademickim 2014/2015, dowodzi, że stosowanie w nauczaniu języka obcego historyjek narracyjnych stwarza na zajęciach języka obcego autentyczne i lubiane przez dzieci sytuacje komunikacyjne. Umożliwia bowiem dzieciom aktywne uczestnictwo w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych – dzieci przed wysłuchaniem historyjki antycypują losy bohaterów, stawiają hipotezy na temat treści, a w trakcie opowiadania wizualizują jego treść.

Jak pisze Klein (1992: 43–64), w przyswajaniu języka drugiego decydującą rolę odgrywają: motywacja, zaspokojenie potrzeb komunikacyjnych, indywidualum, odpowiednia dawka językowa oraz możliwość aktywnego udziału w komunikacji. Jak wspomniano, historyjki zawierają intensywną i autentyczną dawkę językową, nieulożoną na podstawie progresji gramatycznej czy leksykalnej, umożliwiającą odgadywanie znaczenia z kontekstu. Ponadto dają możliwość aktywnego uczestnictwa w zajęciach, a także, jak wynika z eksperymentu przeprowadzonego przez Gładysz (2011: 11) mają duży potencjał motywacyjny. Badaczka przeprowadziła ankietę w jednej z pierwszych klas szkoły podstawowej, gdzie dzieci uczyły się języka obcego zarówno na podstawie podręcznika, jak i przy pomocy historyjek. Jedno z pytań zawartych w ankiecie dotyczyło preferowania przez dzieci form zajęć:

- zajęcia, na których pracuje się z podręcznikiem,

- zajęcia, podczas których opowiada się bajki i inne historyjki,
- obydwie formy zajęć.

Ankietą objętych zostało 23 dzieci. Aż 16 dzieci wybrało opowiadanie historyjek jako ulubioną formę zajęć. Pięciorgu dzieciom podobały się obydwie formy zajęć, a jedynie dwoje dzieci wolało zajęcia z podręcznikiem (tamże).

Reasumując, należy stwierdzić, że występowanie w materiałach dydaktycznych wielu dłuższych tekstów, takich jak bajki czy historyjki niesie za sobą szereg korzyści dla procesu dydaktycznego. Są to korzyści, które odnoszą się nie tylko do rozwoju językowego, lecz także rozwoju intelektualnego dzieci.

Kryteria ogólne – obecność materiałów wizualnych

Jeśli dawka językowa prezentowana dzieciom ma być dla nich zrozumiała, materiały dydaktyczne powinny zawierać dużo materiałów wizualnych, czyli obrazów, ilustracji czy fotografii dydaktycznych (Stec 2016: 30). Ważnym kryterium wyboru materiałów dydaktycznych jest zatem obecność obrazków czy ilustracji, które będą wspierały rozumienie komunikatu językowego. Ponadto materiały te powinny dać się powielać, co znacznie skraca prowadzącemu przygotowanie do zajęć. Jednak nie tyle obecność materiałów wizualnych jest istotna, ile spełnianie przez te materiały dwóch następujących warunków:

- wierne i dokładne obrazowanie przekazywanych informacji (Strykowski 1984: 103–106),
- dostosowanie ich treści do możliwości intelektualnych dzieci na określonym etapie edukacji (Węglińska 2000: 15–16).

Materiały wizualne można wykorzystać niemal w każdej fazie zajęć:

- Podczas semantyzacji nowego słownictwa – np. karteczki/fiszki z obrazkami (*flashcards*) ilustrujące znaczenie danych wyrazów można powiesić na tablicy (Gładysz 2015: 22) i wprowadzić ćwiczenie *What's missing?*. W ćwiczeniu tym prowadzący prosi dzieci, żeby te zamknęły oczy i w tym czasie usuwa z tablicy jeden z obrazków. Zadanie dzieci polega na odgadnięciu, którego obrazka brakuje. Na następnym etapie ćwiczenia nauczyciel usuwa kolejne obrazki z tablicy, pytając *What's missing?* (Gerngroß 1992: 19).
- W trakcie utrwalania znaczenia nowo poznanego słownictwa – np. nauczyciel rozdaje dzieciom obrazki, które przedstawiają wybrane sceny usłyszanego tekstu, ale sceny te przedstawione są z błędami. Nauczyciel wypowiada zdanie, a dzieci identyfikują

falszywe elementy obrazków, które nie odpowiadają treści wypowiedzianego przez nauczyciela zdania (Iluk 2002: 51).

- Podczas sprawdzania rozumienia tekstu słuchanego – np. dzieci układają obrazki z poszczególnymi scenami w takiej kolejności, w jakiej występowały one w usłyszonym tekście (Iluk 2002: 123).
- W trakcie wykonywania poleceń do zadań ze słuchania – np. gdy dzieci usłyszą w słuchowisku nazwę konkretnego warzywa, podnoszą do góry obrazek, na którym właśnie to warzywo jest przedstawione (Iluk 2002: 123).
- Podczas opowiadania historyjek – np. dzieci mają do dyspozycji kilka obrazków, które przedstawiają poszczególne sceny opowiadanej przez nauczyciela historyjki. Zadanie dzieci polega na podnoszeniu do góry obrazka, który ilustruje treść opowiadanej właśnie przez nauczyciela sceny (Iluk 2002: 123).
- W celu pomiaru opanowania sprawności językowych – np. z obrazków można ułożyć test, za pomocą którego można skontrolować sprawność rozumienia ze słuchu (przykłady takich zadań testowych – zob. Wowro 2017: 68–70).

Reasumując, należy stwierdzić, że materiały wizualne powinny być nieodłącznym elementem materiałów dydaktycznych stosowanych w nauczaniu dzieci przedszkolnych, ponieważ: wspierają rozumienie komunikatu językowego, a także są ważną pomocą w każdej fazie lekcji.

Kryteria ogólne - obecność treści interkulturowych

Treści prezentowane w materiałach dydaktycznych dla przedszkolaków powinny spełniać następujące kryteria:

- powinny być dostosowane do wieku dzieci (Krumm 1998: 101). Prezentowane dzieciom treści nie mogą być dla nich zbyt banalne lub dziecinne, ponieważ mogą one ich nie zainteresować (Iluk 2006: 124 i nast.);
- powinny być dla nich interesujące (Krumm 1998: 101);
- powinny być zróżnicowane;
- powinny zawierać treści interkulturowe, ponieważ, jak pisze Kic-Drgas (2015: 37), „języka nie można uczyć się i nauczać w oderwaniu od kultury, obyczajów i tożsamości”. Jeśli zatem już na etapie przedszkolnym zaczyna się kształcenie językowe dzieci, powinno rozpocząć się wtedy również kształcenie interkulturowe dzieci, gdyż „rozpoczęcie kształcenia interkulturowego już na etapie przedszkolnym

pozwoli na utrwalenie w dzieciach postawy otwartości i tolerancji, którą będą wzmacniać na kolejnych etapach kształcenia”. W literaturze przedmiotu znajdujemy przykłady ćwiczeń, za pomocą których można zaczynać kształcenie interkulturowe już w przedszkolu. Ćwiczenia te mogą znaleźć zastosowanie na różnych etapach zaawansowania językowego i mogą być w łatwy sposób wkomponowane w zajęcia. Ponadto do każdego z ćwiczeń podaje się materiały dydaktyczne niezbędne do jego wykonania (Kic-Drgas 2015: 40–42).

Treści interkulturowe mogą być dzieciom przekazywane także za pomocą tekstów narracyjnych. Treści historyjek mogą traktować o życiu codziennym rówieśników w innych krajach, o ich tradycjach obchodzenia świąt religijnych i państwowych czy zwyczajach związanych z rozpoczęciem nauki w szkole. Bohaterami opowiadań mogą być dzieci różnych narodowości i o różnym kolorze skóry. Takie treści uświadamiają maluchom istnienie kultur odmiennych od ich własnej i umożliwiają budowanie otwartości i tolerancji.

Kryteria językowe - odpowiednia dawka językowa zwarta w tekstach

Zdaniem Bleyhla (2003: 7) dzieci powinny mieć na zajęciach kontakt z językiem w jego naturalnej formie, a nie ze zredukowanym przekazem, którego pozbawiono wszystkiego, co nie zostało jeszcze zaprezentowane na zajęciach. Z przeprowadzonych przeze mnie hospitacji zajęć w przedszkolu (Sowa-Bacia 2018: 12 i nast.) wynika, że dzieci mają w przeważającej większości kontakt ze zredukowaną dawką językową, która układana jest według progresji leksykalnej i gramatycznej.

Wykorzystywanie dłuższych tekstów, bogatych w treść, pozwala na pominięcie tradycyjnej progresji gramatycznej i leksykalnej, co stwarza dzieciom warunki do przyswajania języka obcego poprzez samodzielne odkrywanie struktur językowych (Iluk 2015: 29–31). Aby jednak tak było, oferowany dzieciom w tekstach czytanych lub słuchanych input powinien spełniać następujące warunki (Iluk 2015: 30–31):

- powinien być dla dzieci zrozumiały i podawany w dużej ilości, żeby dzieci miały możliwość poznawania środków językowych w różnych kontekstach;
- powinny mu towarzyszyć jasne interakcje i działania niewerbalne, które dzieci obserwują i na ich podstawie domyślają się znaczenia wypowiedzi językowych;
- powinien być dla dzieci emocjonalnie znaczący, ponieważ najskuteczniej motywują dzieci emocje, a ponadto dzieci lepiej zapamiętują materiał językowy,

któremu towarzyszą emocje, w porównaniu do materiału czysto abstrakcyjnego (Leopold-Mudrack 1998: 57);

- powinny mu towarzyszyć realne przedmioty, gesty, mimika, które dzieci obserwują i dzięki którym domyślają się znaczenia wyrazów obcojęzycznych bez odwoływania się do języka ojczystego (Iluk 2015: 30–31).

Jeśli input oferowany dzieciom na zajęciach z języka obcego spełnia opisane warunki, wtedy procesy przetwarzania informacji będą mogły zostać uruchomione (Krashen 1985; Vogel 1993). Wynika z tego, że poszukując materiałów dydaktycznych dla dzieci przedszkolnych, należy zwrócić uwagę na te zawierające intensywną, a nie zredukowaną dawkę językową.

Podsumowanie

Wyodrębnione tu kryteria są tylko podstawą, którą należy uwzględnić, wybierając materiały do przedszkolnego nauczania języka obcego. Przedstawione kryteria uświadamiają, jak wielką rolę w procesie dydaktycznym na przedszkolnym etapie nauczania ma nauczyciel, aby te zajęcia nie były, jak pisze Olczak (2011: 73 i nast.) „marnowaniem czasu, niezwykle sensorytywnego okresu w rozwoju dziecka”, a także żeby zajęcia na tym etapie nie były jedynie wypełnianiem czasu dziecka w przedszkolu. Ponadto przegląd tych kryteriów pozwala na refleksję, jak trudne i czasochłonne zadanie ma nauczyciel języka obcego pracujący w przedszkolu. Jego przygotowanie do zajęć to przede wszystkim wybór i organizacja materiałów dydaktycznych, które często muszą być wykonane przez niego samego (np. bajki zawierające treści interkulturowe). Nauczyciel musi dydaktyzować teksty oryginalnych bajek, aby móc przystosować je do poziomu językowego i intelektualnego dzieci przedszkolnych, co jest trudne i wymaga dużego nakładu czasu i pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Bleyhl, W. (2003), *Grammatikunterricht in der Schule?*, „Fremdsprachen Frühbeginn”, nr 4, s. 5–9.
- Budzyńska, P. (2018), *How authentic is language included in English and German language textbooks for primary education in Poland? A case study*, „Glottodidactica”, t. XLV/1, s. 27–40.
- Gerngroß, G. (1992), *Storytelling im Englischunterricht der Grundschule*, „Der fremdsprachliche Unterricht”, nr 1, s. 18–20.
- Gładysz, J. (2009), *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Orbis Linguarum”, t. 34, s. 389–414.
- Gładysz, J. (2011), *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 10–14.
- Gładysz, J. (2014), *Storytelling. Bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Żory: Eprofess.
- Gładysz, J. (2015), *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Żory: Eprofess.
- 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. (2015), *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej*, [w:] J. Iluk (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–36.
- Jakosz, M. (2018), *Zum Einfluss affektiver Faktoren auf den frühen Fremdspracherwerb im Elementarbereich durch den narrativen Ansatz*, „Glottodidactica”, t. 1/XLV, s. 49–66.
- Karbe, U. (2001), *Lost Property Office*, „Fremdsprachen Frühbeginn”, nr 3, s. 54–58.
- Kic-Drgas, J. (2015), *Czym skorupka za młodu nasiąknie... czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 36–42.
- Klein, W. (1992), *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longmann.
- Krzemińska-Adamek, M. (2006), *Receptywne przyswajanie słownictwa z kontekstu bajki przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Poliglota”, nr 1, s. 78–85.
- Krumm, H.J. (1998), *Lehrwerkbegutachtung und Lehrwerkkritik*, [w:] B. Kast, G. Neuner (red.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin, München: Langenscheidt, s. 100–104.
- Kubaszczyk, J. (2018), *Märchen schreiben und Fachsprache lernen: über das kreative Schreiben im Fachsprachenunterricht*, „Glottodidactica”, t. XLV/2, s. 201–214.
- Leopold-Mudrack, A. (1998), *Fremdspracherziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*, Münster et al.: Waxmann Verlag.
- Olczak, A. (2011), *Edukacja językowa w przedszkolu – perspektywa pedagogiczna*, [w:] A. Olczak (red.), *Język obcy w przedszkolu. Od edukacji językowej do interkulturowej*, Zielona Góra: Sand-Media, s. 57–83.
- Sowa-Bacia, K. (2016), *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu* (Studi@ Naukowe 31), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej.

- Sowa-Bacia, K. (2018), *Błędy metodyczne w nauczaniu języka obcego w przedszkolu*, [w:] A.D. Kubacki, K. Sowa-Bacia (red.), *Wybrane zagadnienia z glotto- i translodydaktyki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 10–25.
- Stec, M. (2016), *Ilustracja jako narzędzie w materiałach testujących znajomość języka angielskiego u dzieci*, [w:] D. Gabryś--Barker, R. Kalamarz (red.), *Ocenianie i pomiar biegłości językowej. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 27–41.
- Vogel, K. (1993), *Input und Fremdspracherwerb. Psycholinguistische Überlegungen zu Rolle und Funktion des sprachlichen Inputs beim Lernen und Verstehen einer Fremdsprache*, „Neusprachliche Mitteilungen”, nr 3, s. 151–162.
- Węglińska, M. (2000), *Jak pracować z obrazkiem?*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wowro, I. (2015), *Pomiar efektywności i ewaluacja wyników nauczania języka niemieckiego metodą narracyjną w przedszkolach i szkole podstawowej*, [w:] J. Iluk (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 67–94.
- Wowro, I. (2017), *Efektywność metody narracyjnej w nauczaniu języków obcych. Badanie eksperymentalne w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacyjnym*, [w:] J. Rokita--Jaśkow, W. Król-Gierat (red.), *Wczesny start językowy. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 47–70.

DR KATARZYNA SOWA-BACIA Adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajduje się metodyka nauczania języka obcego, w szczególności na wczesnym etapie edukacyjnym.