

YES
WE
CAN



MÓJ MAŁY ŚWIAT
OPOWIEDZIANY
W JĘZYKU ANGIELSKIM

KATARZYNA
SOBAŃSKA

Program nauczania języka angielskiego dla edukacji wczesnoszkolnej

opracowany w ramach projektu

„Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”

dofinansowanego ze środków Funduszy Europejskich w ramach
Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty

WARSZAWA 2019

Redakcja merytoryczna – Elżbieta Witkowska
Recenzja merytoryczna – dr Anna Araucz
Agnieszka Stanuszkiewicz
Jadwiga Iwanowska
Urszula Borowska

Redakcja językowa i korekta – Editio

Projekt graficzny i projekt okładki – Editio

Skład i redakcja techniczna – Editio

Warszawa 2019
Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska (CC-BY-NC).
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pl>

SPIS TREŚCI

1. WSTĘP	5
2. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-NAUKOWE	6
3. CELE OGÓLNE PROGRAMU	11
4. TREŚCI NAUCZANIA	13
5. ORGANIZACJA WARUNKÓW I SPOSÓB REALIZACJI KSZTAŁCENIA	17
6. METODY I TECHNIKI PRACY	21
7. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW	37
8. EWALUACJA PROGRAMU	44
BIBLIOGRAFIA	46

1. WSTĘP

Przedstawiona poniżej koncepcja programu nauczania języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej odnosi się do podstawy programowej tego etapu edukacyjnego w szkole podstawowej i zakłada, iż po ukończeniu klasy trzeciej, pracując dwie lekcje w tygodniu przez trzy lata, uczniowie będą porozumiewali się w języku angielskim na poziomie A1. według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

2. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-NAUKOWE

Charakterystyka mieszkańców Rzeczypospolitej Polskiej zmienia się przez ostatnie lata: coraz częściej na naszych ulicach, oprócz języka polskiego, słyszymy języki obce, takie jak: angielski, francuski, niemiecki, ukraiński, chiński, węgierski czy nawet wietnamski. Do wielu domów po sąsiedzku wprowadzają się także rodziny powracających z emigracji Polaków. W naszym kraju zamieszkuje już bardzo wiele nacji, a pewna liczba rodzin to rodziny mieszane narodowościowo. Co więcej, cytując Prognozy dostarczone przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego (z 2017 r.), „do 2050 r. Polskę zamieszkiwać będzie nawet ponad 3,5 miliona cudzoziemców” (źródło: *Imigranci zarobkowi w Polsce* – [www](#)). Ta sytuacja ma i będzie miała jeszcze w przyszłości także wpływ na polską edukację. Do szkół trafia coraz więcej dzieci emigrantów oraz uchodźców, i to właśnie od tych instytucji stwarzających przyjazne środowisko kształcenia, wychowania i adaptacji będzie wiele zależało (Heckmann, 2008). Dlaczego? Ponieważ „w warunkach zróżnicowania kulturowego niezbędne staje się kształtowanie wiedzy o równości i prawach człowieka, a także kreowanie postaw wzajemnego szacunku, tolerancji i dialogu: (Badowska, 2015, s. 181). Ważne również jest wspomaganie dzieci i pośrednio całych ich rodzin w rozwiązywaniu problemów akulturacji i wrastaniu w środowisko nowego dla nich kraju (tamże, s. 188). W związku z powyższą sytuacją, aby przygotować dzieci do efektywnego pełnienia w przyszłości ról społecznych i obywatelskich, niniejszy program będzie czerpał z wartości **pedagogiki międzykulturowej**. Jej cechami charakterystycznymi są świadome i celowe działania instytucji edukacyjnych, pozwalające jednostce na budowanie własnej tożsamości kulturowej w relacji z odmiennymi kulturami; stworzenie warunków ma budować świadomość siebie, własnej odmienności oraz odrębności poprzez kontakt z innymi kulturami bez poczucia lęku i bez przekonania o wyższości czy niższości innych kultur (Niktiorowicz, 2004, s. 17). Ogromną wartością jest to, że małych uczniów łączy chęć zabawy i brak ukształtowanych stereotypów, a uniwersalny język dziecięcych gier i zabaw kreuje dogodne warunki do kształtowania postaw otwartości na inność (Szarek, 2013, s. 43). Celowe nauczycielskie działania wspomogą demokratyzację życia, otwartość na innych oraz wpłyną na zmianę stereotypowych nastawień ze strony na przykład rodziców. Rezultatem takich działań edukacyjnych będzie także budowanie pozytywnej postawy zaciekawienia inną kulturą (Niktiorowicz, 2004, s. 17), niestygmatyzowanie członków danej społeczności cechami, które uczniowie często powielają, wzorując się na stereotypach wyniesionych z domów rodzinnych. Korzystanie z dóbr pedagogiki międzykulturowej oznacza także tworzenie przestrzeni do wspólnego działania podczas realizacji różnych zadań. Dzięki temu, że silna potrzeba poznawcza dzieci aktywizuje je do dostrzegania różnic i coraz głębszego poznawania innych, nauczyciel może pomóc im czerpać z odmienności kulturowych w celu lepszego

rozumienia otaczającego świata. Należy podkreślić także, że dzieci „nie przyjmują stereotypowych odpowiedzi, ale same próbują do nich dotrzeć. Nie budują one sądów wartościujących – same zbierają potrzebne im informacje” (Szaranek, 2013, s. 46). Stają się zatem godnym partnerem do poznawania świata z kolegą, który przez jakiś czas mieszkał w innym kraju.

Nauczyciel powinien pamiętać, że dzieci, które trafiają do jego szkoły, pochodzą z różnych domów, w których dorośli komunikują się z nimi werbalnie i niewerbalnie na swój sposób. Ma to zapewne wpływ na jakość procesu nauki i uczenia się. Z tego względu nauczyciel realizujący ten program będzie korzystał z wiedzy i umiejętności, jakie wniosły do pedagogiki implikacje **teorii Johna Bowlby'ego** (Delaney, 2009, s. 101). Po licznych badaniach ten angielski psychiatra stwierdził, że istnieją cztery style przywiązania dziecko-rodzic, które determinują sposób funkcjonowania dziecka nawet już w dorosłym życiu. Teoria Bowlby'ego mówi o tym, iż wczesne relacje dzieci z rodzicami i opiekunami mają ogromny wpływ na kontakty z ludźmi w późniejszym życiu oraz ogólnie na ich funkcjonowanie społeczne. Z tego względu, aby efektywniej pracować na zajęciach, nauczyciel powinien umieć rozpoznawać symptomy zachowań charakterystycznych dla danego stylu i dzięki temu później sprawniej zarządzać procesem uczenia się i nauczania. Identyfikacja stylu przywiązania to klucz do wiedzy na temat sposobu wewnętrznego widzenia siebie przez ucznia, jego świata oraz najbliższego otoczenia – również szkoły, nauczycieli oraz kolegów z klasy. Poniżej znajduje się krótka charakterystyka czterech stylów przywiązania opisanych przez Johna Bowlby'ego:

Styl bezpieczny – dzieci z takim stylem przywiązania doświadczały ciepła oraz bliskości ze strony rodziców. Nie boją się bliskich relacji w późniejszych związkach. Potrafią zaufać dorosłym oraz z nimi współpracować. Osoby te są otwarte na nowe relacje (tamże, s. 104).

Styl lękowo-ambivalentny – bardzo często osoby reprezentujące ten styl mają w pamięci okres dzieciństwa jako całkowitą nieumiejętność przewidzenia zachowania rodzica. Mogły czuć się kochane przez moment, a za chwilę odrzucane. Zmienność nastrojów rodziców spowodowała rozregulowanie emocjonalne dzieci, co miało wpływ na ich zachowanie. W komunikacji z innymi tacy ludzie zachowują się jak zagubieni podróżnicy, którzy nie znają kierunku swojej podróży. Postrzegają oni relacje międzyludzkie jako iluzję, która im zagraża (tamże, s. 105).

Styl lękowo-unikający – najczęściej osoby z takim stylem przywiązania wspominają rodziców jako zmiennych emocjonalnie i nieprzewidywalnych. Najprawdopodobniej dorośli sami mieli kłopoty ze swoimi emocjami. W kolejnych etapach rozwoju dzieci uważały, że bliskość im zagraża i tworzy w nich niebezpieczną zależność, zatem były stale emocjonalnie rozdarte (tamże, s. 106). Jako dorośli nie potrafią nawiązać satysfakcjonujących pozytywnych relacji z drugą osobą.

Styl zdezorganizowany – całkowity brak pozytywnych relacji z rodzicami powoduje u dzieci przeniesienie zużycia swojej energii na autodestrukcję lub silną agresję

w kierunku innych osób. Wiąże się to z ogromnym wewnętrznym bólem dziecka, które nie ma do kogo się przywiązać.

Teoria Johna Bowlby'ego zainspirowała nie tylko psychoterapeutów, lecz także pedagogów. Na jej podstawie autorka (tamże) przedstawiła schemat typowych zachowań jej uczniów reprezentujących cztery style przywiązania. W konsekwencji wpłynęło to także na opracowanie strategii działań, jakie może podjąć nauczyciel, aby nastawić pozytywnie ucznia do zmiany zachowań, co w konsekwencji będzie miało wpływ na efektywniejszy proces uczenia się. Uczeń stanie się bardziej otwarty na naukę i świat dorosłych z wszystkimi jego dobrodziejstwami dzięki zwiększeniu zaufania do nauczycieli jako przedstawicieli tego świata. Stanie się także bardziej komunikatywny, ponieważ przez właściwe wzorce będzie umiał przekazywać swoje potrzeby i prośby bez agresji. Szczegółowe strategie zostały opisane w tym programie w części „Metody i techniki pracy” w ramach realizacji rozporządzenia w sprawie zasad i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Według Delaney (tamże, s. 109) uczniowie reprezentujący **styl bezpieczny** potrafią pracować indywidualnie, podejmować ryzyko, prosić o pomoc. Mogą też poczekać na nauczyciela, kiedy ten jest zajęty innymi uczniami oraz reagować uprzejmie względem kolegów i nauczycieli. Nauczyciel może zauważyć balans pomiędzy koncentracją na zadaniu a komunikacją z nim.

Inną prawidłowość zauważy nauczyciel w drugiej grupie. Dzieci pochodzące z domów, w których panuje agresja bądź uzależnienia reprezentują często **styl lękowo-ambivalentny**. Rozumieją one komunikacje z osobami dorosłymi jako sytuacje nieprzewidywalne (tamże, s. 107). Z tego względu, rozmawiając z nauczycielami – reprezentantami świata dorosłych, reagują złością. Dzieci te w szkole najczęściej są bardzo niespokojne oraz całkowicie zależne od nauczyciela. Nie potrafią zająć się samodzielnie zadaniem, stale potrzebują wsparcia i potwierdzenia, że nauczyciel o nich pamięta. Często także są skłonne do wdawania się w dyskusje tylko po to, aby przyciągnąć uwagę nauczyciela na dłużej.

Dzieci z charakterystycznymi cechami stylu **lękowo-unikającego** wiedzą natomiast, że za każdym razem, kiedy próbują się przywiązać do osoby dorosłej, zostają odrzucane (tamże, s. 108). Ukształtowały zatem w sobie zachowanie typu „Odrzucę cię, zanim ty to zrobisz”. Będąc w szkole, okazują nauczycielowi obojętność oraz wydają się nie akceptować pomocy z zewnątrz. Co więcej, tworzą wizję siebie jako osób niegotowych do zaangażowania się w rozmowy. Pomimo że nie wiedzą, co robić, pragną pracować samodzielnie. Nie lubią też, kiedy nauczyciel stoi w bliskiej od nich odległości. Rzadko komunikują się z innymi, ponieważ zmusza je to do pewnego rodzaju kreatywności, a nie są jednak do tego przygotowani. Po wykonaniu swojej pracy najczęściej zganiatają ją, zanim zdąży obejrzeć ją nauczyciel.

Dzieci reprezentujące **styl zdezorganizowany** najczęściej pochodzą z zaniedbanych domów, gdzie dominuje przemoc i uzależnienia. To co je charakteryzuje to brak

konsekwencji w działaniach oraz częsta agresja. Mogą na przykład kaleczyć siebie bądź innych. Dzieci te lubią kontrolować inne osoby i wymierzać im kary. W szkole potrafią bardzo szybko zmienić swoje zachowanie – na przykład najpierw mówią, że potrzebują pomocy nauczyciela, po czym twierdzą, że nic takiego nie mówili i szybko wpadają w złość. Zdarza się, że znieważają kolegów oraz nauczyciela.

Nawet podstawowa wiedza nauczyciela o procesach, jakie zachodzą w tworzeniu relacji rodzic-dziecko oraz konsekwencjach tych relacji na późniejszy sposób komunikowania się dzieci z osobami dorosłymi wniesie ogromną wartość w budowanie pozytywnych relacji z uczniami. Pogłębione umiejętności nauczyciela z całą pewnością wywołają pozytywną reakcję uczniów oraz ostatecznie wpłyną na osiągnięcie sukcesów edukacyjnych.

Kolejnym założeniem naukowym, na którym opiera się niniejszy program, jest **nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi**. Szkoła przyjazna mózgowi to taka szkoła, w której nie niszczy się ciekawości poznawczej uczniów (Żylińska, 2013, s. 85). Tworzy się natomiast przejrzyste sytuacje dydaktyczne, które nakierowują uczniów na działania zmierzające do coraz szerszego wykorzystywania umiejętności wyszukiwania i selekcji materiałów. Uczniowie podejmują indywidualne i zespołowe decyzje w celu rozwiązania problemów i rozwijają się społecznie. **Ciekawość poznawcza i zabawa** są tu traktowane jako efektywne formy przygotowujące do życia, a nie tylko przyjemny sposób spędzania czasu (tamże, s. 240). Według autorki czerpanie radości z uczenia się to oznaka dobrze zorganizowanego procesu edukacyjnego. Podkreśla, iż „maluchy przeżywają stan zachwyty od dwudziestu do pięćdziesięciu razy w ciągu dnia i za każdym razem w ich mózgach uwalniane są neuroprzekaźniki będące odżywką do tworzenia nowych połączeń neuronalnych. Dzięki temu dzieci nie tylko szybko się uczą, ale i są szczęśliwe” (tamże, s. 56). Kaczmarzyk wskazuje dodatkowo na jeden element wiedzy o działaniu mózgu (2018, s. 69), którego nauczyciel powinien być świadomy. Chodzi o układ nagrody, który obejmuje całe grupy neuroprzekaźników. Aby umożliwić „przeskakiwanie” pobudzenia neuronu na neuron, używa on dopaminy nazywanej potocznie przekaźnikiem przyjemności. A przecież z punktu widzenia każdego człowieka, a w szczególności dziecka, jeśli pewne doświadczenia są przyjemne, to naturalnym jest, iż chce się je powtarzać. Pozytywna reakcja tego układu doprowadza zatem do sytuacji, podczas której uczniowie motywują się do zapamiętania tego, co go wywołało oraz do ponownych poszukiwań porównywalnych bodźców i doznań w przyszłości (tamże). Kluczem do entuzjazmu jest wartość. Rasfeld i Breidenbach podkreślają również (2015, s. 106), że ludzie uczą się tylko tego, co ich interesuje i co ma dla nich znaczenie, „dlatego do rozpalenia zapału potrzeba zadań, przy rozwiązywaniu których można się rozwijać oraz przynależać do wspólnoty”. Posiadając tę wiedzę z zakresu neurodydaktyki, nauczyciel może ją wykorzystywać w celu jak najdłuższego podtrzymywania ciekawości poznawczej, rozniecania chęci do eksperymentowania, obserwowania zjawisk i wyciągania wniosków. Poprzez takie działania mali uczniowie rozwijają umiejętności społeczne, obywatelskie, matematyczne oraz przedsiębiorcze.

Bycie we wspólnocie da im radość i nauczy efektywnej pracy w grupie, co jest obecnie niezbędne na rynku pracy.

Nauczyciel powinien pamiętać także, że każde dziecko jest inne i ma w sobie potencjał, który należy rozwijać. W osiągnięciu tego celu będzie pomocna ostatnia teoria naukowa, na której oparty jest ten program – **teoria wielorakich inteligencji** Howarda Gardnera (Taraszkiewicz i Rose, 2006, s. 4). Według autora tej teorii „inteligencje są potencjami – przypuszczalnie neurologicznymi – które można aktywować w zależności od wartości występujących w danej kulturze, szansach dostępnych w danej kulturze oraz poszczególnych decyzjach podejmowanych przez poszczególne osoby i ich rodziny, nauczycieli oraz otoczenie”. Autor tej teorii wymienia osiem typów inteligencji: logiczno-matematyczną, językową, przyrodniczą, muzyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, interpersonalną oraz intrapersonalną i przedstawia charakterystyczne komponenty każdej z nich. Refleksyjny nauczyciel powinien zatem być świadomy, iż poprzez obserwację dzieci w działaniu na początku ich wspólnej pracy może odkryć ich dominujące rodzaje inteligencji, a dzięki odpowiednio dobranym technikom pracy może pomóc uczniom uczyć się w oparciu o ich mocne strony, czyli tak jak lubią. Może także dawać im szansę na niwelowanie ich kognitywnych słabych stron. Wszystkie te działania powinny wynikać z przeświadczenia, iż „jeśli dzieci nie są w stanie uczyć się w sposób, w jaki są nauczane, wtedy nauczyciel powinien uczyć je we właściwy dla tych dzieci sposób” (tamże).

Świadomy i refleksyjny nauczyciel języka angielskiego, czy ten dochodzący czy także ten będący jednocześnie nauczycielem edukacji zintegrowanej, będzie czerpał z wyżej wymienionych teorii naukowych. Stworzy przyjazną przestrzeń, w której uczeń, niezależnie od kraju pochodzenia, będzie w bezpieczny sposób prowadzony tak, aby w przypadku konieczności odzyskał zaufanie do dorosłych i czerpał radość z odkrywania świata i odnajdywania w nim zależności. Odkrywając mocne strony dziecka, zwiększy szansę na rozwój jego potencjału, a dzięki wykorzystywaniu odpowiednich technik podtrzyma i roznieci energię wynikającą z fenomenu ciekawości poznawczej.

To ostatnie zagadnienie powinno być też jednym z priorytetów nauczyciela. Pomiędzy przejściem z przedszkola do szkoły podstawowej zauważalna jest bowiem blokada językowa dzieci. Wynika ona często z faktu, iż nauczyciel języka obcego w przedszkolu motywuje dzieci do mówienia, przy czym nie jest dla niego najważniejsza poprawność językowa. Natomiast w szkole nauczyciel często kładzie na nią nacisk (Kotarba-Kańczugowska M., 2013, s. 18). Poprawiane dziecko po kilku, kilkunastu próbach zniechęca się, a w końcu przestaje cokolwiek mówić. Świadomy nauczyciel zatem powinien dać dzieciom prawo do popełniania błędów. Tylko w ten sposób oswoją się one z danymi zjawiskami językowymi (tamże, s. 20). Akceptowanie niepełnych czy nawet czasem błędnych wypowiedzi przy równoczesnym dostarczaniu wielu poprawnych wzorców językowych spowoduje, że dzieci przyswoją sobie w końcu system obcego dla nich języka i będą chętnie używały języka angielskiego, a o to właśnie przecież nauczycielowi tego języka chodzi.

3. CELE OGÓLNE PROGRAMU

Cele ogólne programu odnoszą się do celów kształcenia ogólnego, celów językowych, rozwijania ciekawości poznawczej dzieci oraz rozwijania kompetencji kluczowych.

3.1. NADRZĘDNE CELE EDUKACJI

Nauczyciel, który będzie realizował niniejszy program jako pracownik szkoły podstawowej jest zobowiązany do realizacji celów kształcenia ogólnego (Podstawa Programowa) w szkole podstawowej oraz celów zawartych w programie profilaktyczno-wychowawczym danej szkoły. Powinien więc tak pracować, aby łagodnie wprowadzić dzieci w świat wiedzy, przygotować je do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażać do samorozwoju i integralnego rozwoju poznawczego, fizycznego, emocjonalnego i społecznego. Cele ogólne zakładają działania, dzięki którym uczeń między innymi:

- rozwinie się wszechstronnie poprzez pobudzenie ciekawości poznawczej,
- zostanie zmotywowany do organizacji własnego warsztatu nauki i świadomego uczenia się,
- będzie otwarty wobec świata i innych ludzi oraz uczestniczył w życiu społecznym,
- będzie rozumiał swoje emocje i będzie potrafił nad nimi zapanować,
- będzie miał poczucie tożsamości indywidualnej, lokalnej, narodowej oraz kulturalnej,
- będzie posiadał wiedzę i umiejętności, dzięki którym będzie potrafił efektywnie funkcjonować w świecie, który jest dla niego zrozumiały.

3.2. SZCZEGÓŁOWE CELE JĘZYKOWE

Cele językowe oraz treści omówione poniżej są celami podstawy programowej dla edukacji językowej języka obcego nowożytnego, a w tym przypadku języka angielskiego. Są one spójne i integrowane z treściami zawartymi w pozostałych edukacjach etapu edukacji wczesnoszkolnej, to jest edukacjami: językową, matematyczną, społeczną, przyrodniczą, plastyczną, techniczną, informatyczną, muzyczną i wychowaniem fizycznym. „Ma to na celu wywołanie w dziecku wieloaspektowej aktywności poznawczej. Poprzez tak zróżnicowaną aktywność uczeń szerzej poznaje świat, ma możliwość harmonijnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego” (Pamuła, 2011, s. 39). Treści programu będą realizowane w zgodzie z zasadą stopniowania trudności, a ich nauczanie będzie miało charakter spiralny. Zakłada się, iż sprawności językowe zostają rozwijane w miarę rozwoju dzieci, ich możliwości

koncentracji oraz obserwowania procesów zachodzących wokół nich. Zatem po klasie III uczeń powinien rozwinąć wszystkie **sprawności językowe** na poziomie A1 opisanym w ESOKJ. Jednakże należy pamiętać, iż umiejętności pisania i czytania będą dość ograniczone, a te związane z mówieniem w języku angielskim nie będą miały jeszcze charakteru twórczego. Sprawności te będą podwaliną do twórczej nauki języka obcego na kolejnym etapie edukacyjnym. Po klasie III uczeń powinien także rozwinąć **sprawności związane z uczeniem się**, co wynika również ze stopniowego rozwoju umiejętności kluczowych, na przykład społecznych, interpersonalnych, związanych z przedsiębiorczością oraz cyfrowych.

3.3. ROZWIJANIE CIEKAWOŚCI POZNAWCZEJ

Uczeń zaintrygowany tematem oraz tym, iż w klasie „coś się dzieje” jest zmotywowany do nauki. Program, w którym wykorzystuje się techniki nauczania przyjazne dla mózgu, wiedzę na temat inteligencji wielorakich oraz indywidualnych stylów uczenia się ma na celu podtrzymanie i stałe motywowanie ucznia do tego, aby „chciało mu się chcieć”. Rozwijanie ciekawości poznawczej jest zatem jednym z ważniejszych celów tego programu.

3.4. ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI KLUCZOWYCH

Z uwagi na fakt, iż świat zmienia się w bardzo szybkim tempie, zadaniem dorosłych jest wyposażenie dzieci w umiejętności, dzięki którym będą potrafiły prawidłowo reagować na zmiany i odnajdywać się w coraz to nowych sytuacjach. Warto zatem od początku edukacji kłaść nacisk na aktywności, jakie uczniowie wykorzystają później w dorosłym życiu. W związku z powyższym program stawia sobie za cel pracę z uczniami metodami aktywnymi, które rozwiną u dzieci takie kompetencje, jak:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
- kompetencje matematyczne, w zakresie nauk przyrodniczych oraz technologii i inżynierii,
- kompetencje cyfrowe,
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się,
- kompetencje obywatelskie,
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

4. TREŚCI NAUCZANIA

Treści nauczania programu są treściami podstawy programowej języka obcego nowożytnego w klasach I–III szkoły podstawowej. Wymagania szczegółowe podano poniżej, a powody rezygnacji z rozszerzenia treści o inne elementy zostały omówione w punkcie 4.2.

4.1 TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

la. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków leksykalnych dotyczących jego samego i jego najbliższego otoczenia, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

- 1) ja i moi bliscy (rodzina, przyjaciele);
- 2) moje miejsce zamieszkania (mój dom, moja miejscowość);
- 3) moja szkoła;
- 4) popularne zawody;
- 5) mój dzień, moje zabawy;
- 6) jedzenie;
- 7) sklep;
- 8) mój czas wolny i wakacje;
- 9) święta i tradycje, mój kraj;
- 10) sport;
- 11) moje samopoczucie;
- 12) przyroda wokół mnie;
- 13) świat baśni i wyobraźni.

lb. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków gramatycznych pozwalających na realizację treści zawartych w punkcie la.

Struktury gramatyczne będą wprowadzane przez nauczyciela i przyswajane przez uczniów w formie gotowych zwrotów. Program nie przewiduje sytuacji, w której nauczyciel w sposób indukcyjny będzie tłumaczył używanie struktur. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie sytuacji edukacyjnych, podczas których uczniowie poprzez zabawę mają możliwość obserwowania i analizowania zależności, jakie zachodzą w strukturach zdaniowych. Poniżej przedstawiono listę zagadnień gramatycznych, z jakimi uczniowie powinni zapoznać się przez trzy lata:

RZECZOWNIK

- – nazwy własne i pospolite, na przykład Eve, chair,
- – liczba pojedyncza i mnoga, na przykład girl – girls, box – boxes, woman – women,

- – forma dzierżawcza *Eve's*.

PRZEDIMEK

- – przedimek nieokreślony *a/an*,
- – przedimek określony *the*,
- – przedimek zerowy.

ZAIMEK OSOBOWY

- – zaimek osobowy, forma podmiotu i forma dopełnienia *me*

PRZYMIOTNIK

- – określający kolor, kształt, wielkość i stan, na przykład *blue, round, small, warm*,
- – określenie dzierżawcze *my*.

LICZEBNIKI GŁÓWNE

- – 1–100

PRZYIMEK

- – miejsca *in, on*,
- – czasu *before, after*,
- – kierunku *to, from*.

CZASOWNIK

- – *to be*,
- – *to have got*,
- – modalny *can*,
- – leksykalny.

CZASY

- – *The Simple Present Tense*, przedstawiający czynności wykonywane regularnie – *I get up at six o'clock*, upodobania – *I like cycling*.
- – *The Present Continuous Tense*, wyrażający czynność mającą miejsce właśnie w chwili mówienia – *I'm playing football now*.

PRZYSŁÓWEK

- – sposobu wykonywania prostych czynności – *She's walking fast* oraz przedstawiający stopień, na przykład *a lot*

STRUKTURY ZDANIOWE

- – zdania oznajmujące, przeczące i pytania z czasownikiem *to be*,
- – zdania oznajmujące, przeczące i pytania z czasownikiem *to have/have got*,
- – zdania oznajmujące, przeczące i pytania z czasownikiem modalnym *can*,
- – tryb rozkazujący *Sit down! Don't sing!*,
- – konstrukcja *there is/there are*,
- – zdania z podmiotem pozornym *It's warm. What time is it?*,
- – pytania szczegółowe.

II. Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne, artykułowane wyraźnie i powoli, w standardowej odmianie języka:

1) reaguje na polecenia;

- 2) rozumie sens krótkich wypowiedzi, opowiadań, bajek i historyjek oraz prostych piosenek i wierszyków, szczególnie gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami, dodatkowymi dźwiękami;
- 3) znajduje w wypowiedzi określone informacje.

III. Uczeń rozumie wyrazy oraz jedno- lub kilkuzdaniowe, bardzo proste wypowiedzi pisemne (np. historyjki obrazkowe z tekstem, opowiadania):

- 1) rozumie ogólny sens tekstu, szczególnie gdy jest wspierany obrazem lub dźwiękiem;
- 2) znajduje w wypowiedzi określone informacje.

IV. W zakresie wypowiedzi ustnych uczeń:

- 1) powtarza wyrazy i proste zdania;
- 2) tworzy bardzo proste i krótkie wypowiedzi według wzoru, np. nazywa przedmioty z otoczenia i opisuje je, nazywa czynności;
- 3) recytuje wiersze, rymowanki, odgrywa dialogi, śpiewa piosenki samodzielnie lub w grupie, np. w realizacji małych form teatralnych;
- 4) używa poznanych wyrazów i zwrotów podczas zabawy.

V. W zakresie wypowiedzi pisemnych uczeń:

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

VI. W zakresie reagowania uczeń:

- 1) reaguje werbalnie i niewerbalnie na polecenia;
- 2) przedstawia siebie i inne osoby – mówi na przykład, jak się nazywa, ile ma lat, skąd pochodzi, co potrafi robić;
- 3) zadaje pytania i udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów;
- 4) stosuje podstawowe zwroty grzecznościowe (np. wita się i żegna, dziękuje, prosi, przeprasza);
- 5) wyraża swoje upodobania.

VII. W zakresie przetwarzania tekstu uczeń nazywa w języku obcym nowożytnym np. osoby, zwierzęta, przedmioty, czynności – z najbliższego otoczenia oraz przedstawione w materiałach wizualnych i audiowizualnych.

VIII. Uczeń:

- 1) wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, warto nauczyć się ich języka;
- 2) posiada podstawowe informacje o krajach, w których ludzie posługują się danym językiem obcym.

IX. Uczeń potrafi określić, czego się nauczył, i wie, w jaki sposób może samodzielnie pracować nad językiem (np. przez oglądanie bajek w języku obcym nowożytnym, korzystanie ze słowników obrazkowych i gier edukacyjnych).

X. Uczeń współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki.

XI. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. ze słowników obrazkowych, książeczek), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.

W programie nauczania zostaną szczegółowo wskazane treści w rozbiciu na materiał leksykalny, struktury gramatyczne oraz funkcje językowe. Ze względu na limit stronicowy jest to w koncepcji niemożliwe.

4.2. TREŚCI WYKRACZAJĄCE POZA PODSTAWĘ PROGRAMOWĄ

W programie nie przewiduje się treści wykraczających poza podstawę programową i proponuje się zachować chronologię tematyczną układu treści z podstawy programowej na tyle, na ile będzie to spójne z pozostałymi działaniami nauczyciela prowadzącego klasę. Nauczyciel, według podstawy programowej, ma obowiązek zapewnić uczniom spójność treści i celów kształcenia pozostałych podstaw programowych. W tym celu, o ile jest nauczycielem dochodzącym, będzie ściśle współpracował z nauczycielem edukacji zintegrowanej. Zapewnia to dobrze przemyślaną drogę działania, a z uwagi na fakt, iż dzieci postrzegają świat całościowo, a nie fragmentarycznie, pozwoli dodatkowo na łagodne przejście dziecka z nauki treści i umiejętności wynikających z poszczególnych edukacji. Wartość tego programu, jego wartość dodana, wynika z pochylenia się nauczyciela nad **interdyscyplinarnością zajęć**. Nauczyciel nie poszerza zatem zajęć języka angielskiego o nowe treści, ale skupia się na tym, aby uczniowie mogli uczyć się holistycznie: czerpać i łączyć wiedzę i umiejętności z obowiązkowych w podstawie programowej edukacji, na przykład edukacji matematycznej, plastycznej czy muzycznej. Należy także pamiętać, że ten trzyletni okres jest dla nauczyciela czasem na szczegółową obserwację i analizę procesu rozwoju dzieci we wszystkich sferach oraz działanie nakierowane na nauczenie ich, jak efektywnie się uczyć. Zapewni to stabilną bazę gwarantującą uczniom dalszy rozwój ich umiejętności i talentów oraz przygotowanie do dorosłego życia.

5. ORGANIZACJA WARUNKÓW I SPOSÓB REALIZACJI KSZTAŁCENIA

Edukacja włączająca, nazywana także edukacją inkluzyjną (Al-Khamisy, 2013, s. 41) zaistniała w polskiej szkole w XXI wieku. Odpowiedzialny i refleksyjny nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, z jakimi uczniami pracuje i o jakich potrzebach. Zgodnie z Prawem Oświatowym (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., art 1 pkt 5–6) wszyscy uczniowie, w tym niepełnosprawni, niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym mają możliwość uczęszczania do wszystkich typów szkół, a te są zobligowane do dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów. Szkoły mają także zapewnić możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Punkty 7 i 8 wyżej wymienionego dokumentu odwołują się również do możliwości zindywidualizowanego procesu kształcenia uczniów niepełnosprawnych oraz do umożliwiania realizowania indywidualnych programów nauczania przez uczniów zdolnych. Zatem w przeciętnej klasie mogą znaleźć się uczniowie o bardzo różnorodnych potrzebach edukacyjnych. Małe dzieci uczą się zazwyczaj blisko rodzinnego domu w ich lokalnej społeczności, współpracują więc ze swoimi rówieśnikami, często sąsiadami, oraz przygotowują się do pełnienia ról społecznych i obywatelskich. Nauczyciel powinien mieć świadomość, że aby proces włączania uczniów niepełnosprawnych był efektywny, należy spełnić przedstawione poniżej warunki: uczniowie powinni stanowić grupę heterogeniczną, program nauczania powinien być wspólny dla wszystkich uczniów i jednocześnie elastycznie dopasowywany do specyficznych potrzeb edukacyjnych, nauczyciel danej klasy, realizujący ów program powinien być wspierany przez zespół specjalistów, a system pomocy specjalnej w sposób bardzo plastyczny i zindywidualizowany powinien dostosowywać się do potrzeb poszczególnych uczniów (Szumski, 2011, s. 16–17). Realizując ten program, nauczyciel otrzymuje narzędzia do pracy w edukacji włączającej. W części „Techniki związane z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi uczniów” przedstawione zostały różnorodne techniki i strategie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a w części „Ocenianie osiągnięć uczniów” zaproponowano przykładowe narzędzia oraz sposoby dostosowywania oceniania do postępów uczniów. Nauczyciel powinien pamiętać, że aby zmaksymalizować efekt swojej pracy, musi na bieżąco, zależnie od spektrum uczniów, z którymi pracuje, poszerzać wiedzę na temat cech charakterystycznych dysfunkcji, sposobów dostosowywania do niej treści oraz narzędzi ewaluacji osiągnięć. Konieczna jest także współpraca z pedagogiem szkolnym, innymi specjalistami pracującymi z danym uczniem, na przykład z logopedą, i w miarę potrzeb współdziałanie także ze specjalistycznymi placówkami zewnętrznymi.

Niniejszy program może być realizowany przez nauczyciela edukacji zintegrowanej posiadającego kwalifikacje do nauczania języka angielskiego na tym etapie edukacyjnym lub dochodzącego nauczyciela języka angielskiego. Ma to wpływ

na organizację warunków i sposób realizacji kształcenia. Nauczyciel wychowawca może tak zorganizować sobie pracę, szczególnie w klasie pierwszej, kiedy uczniowie mają mniejsze umiejętności koncentracji uwagi, aby w planie tygodniowym zajęcia z edukacji językowej – języka angielskiego – odbywały się w półgodzinnym systemie lekcyjnym. Nauczyciel ma w takim przypadku większą mobilność w planowaniu swojej pracy. Inaczej jest w sytuacji, kiedy nauczycielem języka angielskiego jest dochodzący nauczyciel, który z uwagi na organizację pracy szkoły jest zobligowany do sztywnego planu lekcji i realizuje dwie lekcje 45-minutowe w tygodniu. Z tego względu powinien być świadomy konieczności stosowania różnorodnych technik łączących nauczanie umiejętności językowych z edukacją przyrodniczą, muzyczną, matematyczną i pozostałymi oraz dodatkowo ćwiczeń energetyzujących grupę. Oczywiście program zakłada, że nauczyciel ten będzie również realizował miniprojekty – wydarzenia edukacyjne, których czas będzie każdorazowo dostosowywany odpowiednio do możliwości i potrzeb uczniów. Dwie wyżej opisane sytuacje mają także wpływ na funkcjonowanie dzieci. W pierwszej sytuacji nauka języka angielskiego może być postrzegana bardziej holistycznie: *to normalne, że nasza pani uczy nas liczyć, robi z nami obserwacje i doświadczenia przyrodnicze, a za chwilę mówi do nas w innym języku. Możemy też coś do niej powiedzieć w języku angielskim w każdej chwili, na przykład, kiedy idziemy do stołówki na obiad.* W drugim przypadku inny nauczyciel jest trochę postrzegany jako „ten od języka”. Z racji niewielkiej ilości godzin do dyspozycji potrzebuje on więcej czasu na poznanie dzieci oraz dokonanie analizy ich mocnych i słabych stron. Właśnie z tego względu w tym programie podkreśla się konieczność ścisłej współpracy nauczyciela języka angielskiego z nauczycielem edukacji zintegrowanej, który będzie ogromną bazą wiedzy o samych uczniach, na przykład o stanie faktycznym ich gotowości szkolnej oraz o realizowanych właśnie treściach na poszczególnych edukacjach. Warto pochylić się także nad tematem współpracy nauczyciela dochodzącego z wychowawcą w kontekście realizacji projektów łączących różne edukacje oraz współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów. Widać jednakże, iż te dwa sposoby realizacji programu będą miały swoją specyfikę, pomimo że w większości będą przeprowadzane w tej samej przestrzeni klasopracowni. Warto zaznaczyć jednak, że proces uczenia się nie ma miejsca tylko w sali lekcyjnej, istotne jest organizowanie zajęć na szkolnym podwórku lub w sali gimnastycznej, o ile temat zajęć będzie integrował się z tematyką pozostałych edukacji.

Aranżacja sali – czyli tego miejsca, z którym kojarzą się zajęcia powinna być przede wszystkim bezpieczna i przyjazna dla dzieci oraz regularnie dostosowywana do zmieniających się z wiekiem potrzeb uczniów, na przykład tych związanych z koniecznością wymiany ławek z uwagi na ich wzrost. Powinna ona także dawać możliwość przeprowadzania ćwiczeń językowych wymagających ruchu. Najlepiej, gdyby w sali były wydzielone przestrzenie, takie jak miejsca z ławkami, miejsce z dywanem na zajęcia ruchowe oraz kącik czytelniczy. Nauczyciel, w miarę jak uczniowie nabywają umiejętności pracy w grupie, powinien zapraszać ich do zmiany ustawień stolików

podczas zajęć miniprojektowych. Można usprawnić ten proces poprzez przyklejenie do stolików podkładek filcowych, a do podłogi znaków innego koloru wskazujących na miejsce stolika do pracy grupowej. Odpowiednio wyposażona sala to taka, która posiada komputer ze stałym łączem internetowym, słowniki obrazkowe, pomoce wizualne oraz odtwarzacz płyt CD/plików dźwiękowych. Powinny tam znajdować się również szafki z opisanymi szufladami lub kartonowymi pudłami, w których nauczyciel z łatwością odnajdzie pomoce dydaktyczne, takie jak gry planszowe, kostki do gry, zegar, linę do zajęć językowych z wykorzystaniem ruchu jako bodźca, pacynki oraz obrazki tematyczne.

Tablica interaktywna oraz rzutnik multimedialny to sprzęty, które mogą wspierać proces uczenia się i nauczania oraz pomagać w rozwoju cyfrowym uczniów. W kącie czytelnym powinny pojawić się słowniki obrazkowe oraz proste bajki w języku angielskim.

Przestrzeń edukacyjna to także dekoracje na ścianach. Zarówno nauczyciel edukacji zintegrowanej, jak i ten dochodzący, jeśli taka będzie sytuacja, powinien zadbać, aby znajdowały się tam dwa rodzaje ekspozycji (Dudel i Głuskowska-Sołdatow, s. 178). Pierwsza to prace dzieci – np. plastyczne, techniczne oraz językowe i są one często zmieniane. Druga to tak zwane elementy stałe – plansze, ilustracje mające ścisły związek z realizowanymi w danym roku treściami programowymi. Ich rola jest bardzo ważna, ponieważ uczniowie mogą zawsze na nie spojrzeć, natomiast nauczyciel powinien mieć świadomość, że koncentracja każdego organizmu słabnie, jeśli wystawiany jest cały czas na te same bodźce. W związku z powyższym nauczyciel realizujący ten program będzie regularnie analizował zasoby tychże dekoracji i dostosowywał je do zmieniających się potrzeb. Powinien on także pamiętać, iż wszelkie materiały dydaktyczne należy eksponować w ilości, która jest przyjazna dla wszystkich, a w szczególności dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Z uwagi na to, że program zakłada edukację dzieci z różnych grup narodowościowych, zasadne jest znalezienie miejsca, w którym przedstawiano by minisłowniczek wyrazów w językach krajów, z których pochodzą uczniowie. Będzie to budowało w nich świadomość, że wszystkie języki są ważne oraz że wszystkie kultury są ciekawe. Stanie się to bazą do rozwijania szacunku i tolerancji względem innych kultur.

Kopalnią wiedzy i ciekawostek na temat kultur innych krajów są, w przypadku tego programu, rodzice uczniów, zatem bezwzględnie nauczyciel uczący języka angielskiego powinien ich zaprosić do współpracy. Podczas realizacji projektów kulturowych i innych wydarzeń edukacyjnych mogą oni przekazać wiedzę na temat swoich krajów rodzinnych, nauczyć słówek z wybranej dziedziny oraz prostych zabaw. Przyczyni się to na pewno do wzrostu kompetencji społecznych i obywatelskich dzieci oraz rozwoju świadomości, że na świecie mówi się wieloma językami. Przykłady takiej współpracy przedstawiono w scenariuszach wydarzeń edukacyjnych.

Oczywiście współpraca z rodzicami powinna mieć także bardziej tradycyjne podłoże. To właśnie oni pomagają dzieciom w domu odrabiać prace domowe i mają

wpływ na rozwijanie samodzielności swoich pociech. Zatem wklejanie gotowych karteczek z instrukcjami do zadania domowego lub przesłanie ich przez komunikator w e-dzienniku powinno być normą w codziennej pracy nauczyciela. Kształcenie będzie więc realizowane w taki sposób, aby rozwijało wśród uczniów odpowiedzialność za ich proces uczenia się, rozbudowywało w nich chęć do działania, wdrażało do samooceny oraz formowało i wzmacniało umiejętności kluczowe. Jednak aby to miało miejsce, warto także, żeby nauczyciel na jednym z pierwszych spotkań z rodzicami przekazał wiedzę na temat tego, czego mogą od swoich pociech oczekiwać oraz czym jest okres ciszy w procesie uczenia się języka obcego u małych dzieci. Na pewno współpraca będzie łatwiejsza, jeśli rodzice uczniów nie będą wymagali od nich wypowiedzi w języku angielskim po zaledwie kilku lekcjach. „Z zaleceń metodycznych dla pierwszego etapu edukacyjnego wynika, że należy respektować okres ciszy, a tym samym nie należy zmuszać dzieci do mówienia w języku obcym” (Kotarba-Kańczugowska, 2013, s. 20). Zatem okres ciszy jest stanem naturalnym, a ze strony nauczyciela respektowanie go nie wyklucza aktywności, które mają na celu rozwijanie kompetencji językowej. Co więcej, nauczyciel swoją postawą powinien starać się przekazywać rodzicom informację, że naprawdę chce z nimi współpracować i że tak samo ważne są dla niego sukcesy i porażki dzieci. Dobrym pomysłem na zebranie informacji o dziecku lub o sposobie swojej pracy, poza standardowymi rozmowami, jest poproszenie o wypełnienie ankiety, na przykład raz na pół roku. Przykładowe pytania to: „Jak mogłabym jeszcze lepiej wspierać Wasze dziecko w rozwoju? Co mogłabym jeszcze zrobić, aby jak najlepiej przygotować Wasze dziecko do nauki w następnej klasie? Czy planując kolejny rok, mogłabym zrobić coś inaczej?” (Ripp, 2017, s. 282). Tak postawione pytania świadczą o otwartości nauczyciela oraz zachęcają do współpracy z nim.

Innym z elementów ważnych dla realizacji treści kształcenia powinno być przekazanie nauczycielowi chcącemu wypełniać ten program filozofii związanej z zarządzaniem dyscypliną w klasie. Z uwagi na to, że implikacja teorii Johna Bowlby'ego do pedagogiki zakłada, iż nauczyciel zna techniki komunikacji sprzyjające jej utrzymaniu, te narzędzia i strategie zostaną przekazane szczegółowo podczas analizy technik do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Konsekwentne przestrzeganie kontraktu klasowego jest także ważnym elementem w pracy nauczyciela.

6. METODY I TECHNIKI PRACY

Zawarte w programie metody i techniki pracy zostały tak dobrane, aby jak najlepiej odpowiedzieć na potrzeby rozwojowe dzieci oraz umożliwić realizację założonych celów edukacyjnych i wychowawczych. Warty podkreślenia jest fakt, iż nauczyciel realizujący ten program będzie poszerzał gamę technik wraz z rozwojem biologicznym, fizycznym, motorycznym, emocjonalnym, społecznym oraz poznawczym dzieci. Zatem w klasie pierwszej będzie głównie stosował metodę TPR oraz *storytelling*, a inne techniki będą towarzyszyły uczniom w miarę nabywania przez nich umiejętności, w tym pisanie i czytanie, oraz nabywania kompetencji, na przykład społecznych, potrzebnych do pracy bardziej złożonymi metodami, na przykład metodą projektu czy stacji uczenia się.

Istotne zatem będzie stworzenie przez nauczyciela warunków, które pozwolą uczniom na harmonijny rozwój w wyżej wymienionych obszarach rozwoju i spiralne nabywanie umiejętności językowych przy jednoczesnej integracji treści z pozostałymi edukacjami. Pierwszym warunkiem jaki nauczyciel musi spełnić jest zaspokojenie **potrzeby bezpieczeństwa** dzieci. Aby mogły się rozwijać, muszą czuć się dobrze w swojej grupie rówieśniczej i rozumieć zasady społeczne funkcjonujące w zespole klasowym. Co więcej, jako że dzieci mają naturalną **potrzebę ruchu**, nauczyciel powinien tak dobrać techniki pracy, aby im ją zapewnić. Ważne jest także, aby zajęcia odwoływały się do multinsensoryczności – będą więc wykorzystywały dźwięk, obraz, a czasem smak. Pozwoli to na kształtowanie pozytywnego nastawienia do nauki języka angielskiego oraz otwartości i kreatywności dzieci. Te dwa ostatnie elementy będą także rozwijane dzięki wykorzystywaniu przez nauczyciela autentycznych materiałów źródłowych, takich jak zdjęcia, filmy, bajki, nagrania audio lub książeczki tematyczne. Ich rola będzie nieoceniona, gdyż będą one dla dzieci wskazówką, że warto uczyć się języka angielskiego, ponieważ służy on do komunikacji z wieloma ludźmi na całym świecie.

Podejście komunikacyjne jest jedną z głównych metod pracy nad rozwijaniem języka obcego w tym programie. Z uwagi na fakt, iż skupia ono uwagę na skuteczności porozumiewania się w języku obcym, a rezygnuje z bezbłędnego opanowania systemu językowego (Komorowska, 2005, s. 34), wydaje się odpowiednią metodą pracy do realizacji programu, którego zadaniem jest przygotowanie w przyszłości dzieci do właściwego funkcjonowania w dorosłym życiu i odnalezienia się na rynku pracy. Podejście komunikacyjne zapewnia rozwijanie umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji oraz stanowi doskonałą bazę do rozwijania pozostałych, poza kompetencją porozumiewania się w języku obcym, kompetencji kluczowych.

Metoda TPR (Total Physical Response) wychodzi naprzeciw uczniom o różnych preferencjach w uczeniu się: wizualnej, audytywnej, ale przede wszystkim

kinestetycznej (Janicka M.). Celem jest tu „uruchomienie zarówno lewej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za język i mowę, jak i prawej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za ruch fizyczny” (Komorowska, 2005, s. 29). Ważne, że w metodzie tej można pominąć język ojczysty, ponieważ nadawanie znaczeń odbywa się poprzez odpowiednio dobrane obrazki lub demonstrowanie. W pracy tą metodą nauczyciel często wykorzystuje tryb rozkazujący, aby uczniowie wykonali jego polecenia. Mali wychowankowie odpowiadają na nie całym ciałem. Czasem nauczyciel prosi o „pokazanie jakiejś czynności lub wyrażenie ciałem jakiegoś zjawiska czy postaci (np. wykonującej określony zawód) lub zwierzęcia” (Brzozowska, 2013, s. 124). Fenomenem metody TPR jest to, że dzięki niej nauczyciel może nawiązać do każdego możliwego tematu. Przykłady jej zastosowania podano poniżej:

1. Nauczyciel wydaje polecenia w klasie, na przykład: *Stand up! Open the door! Show me...*
 2. Nauczyciel wydaje polecenia naśladowania, na przykład: „Pokaż, jak jesz jabłko, jak pijesz zimną wodę, jak skaczesz” itp.
 3. Nauczyciel prosi ucznia o wyrażenie upodobania lub jego braku, na przykład przez kiwanie głową lub przeczące kręcenie głową.
 4. Nauczyciel prosi na przykład: „Jeśli osoba Y jest wyższa od osoby Z, to podnieście lewe ręce w górę; jeśli to krzesło jest większe niż tamto, tupnijcie dwa razy”.
- Dzięki tej metodzie można sprawdzać również znajomość rozumienia struktur gramatycznych (tamże, s. 127).

Podejście narracyjne (*storytelling approach*) ma na celu wykorzystywanie w nauczaniu języka obcego tekstów narracyjnych, to jest bajek, historyjek, legend, których materiał językowy w sposób naturalny pozwala na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu (Gładysz, 2015, s. 5). Jako że rozwój kompetencji językowej powinien rozpocząć się bezspornie od rozwoju sprawności receptywnych, co pozwoli stworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową (Iluk, 2006, s. 61 i in.) teksty narracyjne są odpowiednią metodą pracy dla tej grupy wiekowej uczniów. Nauczyciel powinien jednak pamiętać, iż praca z tekstem narracyjnym składa się z trzech części: wprowadzenia tekstu narracyjnego, narracji tekstu i jego wizualizacji, utrwalenia treści tekstu oraz jego elementów językowych (Bacia-Sowa, 2017). Autorka podkreśla, iż w pierwszej części *storytellingu* nauczyciel wprowadza do historyjki jej główne postaci, na przykład używając w tym celu maskotek. Prezentuje również znaczenie słów kluczy, które są niezbędne do zrozumienia historyjki. „Ważnym elementem tej fazy jest utrwalenie prezentowanego słownictwa. Dopiero wówczas można rozpocząć opowiadanie historyjki” (tamże, s. 111). Kiedy nauczyciel opowiada bajkę, jednocześnie wizualizuje jej treść. Po zakończeniu opowiadania nauczyciel wykonuje szereg ćwiczeń, które pomagają w utrwaleniu treści historyjki oraz jej elementów językowych, na przykład prosi dzieci, aby ułożyły obrazki w kolejności

wydarzeń w historyjce. Następnie opowiada ją jeszcze raz oraz wykonuje czynności służące utrwaleniu jej treści oraz słownictwa. Teksty narracyjne to także wspinała metoda rozwijania motywacji dzieci do nauki języka obcego oraz ich kreatywności, fantazji i wyobraźni. Nauczyciel powinien mieć również świadomość, że bajki mają działanie terapeutyczne (tamże, s. 110).

Metoda projektu pozwoli uczniom nie tylko na poszerzenie i ugruntowanie umiejętności językowych, ale również da im przestrzeń na uczenie się pracy w grupie. Na początku drogi edukacyjnej uczniowie potrzebują wsparcia ze strony nauczyciela, gdyż dopiero uczą się samodzielności. Dzięki stworzonej przez projekt przestrzeni edukacyjnej dzieci mają również możliwość rozwijania kreatywności, otwartości i umiejętności społecznych, takich jak na przykład branie odpowiedzialności za swoją część pracy (Niemiec-Knaś, 2011).

Metoda stacji uczenia się oferuje różnorodność zadań i wspiera rozwój odpowiedzialności za naukę oraz doskonalenie się samooceny ucznia. Ta metoda z całą pewnością motywuje do nauki języka obcego. Realizując stacje uczenia się, uczniowie powinni wykonywać poszczególne zadania w parach lub w kilkusobowych grupach. Dzięki temu uczą się pracować bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela. Uczą się także odpowiedzialności za swoją naukę oraz rozwijają kompetencje społeczne (Janicka, 2014, s. 48).

6.1. TECHNIKI ROZWIJANIA POSZCZEGÓLNYCH SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH

Poniżej przedstawione techniki rozwijające sprawności językowe będą, z uwagi na zintegrowany charakter edukacji wczesnoszkolnej, połączone z pozostałymi treściami i umiejętnościami wynikającymi z podstawy programowej dla tego etapu edukacyjnego. Nauczyciel może w szczególności integrować treści językowe z muzycznymi, kształcić umiejętności techniczne i plastyczne, integrować treści kulturowe oraz włączać wybrane elementy edukacji przyrodniczej.

6.1.1. Techniki pracy rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu

Umiejętność rozumienia ze słuchu jest w początkowym etapie nauki języka angielskiego umiejętnością najważniejszą. Na jej rozwijanie przeznaczona jest w toku nauki najwięcej czasu (Nicholls, 2009, s. 10), jako że „cechą percepcji dziecięcej jest to, że dzieci zawsze rozumieją więcej, niż są w stanie powiedzieć” (Komorowska, 1996, s. 217). Nauczyciel szanuje czas tak zwanego okresu ciszy. Sprawność słuchania oraz słuchania ze zrozumieniem będzie rozwijana poprzez pracę z technikami przedstawionymi poniżej.

1. **Posłuchaj i nazwij.** Nauczyciel włącza nagranie z różnymi dźwiękami, a zadaniem uczniów jest je wysłuchać i nazwać (Pamuła, 2011, s. 73).
2. **Dyskryminacja dźwięków.** Nauczyciel włącza nagranie, a tym razem dzieci mają odnaleźć dźwięk niepasujący do pozostałych.
3. **Posłuchaj i pokaż.** Uczeń ma za zadanie wyrazić gestem lub mimiką to, co zrozumiał, na przykład kiedy jest mowa o maszerowaniu, pokazuje, jak maszeruje, a unosi nogę, jeśli mowa jest o wsiadaniu do pociągu (Komorowska, 2005, s. 181).
4. **Posłuchaj i narysuj.** Uczeń poprzez najprostszy rysunek wyraża to, co zrozumiał z usłyszanego tekstu.
5. **Posłuchaj i dobierz odpowiedni obrazek.** Nauczyciel przedstawia kilka obrazków, a zadaniem ucznia jest, po wysłuchaniu nawet najkrótszej wypowiedzi, wybrać ten obrazek, który jest najbardziej odpowiedni (tamże, s. 180).
6. **Posłuchaj i ułóż obrazki w odpowiedniej kolejności.** Nauczyciel posiada obrazki, które reprezentują treść tekstu słuchanego. Zadaniem uczniów jest ułożyć je zgodnie z tym, co usłyszeli.
7. **Posłuchaj, policz i pokoloruj** (Nicholls, 2009, s. 10). Nauczyciel przygotowuje karty pracy, na których znajduje się kilka elementów. Uczeń po wysłuchaniu tekstu koloruje tyle elementów, ile usłyszał w nagraniu.

Nauczyciel przekazuje informację samodzielnie lub włącza tekst nagrania kilkakrotnie.

W zależności od stopnia złożoności zadania dzieci słuchają nagrania dwu- lub trzykrotnie. Za pierwszym razem zaznajamiają się z tekstem, za drugim wykonują zadanie, a za trzecim upewniają się, jaka jest poprawność jego wykonania.

6.1.2. Techniki pracy rozwijające słownictwo

Zadaniem nauczyciela jest najpierw dokonać doboru słownictwa, a następnie odpowiednio je wprowadzić, automatyzować jego użycie oraz utrwalić. Ważne jest, aby oprócz nauczania nowego słownictwa, tak zwanego czynnego, uczeń miał możliwość przyswajania słownictwa biernego, które pojawia się na lekcjach w postaci sformułowań koniecznych do stworzenia sytuacji komunikacyjnej.

Nauczyciel może wprowadzać słownictwo przy pomocy następujących technik (Komorowska, 2005, s. 155):

1. Nauczyciel przedstawia **przedmiot** (tak zwane realia) lub **obrazek**, wskazuje na nie i nazywa je.
2. Nauczyciel **wizualizuje słowo** przy pomocy gestu, zastosowaniu pantomimy lub mimiki.
3. Nauczyciel stosuje **synonimy** i/lub **antonimy** w celu wyjaśnienia znaczenia wyrazu.
4. Nauczyciel proponuje **techniki skojarzeniowe**, na przykład skojarz ucznia z imieniem: malować-Marysia (tamże, s. 155).

Nowe słownictwo może zostać utrwalone dzięki kolejnym technikom:

1. Nauczyciel przygotowuje **domino językowe**. Pola zawierają odpowiednio obraz i wyraz.
2. Dzieci bawią się w gry typu **memory**, również te na portalach edukacyjnych, na przykład *LearningApps* i *Quizzlet*.
3. Nauczyciel prosi o **imitowanie** jego wypowiedzi. Uczniowie robią to najpierw chórem, następnie indywidualnie. Nauczyciel może bawić się tonem i barwą głosu.
4. Nauczyciel proponuje **technikę KIM**. Zapisuje na tablicy 10 wyrazów. Prosi uczniów o ich zapamiętanie. Po chwili ściera tablicę i wzywa do przypomnienia wyrazów (tamże).
5. Dzieci powtarzają słownictwo dzięki przygotowanym do tematu **grom planszowym**.
6. Nauczyciel wykorzystuje zabawy ruchowe, w których należy zaprezentować słowo.

6.1.3. Techniki rozwijające sprawność mówienia

Mówienie jest drugą z kolei sprawnością, której w edukacji wczesnoszkolnej poświęca się najwięcej czasu. Niniejszy program zakłada pamięciowe opanowanie słownictwa i wyrażen związanych z omawianymi treściami oraz uwzględnia w celach naukę poprawnej wymowy oraz podstawowych funkcji komunikacyjnych zawartych w podstawie programowej dla tego etapu kształcenia. Nauczyciel będzie pracował technikami przedstawionymi poniżej (Nicholls, 2009, s. 10):

1. **Posłuchaj i powtórz** (imitowanie). Nauczyciel mówi słowa, a dzieci je powtarzają.
2. **Posłuchaj i zaśpiewaj**. Nauczyciel śpiewa piosenkę i zachęca uczniów do dołączania się.
3. **Posłuchaj i powiedz wierszyk**. Nauczyciel mówi wierszyk lub odtwarza nagranie i zaprasza uczniów do włączania się.
4. **Proste dialogi**. Uczniowie tworzą bardzo proste dialogi na podstawie wzoru.
Wszystkie wyżej wymienione techniki mogą zostać zrealizowane przy pomocy metody TPR.
5. **Narysuj po śladzie i powiedz**. Uczniowie dostają od nauczyciela materiał z wykropkowanymi elementami, na przykład częściami ciała (Read, Ormerod i Piotrowska, 2015, s. 13).
6. **Edukacyjne gry planszowe**. W trakcie zabawy uczniowie są niejako zmuszeni do wypowiedzi poprzez wcześniej sformułowane konkretne sytuacje zadaniowe, na przykład *What is your favourite toy?*

Konieczne jest także, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę, jaki potencjał drzemie w piosenkach, rymowankach i wierszykach. Można je zaadaptować na wiele sposobów, na przykład „zaśpiewać: samemu, z kolegą czy koleżanką lub w grupie, cicho jak myszka lub głośno jak na występie przed publicznością; wykorzystać jako wyliczankę do różnych zabaw dziecięcych... opowiedzieć jak historyjkę lub wyrecytować jak wiersz; pokazać, wymyślając gesty do poszczególnych fraz” (Konderak, 2015, s. 57). Nauczyciel może

również zaproponować przedstawienie, wykorzystując ilustracje do piosenki wykonane przez dzieci lub posługując się rekwizytami przygotowanymi przez nie na lekcjach.

6.1.4. Techniki rozwijające sprawność czytania

Nauczyciel rozwija sprawność czytania na dwóch poziomach. Najpierw zapoznaje dzieci z graficznymi odpowiednikami słów, które już opanowały ustnie. Dzięki temu uczniowie przyzwyczajają się do faktu, że w języku angielskim czytamy inaczej niż w języku polskim i powoli oswajają zapis graficzny wyrazów. Na wyższym poziomie dzieci stopniowo rozwijają umiejętność rozumienia tekstu, który przeczytały (Nicholls, 2009, s. 10). „Dziecko czyta pojedyncze wyrazy i całe zdania, a potem wykonuje zadania z nimi związane, które rozwijają umiejętność wyszukiwania w tekstach konkretnych szczegółów czy rozumienia ogólnego sensu czytanego przekazu”. W celu rozwijania tej sprawności u młodszych uczniów nauczyciel realizujący ten program będzie stosował techniki przedstawione poniżej:

1. **Przeczytaj i połącz.** W tej technice uczeń rozpoznaje zapis graficzny wyrazu ze słowem.
2. **Popatrz, przeczytaj i narysuj.** Nauczyciel sprawdza zrozumienie wyrazów poprzez prośbę o narysowanie odpowiedniego przedmiotu.
3. Dzięki technice **posłuchaj i przeczytaj.** Nauczyciel przyzwyczajają niejako dzieci do umiejętności odczytywania zapisów w języku angielskim.
4. Często obraz towarzyszący tekstom w postaci komiksu pomaga uczniom w zrozumieniu kontekstu. Technika **popatrz, posłuchaj i przeczytaj** łączy bodziec obrazu z dźwiękiem.
5. **Przeczytaj i pokoloruj.** Nauczyciel sprawdzi zrozumienie tekstu przez dzieci, jeśli w wyniku ich pracy nad tekstem są w stanie wykonać pewne prace plastyczne.

6.1.5. Techniki rozwijające sprawność pisania

Na zajęciach nauczyciel rozwija także sprawność pisania. Jednak należy pamiętać, że uczniowie klasy II nadal uczą się pisania w języku polskim (Nicholls, 2009, s. 10). Sprawność pisania będzie nauczana przy pomocy technik omówionych poniżej:

1. **Odwzoruj wyrazy,** które nauczyciel napisał na przykład na tablicy.
2. **Podpisz obrazki** – symbole przedmiotów.
3. **Stwórz węża literowego.** Nauczyciel zapisuje wyraz na tablicy, a uczniowie po kolei dopisują wyraz, który zaczyna się na ostatnią literę wyrazu poprzedniego (Komorowska, 2005, s. 148).
4. **Uzupełnij** brakujące litery w wyrazie.
5. **Ułóż wyraz** z rozsypanych literek.
6. **Napisz** kilkuzdaniową wypowiedź na dany temat.

6.2. ZABAWY I GRY

Dla nauczyciela języka obcego to, że dzieci biorą udział w zabawie, ma na celu stworzenie atmosfery do rozwoju pewnych sprawności i pogłębiania ich. Dla dziecka najważniejsze jest po prostu to, że będzie się bawiło (Siek-Piskozub, 1995, s. 30). „**Zabawa** pozwala na speknianie marzeń, pragnień, a także na opanowanie pewnych umiejętności w innych dziedzinach” (Pamuła, 2011, s. 89). Chodzi tu o wykonanie wcześniej założonego zadania. Oprócz zabaw w dydaktyce istnieje drugi termin – **gra**. Jest to odmiana zabawy, która polega na respektowaniu ustalonych ściśle reguł i wymaga wysiłku myślowego. Nauczyciel może podzielić je na gry dydaktyczne oraz symulacyjne. „Walog kształcący każdej gry [dydaktycznej] zależy od tego, jakim zadaniom kształcącym służy, jak te zadania odbijają się w samym działaniu zabawowym i jakie prawidła regulują to działanie oraz od wyniku gry” (Okoń, 2001, s. 116). Natomiast w grze symulacyjnej „działanie skierowane jest na rozwiązanie problemu wziętego z rzeczywistości, lecz przedstawionego w jej modelu” (tamże). W sytuacji języka angielskiego grami symulacyjnymi stać się zatem mogą minidialogi uczniowskie, na przykład w sklepie lub w mieście podczas pytania o drogę.

Zabawy i gry mają ogromny potencjał wychowawczy i poznawczy. Udział w nich ułatwia adaptację do nowych warunków, co w przypadku pierwszoklasistów jest bezcenne, kształtuje między innymi myślenie, spostrzegawczość, koncentrację uwagi oraz umiejętność pracy w grupie (Pamuła, 2011, s. 89).

Gry jakie będzie stosował nauczyciel realizujący ten program będą miały różne cele dydaktyczne (tamże, s. 91). Do najważniejszych należą gry przyczyniające się do rozwoju indywidualnego, społecznego oraz twórczego. W pierwszej grupie znajdują się gry, które rozwijają umiejętność słuchania, koncentracji uwagi oraz wszelkie konkursy; do drugiej grupy należą te, które mają na celu wzajemne poznawanie się, interakcję oraz rozwijające poczucie wzajemnego zaufania. W trzeciej grupie natomiast znajdują się gry rozwijające umiejętność improwizacji i ekspresji, te polegające na szukaniu i zgadywaniu oraz muzyczne gry planszowe.

Oto przykłady wyżej wymienionych gier.

Kot i marchewka – gra mająca na celu rozwój indywidualny poprzez pogłębianie umiejętności słuchania oraz koncentracji uwagi. Nauczyciel mówi zdania, które są albo prawdziwe, albo fałszywe. Dzieci podskakują na jednej nodze, ale kiedy usłyszą, że nauczyciel mówi nieprawdę, nieruchomieją. Przykładowe zdania nauczyciela: *Cats like milk and fish. Cats like coffee. Cats love carrots.*

Kto nosi czerwone skarpetki? – gra z grupy tych rozwijających umiejętności społeczne. Ma charakter interakcyjny (tamże, s. 92). Dzieci i nauczyciel ustawiają krzesła w różnych kątach i miejscach sali. Ważne, aby krzeseł było o jedno mniej niż uczestników gry. Nauczyciel zaczyna grę, mówiąc: *Change your seat if you are wearing a blue t-shirt.*

Wszystkie dzieci, które mają niebieską koszulkę muszą zmienić miejsce, a w tym czasie nauczyciel siada na jednym z krzeseł. Dziecko, które nie ma krzesła, mówi kolejne zdania. Nauczyciel powinien zaakceptować, jeśli dziecko powie tylko, na przykład: *red socks* lub *you are wearing red socks*.

Jak kto chce – gra z grupy przyczyniających się do rozwoju umiejętności twórczych, improwizacji i ekspresji. Dzieci śpiewają piosenkę w kole i poruszają się wolno w swoim własnym tempie. Kiedy śpiewają ją po raz kolejny, są poproszone o zmianę sposobu poruszania.

W poszukiwaniu pary – ta gra także polega na szukaniu i zgadywaniu. Nauczyciel przekazuje dzieciom po jednej laminowanej karteczce z narysowanym zwierzątkiem. Uczniowie chodzą swobodnie po klasie i recytują wyliczankę. Na dany przez nauczyciela sygnał przestają śpiewać i głośno wymawiają nazwę swojego zwierzątka. Ich zadaniem jest połączyć się z innymi zwierzętami tego samego gatunku (tamże, s. 93). Gra znakomicie nadaje się również do automatyzowania słownictwa z innych omawianych właśnie tematów.

Korzystanie przez nauczyciela z różnego typu gier i zabaw jest nieocenione, ponieważ poszerza umiejętności dzieci w każdej sferze rozwoju.

6.3. DRAMA

Słowo „drama” pochodzi od greckiego *drao* – działać, usiłuję. W nauczaniu jest pewnego rodzaju procesem aktywizującym zarówno umysł, jak i emocje (Gałązka, 2008, s. 37). Unikalność tej formy polega na „ożywianiu dyspozycji poznawczych człowieka, a zarazem wywoływaniu reakcji bezpośredniej. Uczestnicy dramy myślą i czują jednocześnie. Wiedza, którą uczeń zdobywa dzięki własnej aktywności poznawczej i twórczej ma charakter interdyscyplinarny”. Co więcej, warto, aby nauczyciel podczas planowania zajęć miał świadomość, iż stosowanie tej techniki uruchamia u dzieci improwizację, inwencję oraz kreatywność. Pozwala również na obserwację zachowań każdego z nas i poszukiwanie zrozumienia skąd one właściwie się biorą (tamże, s. 39). Pracując tą techniką, nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na pytanie, czy działa zgodnie z zaleceniami ekspertów w dziedzinie dramy, na przykład Dorothy Heathcote. Zalecenia te może sprawdzić poprzez pytania kontrolne, na przykład: Czy praca z dramą umacnia pewność siebie ucznia i motywuje go do działania? Czy tworzy ona dynamiczny dialog pomiędzy uczniem i nauczycielem, pozwalając na zauważanie powiązań społecznych? Czy uczniowie przyjmują na siebie odpowiedzialność za to, co robią, i czy w tym procesie najważniejszy jest uczeń? Czy nauczyciel swobodnie odwraca role uczeń–nauczyciel tak, aby pokazać, co uczniowie wiedzą oraz czego nie wiedzą? Czy

taka działalność zachęca ucznia do analizowania rzeczywistości z innej perspektywy? Czy nauczyciel sonduje zainteresowanie uczniów? (tamże, s. 40).

Zadania z użyciem techniki dramy mogą mieć wymiar krótkich ćwiczeń, minispektakli teatralnych oraz dłuższych przedstawień. Poniżej nauczyciel realizujący ten program znajdzie przykłady różnych aktywności wykorzystujących dramę.

<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/low-preparation-improvisational-theatre-english-language-classroom>

<https://www.fluentu.com/blog/educator-english/drama-techniques-for-teaching-english/>

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/drama-children-1>

6.4. TECHNIKI ZWIĄZANE Z INDYWIDUALNYMI POTRZEBAMI PSYCHOFIZYCZNYMI UCZNIÓW

Dzisiejsza szkoła wspiera każdego ucznia w indywidualnym rozwoju. Wiąże się to z koniecznością dostosowania metod pracy do jego możliwości psychofizycznych.

Nauczyciel zatem powinien znać i stosować szeroki wachlarz technik i strategii pozwalających na indywidualizację procesu edukacyjnego z uczniami charakteryzującymi się różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Rozporządzenie dotyczące realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej ściśle określa, iż nauczyciel powinien objąć opieką uczniów z niedostosowaniem społecznym, zagrożeniem niedostosowaniem społecznym, szczególnymi uzdolnieniami, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami komunikacji językowej, chorobami przewlekłymi, zaniedbaniami środowiskowymi oraz powracających z zagranicy i mających problemy z adaptacją kulturową. Nauczyciel jest również zobligowany otoczyć opieką uczniów mających przeżycia traumatyczne. Ważne zatem jest, aby nauczyciel planując pracę z uczniami, brał pod uwagę wytyczne wynikające z opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz z aktualnej sytuacji ucznia. Poniżej znajduje się przykładowa analiza technik pomocnych w dostosowaniu sposobów nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów. Z uwagi na to, że jednym z założeń teoretyczno-naukowych w programie jest czerpanie z pedagogiki międzykulturowej, pierwsza omówiona zostaje praca z uczniami przybywającymi z zagranicy.

6.4.1. Praca z uczniami z kręgów innych kultur

W grupie tej nauczyciel znajdzie dzieci migrantów zarobkowych, migrantów poszukujących w Polsce ochrony międzynarodowej, przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych, reemigrantów oraz dzieci z rodzin mieszanych (Białek, 2015, s. 38). To co ich najczęściej łączy, to fakt, że mają liczne doświadczenia z zamieszkiwaniem i pracą poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej. Zazwyczaj w takich rodzinach dorośli i dzieci posługują się więcej niż jednym językiem. Dla rozwoju poznawczego dzieci jest to na pewno wartość dodana.

Jednakże „oprócz kwestii kształtowania się tożsamości dzieci ze związków wielokulturowych ważną kwestią jest edukacja dzieci ze związków mieszanych” (Sowa-Behtane, 2016, s. 44). Dzieci te trafiając do polskiej szkoły, muszą sprostać wielu przeciwnościom. Na ich sytuację duży wpływ mają czynniki takie jak (Białek, 2015, s. 13): poziom znajomości języka polskiego, różnice pomiędzy systemami edukacji w Polsce i kraju pochodzenia dziecka (dziecko może trafić do polskiej szkoły na przykład w klasie drugiej lub trzeciej), status prawny dziecka i rodzica (obywatel, cudzoziemiec, posiadający zgodę na pobyt lub starający się o status uchodźcy), uwarunkowania psychologiczne i rozwojowe oraz różnice kulturowe (na przykład sens znaczenia tego, kim jest dobry uczeń), proces adaptacji kulturowej (na przykład szok kulturowy, przyjmowanie odpowiednich strategii akulturacji). Nie bez znaczenia pozostają kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z klasą wielokulturową oraz kompetencje społeczne ich rówieśników.

Często zdarza się, że po przyjeździe do Polski dzieci nie są w stanie realizować programu, ponieważ nie mają wystarczających kompetencji w języku polskim (Behtane, 2016, s. 45), a ich rodzice nie znają swoich praw i obowiązków. Niejednokrotnie z powodu stresu związanego z nowym otoczeniem dzieci zaczynają odnosić niepowodzenia edukacyjne. Te często współwystępują również z konfliktem z grupą rówieśniczą (tamże, s. 48). Aby pomóc dzieciom w miarę łagodnym przejściu do ich efektywnego funkcjonowania w polskiej szkole, nauczyciel powinien stosować odpowiednie techniki i strategie. Będą one oczywiście świadomie używane w zależności, czy dane dziecko komunikuje się w języku polskim, słabo się nim posługuje lub nie rozmawia wcale.

Techniki i strategie do pracy z uczniem z kręgów innych kultur (Białek, 2015, s. 43). Nauczyciel:

1. Odnajduje w uczniu mocne strony lub talenty. Docenia ucznia i wzmacnia jego poczucie wartości, co ułatwia mu osiągnięcie szkolnych sukcesów oraz integrację z zespołem klasowym.
2. Dostrzega różnice kulturowe i szanuje je.
3. Tłumaczy klasie konteksty kulturowe, z których wynikają różnice znaczeń tych samych pojęć w różnych kulturach. Sam cały czas zdobywa wiedzę na temat danej kultury.
4. W razie potrzeby korzysta z dostępnych tłumaczeń podstawowych pojęć z zakresu różnych przedmiotów, a także poleceń i instrukcji do ćwiczeń.
5. Zadaje mniejsze partie pracy domowej.
6. Ścisłe współpracuje z rodzicami, okazując im wsparcie, szczególnie w czasie adaptacyjnym do nowych warunków.
7. W miarę potrzeb i możliwości korzysta z pracy asystenta kulturowego.
8. Pracuje systematycznie nad „otwartością emocjonalno-poznawczą grup większościowych” (Sowa-Behtane, 2016, s. 49).
9. Zapobiega absencji, angażując uczniów do brania udziału w życiu klasy i szkoły.

10. Angażuje rodziców do przedstawiania swoich pomysłów oraz doświadczeń z krajów pochodzenia.
11. Promuje działania mające na celu kultywowanie tradycji i języka krajów, z których pochodzą uczniowie (tamże, s. 50).

Wyżej wymienione działania sprawiają, iż dzieci w miarę łagodnie wdrożą się do polskiego systemu szkolnego oraz zintegrują z grupą klasową i szkolną.

6.4.2. Praca z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym

Opisana w założeniach teoretyczno-naukowych teoria Johna Bowlby'ego wraz z charakterystyką uczniów będących przedstawicielami wszystkich czterech stylów powiązań dzieci z rodzicami lub ich prawnymi opiekunami ma swoje implikacje w pedagogice. W tej części programu nie musi być omówiona tylko jedna grupa dzieci – ta o stylu bezpiecznym przywiązania. Pozostałe trzy grupy mają problemy z dostosowaniem się do środowiska szkolnego i do nauki, co może powodować zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Dzieci te mają trudności w rozwoju sfer charakterystycznych dla ich grupy wiekowej. Poniżej nauczyciel znajdzie szczegółowo omówione techniki oraz strategie działań, jakie powinien podjąć w celu wdrażania uczniów do efektywnej nauki, adaptacji środowiskowej oraz rozwijania umiejętności komunikacji.

6.4.2.1. Techniki i strategie działań w pracy z uczniami o stylu lękowo-ambiwalentnym

Często nauczycielowi wydaje się, że dzieci z tej grupy nie potrafią się uczyć i zdarza się, że chce wykonać za nie zadanie (Delaney, 2009, s. 109.). Jednakże rolą nauczyciela jest zrozumieć, skąd bierze się złość dzieci i tak nimi pokierować, by się uspokoiły i potrafiły prawidłowo funkcjonować. Oto techniki pracy:

1. Kiedy uczniowie wykonują zadania, nauczyciel chodzi po klasie i sprawdza, jak pracują inni. Powinien uświadomić uczniowi, że wkrótce podejdzie do niego ponownie. Na przykład: *Spróbuj odpowiedzieć na pierwsze trzy pytania samodzielnie. Za chwilę tu wrócę.*
2. Jeśli nauczyciel nie wrócił, powinien porozmawiać o tym z uczniem. Na przykład: *Prawdopodobnie pomyślałeś, że o tobie zapomniałem. Cały czas o tym pamiętałem, jednak dużo czasu mi zajęło sprawdzenie prac kolegów.*
3. Nauczyciel unika nadmiernej pomocy uczniowi (tamże, s. 110). Ważne jest, aby dziecko przeżyło pewne frustrujące sytuacje w celu rozwinięcia umiejętności rozwiązywania problemów. Nauczyciel może powiedzieć: *Wiem, że wydaje ci się, że nie jesteś w stanie pracować bez mojej pomocy. Kiedy uczy się czegoś nowego, to bywa to czasem frustrujące. Uwierz jednak, że możesz to zrobić.*
4. Proponuje zadania, wyznaczając przy tym czas na ich wykonanie. Pamięta również, aby stale zwiększać długość ich realizacji.

6.4.2.2. Techniki i strategie pracy z uczniami o stylu lękowo-unikającym

Uczeń stara się unikać kontaktu z nauczycielem. Należy zatem budować relacje interpersonalne w oparciu o zadania, jakie są do zrobienia. Podczas ich wykonywania uczniom należy stworzyć poczucie, iż kontrolują sytuację, w jakiej się znajdują. Nauczyciel musi mieć świadomość, że uczniowie ci nie znoszą zadawania bezpośrednich pytań, gdyż jest to dla nich bolesne i frustrujące (tamże, s. 115). Techniki pracy z tą grupą uczniów są następujące:

1. Nauczyciel buduje relacje zaufania podczas wykonywania zadania. Może na przykład komentować pracę uczniów. Świadomie dobiera słowa. Oto dwa zdania, jedno działające motywująco na uczniów, a drugie pozbawiające ich chęci kontaktu z nauczycielem:
To ciekawy pomysł. Zastanawiam się, ile lat ma chłopiec z twojej historyjki? (V)
Bardzo podoba mi się ten pomysł. Może dodałbyś informację na temat wieku chłopca? (X)
2. Nauczyciel proponuje prace rysunkowe, w których ważny jest efekt, a nie proces. Mogą to być na przykład: broszura, plakat, artykuł prasowy. Uczniowie charakteryzujący się stylem lękowo-unikającym lubią wiedzieć, że cel został osiągnięty. Mogą pokazać swój produkt, nie angażując się zbyt w relacje z innymi. Nauczyciel może wykorzystać sytuację i budować relację z uczniem, rozmawiając na temat produktu finalnego.
3. Nauczyciel wykorzystuje metafory. Ćwiczenia, w których uczniowie rysują, piszą lub słuchają historii, rozmawiają na temat filmu bądź książki, są bardzo przydatne, ponieważ nauczyciel nie skupia się na pytaniach bezpośrednich. Może poprosić o scharakteryzowanie postaci, skomentować rysunki (tamże, s. 116).
4. Nauczyciel proponuje ćwiczenia, które służą selekcjonowaniu, organizowaniu, kategoryzacji oraz budowaniu i czyszczeniu. Budują one relacje i uspokajają.

6.4.2.3. Techniki i strategie pracy z uczniami o stylu zdeorganizowanym

Planowanie pracy z tymi uczniami jest trudne – nie wierzą oni, że ktokolwiek może się o nich martwić. Ich głowy wypełnia złość, co powoduje, że nie ma tam po prostu miejsca na budowanie jakichkolwiek więzi. Pracując z takimi uczniami, nauczyciel musi być świadomy, że będzie doświadczał na sobie negatywnych emocji. Świadomy celu, do którego nauczyciel dąży, powinien potrafić odzyskiwać umiejętność logicznego myślenia i kierować dalszym procesem nauki. Oto kilka strategii pracy z tymi uczniami (tamże, s. 122):

1. Nauczyciel działa według znanego wszystkim planu, bowiem uczniowie ci nie lubią zmian.
2. Jeśli zdarzają się zmiany w planie na dany dzień, nauczyciel wcześniej o tym informuje. Unika w ten sposób ataku agresji. Jeśli w ciągu dnia ma miejsce wiele zmian, przygotowuje miejsce, w którym uczeń może pracować z zaufanym dorosłym.

3. Nauczyciel ma w zapasie proste ćwiczenia, które w przypadku ewentualnego napadu złości uczeń będzie mógł wykonywać i uspokoić się.
4. Nauczyciel korzysta z ćwiczeń, które mają na celu selekcjonowanie, kategoryzację, kolorowanie i wypełnianie luk.
5. Nauczyciel korzysta z ćwiczeń, których zadaniem jest odnajdywanie elementów. Uczniowie reprezentujący ten styl lubią je, ponieważ w pewnym sensie sami muszą zostać odnalezieni lub odnaleźć siebie.

Ponadto ważne jest, aby nauczyciel posiadał grupę wsparcia dla siebie, osoby dorosłej. Dobrze jest, aby po wyjściu z lekcji lub ze szkoły mógł opowiedzieć komuś zaufanemu, jakim sytuacjom musiał stawić czoła.

6.4.3. Praca z uczniami z ADHD (zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi)

Istotne jest, aby nauczyciel pracujący z dziećmi miał świadomość, iż na ADHD składają się zwykle trzy elementy: deficyty uwagi, nadpobudliwość psychoruchowa oraz impulsywność w działaniu i myśleniu (Janiszewska, 2018). Najczęstsze objawy tego zaburzenia to: brak zdolności do skupiania uwagi, bardzo częste przerywanie wykonywanej czynności, słaba umiejętność skupiania się przez dłuższy czas na zadaniu, przerywanie czynności oraz zajmowanie się, czymś nowym, brak powściągu myślowego, czyli najpierw mówienie czy pisanie, a dopiero potem poprawianie się oraz zapominanie przyborów szkolnych i prac domowych. Poza tym uczniowie ci popełniają liczne błędy przy przepisywaniu, które potem mogą z łatwością poprawić. Dodatkowo małe dzieci charakteryzują się ogromną ruchliwością (tamże). Mając powyższą wiedzę, nauczyciel może wdrożyć odpowiednie techniki i strategie pracy z uczniami z **ADHD (Zawadzka-Bartnik, 2010, s. 239):**

1. Nauczyciel wzmacnia ucznia pozytywnie, tłumacząc, że jego zachowanie nie wynika ze złego wychowania ani niewiedzy, tylko z genetycznych uwarunkowań.
2. Urozmaica lekcje, przeplata je tak, aby nie dopuścić do znudzenia dziecka i wyłączenia się z pracy.
3. Stawia jasne wymagania, uzgadniając je z uczniami, na przykład podaje sygnał – palec na ustach znaczy „teraz nie rozmawiasz” oraz wymaga ich spełniania (tamże, s. 240).
4. Ogranicza w miarę możliwości liczbę niepotrzebnych bodźców, a tym samym sferę nauczania peryferyjnego (tamże, s. 240).
5. Zadaje uczniowi pytania rozwijające samoświadomość, na przykład: *Czy rozumiesz z czego wynika niezadowolenie kolegi?*
6. Zachowuje kontakt wzrokowy z uczniem i podkreśla to przekazem, na przykład: *Spójrz na mnie. Posłuchaj, co chcę ci powiedzieć.*
7. Uczeń siedzi blisko nauczyciela, plecami do kolegów oraz z daleka od okna. Warto, aby siedział z wyciszonym i spokojnym kolegą.

8. Nauczyciel pracuje według niezmiennego i stałego trybu zajęć. Jeśli coś się zmienia, należy ucznia jak najszybciej powiadomić o przewidywanej zmianie (tamże, s. 241).
9. Stosuje krótkie polecenia.
10. Chwali ucznia w miarę szybko po wykonaniu zadania oraz wykorzystuje wszystkie możliwe sytuacje związane z pochwałą.
11. Stałe współpracuje z rodzicami ucznia (tamże, s. 242). Przekazuje informacje dotyczące zadań domowych, sprawdzianów oraz nakierowuje na informacje związane z organizacją przestrzeni do nauki, na przykład biurko powinno być skierowane na pustą ścianę, a na czas nauki powinny być wyłączone sprzęty grające.

6.4.4. Praca z uczniami z grupy ryzyka dysleksji

Wśród symptomów ryzyka dysleksji w okresie edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel może zauważyć te dotyczące motoryki małej, dużej (na przykład uczeń jest niechętny do zabaw ruchowych), koordynacji wzrokowo-ruchowej (dziecko „brzydko” rysuje), zaburzeń funkcji językowych (na przykład uczeń ma kłopot z szybkim wymienianiem szeregu słów) oraz wzrokowych (trudności w wyodrębnianiu szczegółów), trudności w orientacji w schemacie ciała i przestrzeni oraz trudności z opanowaniem poprawnej pisowni (Wiśniewska).

Z uwagi na powyższe nauczyciel powinien dostosować techniki pracy do wytycznych opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Techniki zwiększające efektywność pracy uczniów dyslektycznych są następujące (Zawadzka-Bartnik, 2010, s. 227):

1. Stosowanie różnorodnych ćwiczeń z uwagi na męczliwość dzieci.
2. Jasne formułowanie celów, co przykuwa uwagę uczniów.
3. Wydawanie krótkich poleceń i sprawdzanie ich zrozumienia.
4. Ćwiczenie rozpoznawania relacji głoska-litera.
5. Stosowanie rozsypanek wyrazowych, domina wyrazowo-obrazkowego, czytanie z przesłoną ułatwiającą koncentrację na tekście.
6. Motywowanie ucznia do poprawy pisma ręcznego.
7. Nakłanianie ucznia do tworzenia mininotatek z elementami wizualnymi.
8. Uczenie korzystania z mnemotechnik, takich jak synonim-antonim, mapa myśli.

Takich technik i strategii jest bardzo dużo. Warto zatem, aby nauczyciel się z nimi zaznajomił, na przykład w pozycji przedstawionej wyżej.

6.4.5. Praca z uczniami z zespołem Aspergera

Dzieci z zespołem Aspergera cechują się brakiem zrozumienia społecznego, ograniczoną umiejętnością prowadzenia rozmowy (Warot za Attwoodem, 2017, s. 100). Nie potrafią nawiązywać kontaktu wzrokowego z rozmówcą. Ponadto mogą mieć „ograniczoną” umiejętność używania gestów, nietypową postawę ciała, ubogą mimikę twarzy lub nieprawidłową ekspresję”. Uwielbiają coś kolekcjonować oraz interesują się konkretnym tylko tematem.

Ostatnia z wymienionych cech może przejawiać się ogromną pasją do nauki języka angielskiego. Zatem nauczyciel powinien ją wykorzystać, by motywować ucznia do dalszej pracy. Warot twierdzi, że „u uczniów z zespołem Aspergera sprawności językowe, które nie sprawiają im kłopotów i przeważają w nauce języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym, to: rozumienie ze słuchu, odczytywanie wyrazów i prostych zdań oraz mówienie w zakresie powtarzania za wzorem oraz wypowiedziania wyuczonych słów lub zwrotów. Najwięcej trudności przysparza uczniom proces pisania, a nie zapamiętywania pisowni wyrazów w języku angielskim” (tamże, s. 102).

Istotne więc jest, aby nauczyciel włączył do swojego repertuaru działań następujące strategie i techniki, pracując z uczniem z zespołem Aspergera (tamże, s. 103):

1. Nauczyciel zapewnia uczniowi odpowiednie miejsce w klasie. Powinno ono być umiejscowione z daleka od okna – bez intensywnego światła, jednakże blisko nauczyciela i w pierwszej ławce. Dzięki temu dziecko nie jest narażone na niepotrzebne bodźce.
2. Nauczyciel działa według znanego wszystkim planu, bowiem uczniowie ci nie lubią zmian. Szkoła powinna być odbierana jako przewidywalne otoczenie.
3. Jeśli zdarzają się zmiany w planie na dany dzień, nauczyciel wcześniej o tym informuje.
4. Nauczyciel określa czas trwania aktywności, na przykład poprzez wymienienie liczby zadań lub przy pomocy umówionego sygnału. Może to być wskazanie na palcach.
5. Nauczyciel stosuje różnego rodzaju wizualizacje podczas zajęć, na przykład karty obrazkowe. Ułatwia to przyswajanie nowych treści i koncentrację uwagi.
6. Nauczyciel udziela głośno wskazówek i wyjaśnień. Robi to prostymi i krótkimi zdaniami, które są zrozumiałe dla ucznia.
7. Nauczyciel ma przygotowane dodatkowe zadania dla dziecka na wypadek, gdyby skończyło pracę wcześniej niż pozostali uczniowie.
8. Nauczyciel powtarza nowe słownictwo z wykorzystaniem tablicy multimedialnej, oryginalnych nagrań w języku obcym, bajek.

6.4.6. Praca z uczniami zdolnymi

Uczniowie zdolni zazwyczaj są dociekliwi, twórczy oraz skłonni do wyzwania. Dzieci te są również chętne do podejmowania ryzyka związanego z produkcją językową. Oto techniki, jakie nauczyciel powinien wykorzystać do pracy z tą grupą uczniów (Sobańska-Jędrych, Karpeta-Peć i Tarenc, 2013, s. 41):

1. Zachęcanie do uczestnictwa w **konkursach**, na przykład na najciekawsze przedstawienie piosenki.
2. Proponowanie **ćwiczeń rozwijających kreatywność** i umiejętności rozwiązywania problemów. Niezasypywanie ucznia wieloma dodatkowymi zadaniami.
3. Angażowanie uczniów do przygotowywania i **prezentowania prac twórczych** (inscenizacji, bajek, tworzenia słowniczków, plakatów, kart obrazkowo-wyrazowych, materiałów służących jako pomoc dydaktyczna do pracy na lekcjach).

4. Angażowanie ucznia do współprowadzenia lekcji.
5. Organizowanie nauki w taki sposób, aby uczeń mógł wykorzystywać wiele zmysłów.

6.5. FORMY PRACY

Efektywne rozwijanie umiejętności językowych jest możliwe dzięki daniu szansy uczniom do jak najczęstszego praktykowania wypowiedzi oraz do swobodnej komunikacji z pozostałymi członkami grupy. Jednakże dzieci charakteryzuje potrzeba sterowania własną aktywnością i podejmowania działań wtedy, gdy czują się bezpieczne (Komorowska, 2005, s. 42). Dlatego też największą efektywność w pierwszym roku nauki nauczyciel odniesie, pracując z całą klasą. **Praca z całą klasą** jest zatem najlepszą formą na początku, szczególnie przy nauczaniu nowego słownictwa (powtarzanie chóralne i grupowe), aktywnościach związanych z dźwiękiem, obrazem i ruchem czy też słuchaniu ze zrozumieniem, na przykład bajek i krótkich opowiadań czytanych przez nauczyciela i wspieranych obrazami. Rola **pracy w grupach** oraz **pracy w parach (otwartych lub zamkniętych)** wzrasta z każdym semestrem funkcjonowania dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, kiedy to rozwija się ich samodzielność. Dzieci lubią przedstawiać minidialogi w parach lub wykonywać miniprojekty plastyczno-językowe w grupach. Dzięki tym formom mają również szansę rozwijać umiejętności uczenia się od innych oraz umiejętności społeczne. Warto, aby uczniowie od początku uczyli się pracy w parach i grupach z różnymi dziećmi, nie tylko z tymi, które lubią najbardziej. Pomoże w tym technika losowania wykonana przez nauczyciela drogami tradycyjnymi, na przykład ich samodzielność cukierki lub karteczki w kilku kolorach lub aplikacje internetowe **Wheel Decide** (<https://wheeldecide.com/>) lub **Wordwall** (<https://wordwall.net/resource/287215/przykladowa>). Z uwagi na kształcenie kompetencji związanej z samodzielnym uczeniem się, dużą rolę ma również **praca indywidualna**, dzięki której dziecko uczy się koncentracji na zadaniu, dbałości o szczegóły oraz korzystania z różnych źródeł (podręcznik, ćwiczenia, encyklopedie tematyczne itd.).

7. OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Dzięki odpowiednim narzędziom ocena przedstawia zarówno progres umiejętności *stricte* językowych, jak i tych związanych ze zmianami postaw i zachowań. W świetle obowiązujących przepisów prawa ocena musi być dostosowana również do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez odpowiedni dobór metod i form. Ocena szkolna wystawiana przez nauczyciela to ocena formatywna i sumatywna. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest to ocena opisowa.

Istotne jest, aby rozmawiać z uczniami o ocenianiu jako o procesie przyrostu ich wiedzy. Dzieci bardzo emocjonalnie podchodzą do tej sprawy, nauczyciel powinien więc jasno wskazywać zarówno im, jak i ich rodzicom lub opiekunom prawnym, jakie są oczekiwania w stosunku do uczniów na danym etapie. Dzięki temu ocenianie ma charakter wspierający i motywujący.

7.1. OCENA FORMATYWNA

Ocena formatywna powinna być dokonywana regularnie i zawsze przedstawiana zgodnie z filozofią oceniania kształtującego. Ocena to informacja o postępach ucznia i wskazanie drogi, jaką ma dalej iść w celu osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Nauczyciel w zależności od sytuacji ocenia formalnie lub nieformalnie. Istotne jest, aby na samym początku nauki, w klasie I przeważało ocenianie nieformalne dokonywane na podstawie obserwacji aktywności językowych dzieci. Ocena powinna uwzględniać możliwości dziecka, brać pod uwagę wkład pracy (Rau i Chodoń, 1999, s. 11). Poniżej przedstawiona jest przykładowa karta oceny opisowej, którą nauczyciel może przygotować dla każdego ucznia.

Imię i nazwisko ucznia:.....

Mówienie	Osiągnięcia						Wysiłek, jaki wkłada dziecko		
	Z	B	W	D	P	N	D	Ś	M
Uczeń									
Powtarza za wzorem									
Odpowiada na pytania									
Tworzy samodzielnie wypowiedzi									
Odgrywa scenki									

skala osiągnięć: Z – znakomicie, B – bardzo dobrze, W –wystarczająco, D – daje radę, P – próbuje, N – nie potrafi

skala wysiłku ze strony ucznia: D – duży, Ś – średni, M – mały

Jest to przykład karty zaprezentowany przez Pamulę (2009, s. 103), autorstwa E. Dzierżawskiej, I. Kubrakiewicz i M. Szpotowicz.

7.1.1. Ocenianie umiejętności językowych

Oceniania umiejętności językowych dokonuje się przy użyciu technik charakterystycznych do ich nauczania i uczenia się dla tej grupy wiekowej. Jako że podstawową zasadą wczesnego nauczania języków obcych jest „nadrzędność sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój sprawności prowadzenia rozmowy” (Marta Kotarba-Kańczugowska, 2013, s. 20), podczas procesu oceniania nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na te sprawności językowe. Inne oczywiście nie mogą być całkowicie odrzucane. Oto przykładowe techniki oceniania sprawności językowych.

Przy ocenie wymowy, rytmu i intonacji (Komorowska, 2007, s. 44) nauczyciel wykorzysta techniki typu „dwa kolory – trzy kartki” i „skaczący pajacyk” podczas jednoczesnej kontroli w grupie, a technikę „podaj dwa numery” lub „o który obrazek chodzi” podczas kontroli indywidualnej (tamże, s. 45). Wszystkie opisane sposoby są charakterystyczne dla dzieci, które jeszcze nie piszą i nie czytają. Sprawdzając znajomość środków językowych, nauczyciel wykorzysta techniki: „co tu widać”, „opisz różnice”, „co tu się dzieje” lub odgrywanie ról. Ważne, aby nauczyciel miał świadomość, że można korzystać z testów różnicujących stopień trudności zadań. Nauczyciel realizujący ten program znajdzie przykłady zadań tego typu pod adresem <file:///C:/Users/asus/Downloads/pakiet-metodyczny-1.pdf> (Janicka, 2014, s. 70).

Sprawdzając umiejętności słuchania ze zrozumieniem ważne jest, aby nauczyciel zastosował inne techniki dla dzieci jeszcze niepiszących, a inne dla tych, które już pisać potrafią. Dla grupy pierwszej nauczyciel wykorzysta techniki, takie jak: „pokaż, o który obrazek chodzi”, „słuchaj i pokaż”, „słuchaj i narysuj”, prawda/fałsz (Komorowska, 2007, s. 94). Dla grupy drugiej nauczyciel wykorzysta techniki: „zaznacz na podanej liście, co usłyszałeś”, „wybierz najlepszą odpowiedź”, „uzupełnij tabelkę” (tamże, s. 95).

Sprawdzanie umiejętności czytania odbędzie się poprzez zastosowanie technik, takich jak: „dobierz podpis do obrazka”, „czytaj i dorysuj”, „czytaj i koloruj”, „uszereguj obrazki zgodnie z tekstem” (tamże, s. 121). Natomiast sprawdzanie umiejętności dotyczących sprawności pisania odbędzie się za pomocą technik: „wstaw odpowiednie litery”, „wstaw wyrazy w miejsce rysunku”, obrazka i historyjki obrazkowej lub techniki pytań i odpowiedzi (tamże, s. 134).

7.1.2. Informacja o uczeniu się

Warto nakierowywać uczniów na działania związane z coraz efektywniejszym uczeniem się.

Kluczowe jest regularne informowanie, czy uczeń potrafi się skupić na zadaniu oraz co ma robić, jeśli ma z tym problemy. Czasem należy zaproponować rodzicom badanie dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Być może jego problemy w nauce wynikają ze specyficznych lub specjalnych trudności w uczeniu. Przykładem takiej współpracy z rodzicami jest przekazanie przez nauczyciela informacji o niezręczności ruchowej całego ciała dziecka, w tym niechęci do zabaw ruchowych oraz niezręczności

manualnej, na przykład zaburzonej szybkości ruchów (na przykład dłoni i palców) lub niewłaściwej koordynacji wzrokowo-ruchowej (Różyńska, 2010, s. 223). Takie zaburzenia towarzyszą często dysleksji i choć na początkowym etapie nauki szkolnej mówi się o ryzyku jej wystąpienia, warto, aby rodzice zadbałi o przeprowadzenie profesjonalnych badań w tym kierunku. Dopiero właściwa opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej pozwoli na odpowiednią indywidualizację procesu uczenia się i nauczania. Co więcej, diagnoza będzie miała realny wpływ na ocenianie ucznia – nauczyciel będzie musiał dostosować sposób oceniania do deficytów ucznia.

7.1.3. Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Prawidłowa obserwacja, diagnoza i w końcu orzeczenie lub opinia psychologiczno-pedagogiczna wskaże nauczycielowi, jakich technik ma użyć, aby uczeń mógł opanować cele programowe (np. techniki pracy z uczniem dyslektycznym). Oceniając osiągnięcia uczniów ze SPE, nauczyciel będzie dostosowywać metodę ewaluacji oraz narzędzia, na przykład karty obserwacyjne. Poniżej przedstawione są przykładowe działania lub techniki stosowane przez realizatora tego programu.

Uczniowie przybywający z zagranicy – Nauczyciel wydłuża dzieciom czas na adaptację w nowym środowisku. Może pracować dodatkowo na zajęciach, które przysługują dzieciom powracającym z zagranicy. Zwiększa to szansę na obserwację dziecka i zminimalizowanie różnic programowych. Ocenia również wkład pracy dziecka.

Uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym – Nauczyciel zleca uczniom zadania, w których mogą odnieść sukces i przy każdej nadarzającej się okazji nagradza nawet minimalne sukcesy językowe oraz zachowania pozytywne (Pałubicka). Nauczyciel ocenia uczniów przy wykorzystaniu metod bez testów, na przykład wypełniając wcześniej opracowaną kartę obserwacji lub oceniając ich miniprojekty edukacyjne (Selpa).

Uczniowie z ADHD – Nauczyciel zachęca ich do autorefleksji nad własnym zachowaniem, sukcesami oraz trudnościami. Wprowadza kontrakt (rodzaj listy sprawdzającej), w którym odnotowywane będą po każdej lekcji wszystkie pozytywne zachowania oraz sukcesy językowe (typu „umiem już”). Nauczyciel chwali i nagradza (np. z wykorzystaniem żetonów) pożądane zachowania.

Uczniowie z grupy ryzyka dysleksji – Nauczyciel powinien zmniejszać ilość materiału do opanowania, oceniać głównie na podstawie wypowiedzi ustnych, nie uwzględniać błędów ortograficznych w pracach pisemnych, które powinny być oceniane głównie pod względem merytorycznym. Alternatywą do oceniania formalnego powinno być ocenianie nieformalne odnoszące się na przykład do systematyczności ucznia w odrabianiu prac domowych lub jego aktywności na lekcji (Janicka, 2016, s. 43).

Uczniowie z zespołem Aspergera – Nauczyciel rezygnuje z odpowiedzi ustnej, jeśli jest to problematyczne dla dzieci. Zastępuje technikę rozmowy „rozmową komiksową” (wpisywaniem lub wklejaniem gotowych wypowiedzi w dymki). Nauczyciel proponuje ćwiczenia uwzględniające zdolności ucznia oraz jego doskonałą pamięć (tamże, s. 44).

7.2. SAMOOCENA UCZNIOWSKA

Uczenie się stanie się efektywne, jeśli dziecko będzie miało świadomość, co już umie oraz czego jeszcze ma się nauczyć. Zatem istotne jest, aby nauczyciel poświęcał czas na rozmowę z dziećmi na ten temat oraz wskazywał techniki uczenia się. Dzięki takiemu wdrażaniu do bardzo ważnej kompetencji – kompetencji uczenia się przez całe życie – uczniowie mogą stać się bardziej refleksyjni, bardziej świadomi swoich mocnych i słabych stron, pogłębiać wiarę we własne możliwości oraz mieć motywację do dalszej pracy. Właśnie poprzez takie działania młodzi obywatele mogą przygotowywać się do funkcjonowania w dorosłym życiu – przede wszystkim do pracy. Oto przykładowe techniki związane z nauczaniem samooceny uczniowskiej:

1. **Technika TAK/NIE.** Nauczyciel prosi o podniesienie ręki osoby, które nie mają żadnych wątpliwości, że rozumieją, co do tej pory zostało zrobione. Będzie wtedy mógł kontynuować dalsze bardziej skomplikowane działania (Sterna, 2006, s. 142).
2. **Technika karteczek w trzech kolorach – zielonym, pomarańczowym i czerwonym.** Uczniowie mają w piórniku lub za okładką zeszytu na stałe zestaw trzech karteczek. Nauczyciel prosi ich o podniesienie zielonej karteczki, jeśli rozumieją wszystko z omawianego materiału, pomarańczowej, jeśli czują, że z pewnymi rzeczami sobie nie radzą, a czerwonej, jeśli czują się zagubieni i nie potrafią wykonać dotychczasowych zadań. Trochę zmienioną formą techniki trzech karteczek jest technika świateł drogowych. Zazwyczaj pod koniec lekcji uczniowie przyklejają karteczki samoprzylepne do kartonowego znaku świateł drogowych. Na karteczkach zapisują elementy, które już umieją i rozumieją, umieją trochę, a także słowa, których nie pamiętają lub nie umieją wcale i chcieliby jeszcze przećwiczyć (Gębka-Suska, 2018, s. 34).
3. **Technika małych kroków.** Nauczyciel dzieli cel lekcji na cele cząstkowe. Po zapoznaniu uczniów z odpowiednimi treściami i nabyciu odpowiednich umiejętności, nauczyciel sprawdza, czy rzeczywiście je osiągnęli. Może poprosić ich o podniesienie ręki, jeśli zgadzają się, że ten cel został przez nich zrealizowany (Sterna, 2006, s. 143).
4. **Technika Exit tickets.** Polega na tym, że nauczyciel prosi na koniec lekcji o informacje dotyczące, czego się dziś uczeń nauczył, a co ewentualnie chciałby jeszcze powtórzyć. Karteczki ze swoimi refleksjami są wrzucane przed wyjściem na przerwę do torebki, którą można zaczepić na klamce (Gębka-Suska, 2018, s. 35). Z uwagi na to, że sprawne pisanie pojawia się stosunkowo późno, nauczyciel może pomóc dzieciom, czytając zawartość karteczki, a uczniowie wpisują tylko pojedyncze wyrazy lub ewentualnie w klasie pierwszej rysują piktogramy.

7.3. OCENIANIE SUMATYWNE

Ocenianie sumatywne ma miejsce na koniec każdego semestru i dotyczy postępów w zakresie wiedzy i umiejętności uzyskanych przez ucznia, wykorzystania własnych możliwości z uwzględnieniem czynników psychofizycznych, środowiskowych i rodzinnych, aktywności podczas zajęć lekcyjnych, zachowania, które jest integralną częścią oceny opisowej (Moskal). Zatem w procesie ustalania całkowitej oceny opisowej, ze względów oczywistych, powinien brać udział zarówno nauczyciel edukacji zintegrowanej, jak i dochodzący nauczyciel języka angielskiego. Z uwagi na charakterystykę tego programu przykładowy raport cząstkowy przygotowywany przez nauczyciela języka angielskiego powinien zawierać odniesienia do opanowania przez uczniów poszczególnych celów językowych oraz postaw w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych. W klasie I szczególnie ważną informacją będzie ta dotycząca umiejętności uczenia się, tj. uczenia się w zespole, w parach oraz indywidualnie. Dzięki prawidłowo zaprojektowanemu raportowi umiejętności ucznia wszyscy zainteresowani procesem edukacyjnym (uczeń, rodzice, nauczyciel) otrzymają szczegółowe informacje, które można potem wykorzystać w dalszej nauce. Poniższy przykład został zaadoptowany na potrzeby niniejszego programu (Bogucka, 2017, s. 34).

Przykład raportu umiejętności ucznia – ocena opisowa

Imię i nazwisko ucznia.....

Klasa.....

I. Umiejętności językowe ucznia

1) znajomość słów i struktur

.....

2) słuchanie ze zrozumieniem

.....

3) wypowiedzi

.....

4) reagowanie

.....

5) czytanie

.....

6) pisanie

.....

II. Kompetencje kluczowe

.....

Poniżej nauczyciel znajdzie przykłady zapisów w poszczególnych kategoriach. Warto, aby do poniższych zapisów dodawał on wyrażenia, które uwypuklą stopień uzyskanych

umiejętności, na przykład: *doskonale, pięknie, dobrze, starannie, samodzielnie, chętnie, na swoje możliwości, pod kierunkiem nauczyciela.*

Znajomość słów i struktur językowych. Uczeń:

- zna słownictwo wprowadzane na lekcjach i je stosuje;
- rozumie znaczenie podstawowych struktur gramatycznych oraz poprawnie je stosuje.

Słuchanie. Uczeń:

- rozumie polecenia nauczyciela;
- rozumie ogólny sens historyjek i scenek wspieranych obrazem lub dźwiękiem;
- znajduje proste informacje w słuchanych tekstach.

Czytanie. Uczeń:

- rozumie wyrazy oraz krótkie proste zdania;
- rozumie ogólny sens tekstów wspieranych obrazem;
- odnajduje szczegółowe informacje w prezentowanych tekstach.

Wypowiedzi. Uczeń:

- powtarza wyrazy i proste zdania;
- tworzy proste zdania według wzoru, na przykład potrafi.....;
- recytuje wiersze, rymowanki;
- śpiewa piosenki oraz odgrywa dialogi;
- uczestniczy w małych formach teatralnych.

Reagowanie. Uczeń:

- reaguje na polecenia nauczyciela;
- przedstawia siebie i innych;
- zadaje pytania dotyczące... i potrafi udzielić na nie odpowiedzi;
- potrafi się witać, żegnać, dziękować, prosić, przeproszać;
- potrafi wyrazić, co lubi.

Pisanie. Uczeń:

- przepisuje wyrazy;
- przepisuje zdania;
- samodzielnie pisze poznane wyrazy;
- samodzielnie pisze proste zdania na omawiane tematy.

Osiągnięte cele w zakresie kompetencji kluczowych

1. Uczeń posiada kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji:

- jest kreatywny podczas tworzenia nowych treści, na przykład tworzenia nowego zakończenia bajki;
- efektywnie komunikuje się z kolegami.

2. Uczeń posiada kompetencje matematyczne oraz cyfrowe:

- wykorzystuje umiejętności matematyczne w zakresie liczebników 1–100: liczy przedmioty, podaje ceny;
- posługuje się komputerem lub telefonem podczas wykonywania zadań językowych;
- korzysta z udostępnionych mu portali edukacyjnych;
- korzysta z cyfrowych słowników obrazkowych.

4. Uczeń posiada kompetencje osobiste, społeczne i uczenia się:

- wyraża swoje potrzeby i emocje;
- rozumie uczucia przeżywane przez inne osoby;
- jest aktywny na zajęciach;
- dokonuje samooceny swojej pracy;
- korzysta z informacji zwrotnej;
- wymienia sposoby pracy nad językiem angielskim;
- współpracuje z kolegami podczas zajęć w grupie;
- współpracuje z kolegą w parze.

5. Uczeń posiada kompetencje obywatelskie:

- zna symbole Wielkiej Brytanii;
- rozumie znaczenie symboli narodowych.

6. Uczeń jest przedsiębiorczy i kreatywny w swoim działaniu:

- tworzy prace plastyczne, teatralne i artystyczne, wyszukując nowych dla siebie rozwiązań.

7. Uczeń jest wrażliwy na kulturę, posiada świadomość i ekspresję kulturową:

- wymienia nazwy symboli związanych z kulturą krajów Wielkiej Brytanii;
- zna tradycje świąt obchodzonych w Wielkiej Brytanii.

Przedstawiony powyżej raport może być modyfikowany i doprecyzowywany w zależności od realizowanych treści w poszczególnych klasach.

8. EWALUACJA PROGRAMU

Dochodzący nauczyciel języka angielskiego bądź nauczyciel edukacji zintegrowanej uczący również tego języka obcego ma na pewno świadomość, iż w ciągu trzech lat wdrażania programu będzie stopniowo monitorował realizację celów programowych oraz badał, jaki wpływ na efekty osiągnięć uczniowskich ma dobór odpowiednich technik i metod pracy. Zapewne ułatwi mu to zlokalizowanie zmian, jakie zachodzą podczas realizacji programu, i będzie w stanie właściwie na nie zareagować. Natomiast po zakończeniu trzyletniej pracy z dziećmi nauczyciel dokona ewaluacji podsumowującej cały proces edukacyjny i rezultaty osiągnięte dzięki pracy z tym programem. W efekcie nauczyciel zweryfikuje stopień realizacji celów programu oraz słuszności podejmowanych działań. Przedmiotem ewaluacji będą tu następujące zagadnienia:

- 1) stopień realizacji celów ogólnych oraz szczegółowych,
- 2) skuteczność nabywania i rozwijania umiejętności kluczowych na lekcjach języka obcego,
- 3) skuteczność zastosowanych metod i technik pracy z uczniami, w tym z uczniami ze specjalnymi i specyficznymi problemami edukacyjnymi.

Klasyczny model ewaluacyjny to narzędzie, które będzie stosowane w celu zbadania osiągnięć uczniów w stosunku do zamierzonych i opisanych w programie językowych celów nauczania (Szczepańska, 2001, s. 168). Wielu badaczy podkreśla, iż zaletą tej metody ewaluacji jest praktyczny pomiar poziomu umiejętności uczniów (Galant, 2012, s. 89). Zatem nauczyciel realizujący program weźmie pod uwagę ich oceny opisowe wynikające z raportu oraz jeśli jest taka możliwość wraz z nauczycielem edukacji zintegrowanej odniesie się do poziomu realizacji pozostałych edukacji nauczania zintegrowanego. Ważne, aby analiza po trzech latach wynikała z dokonywanych corocznie refleksji i badań.

Model triangulacyjny to narzędzie, którym nauczyciel posłuży się w celu zbadania przyrostu umiejętności kluczowych uczniów dzięki realizacji tego programu (Komorowska, 1999, s. 101). Zaletą tego modelu jest fakt, że bada on program z punktu widzenia różnych użytkowników, to jest samych dzieci, rodziców, nauczyciela realizującego program lub też dyrektora placówki oświatowej. Główne działania nauczyciela skupiają się na gromadzeniu danych za pomocą kwestionariuszy i ankiet, swobodnych wywiadów oraz obserwacji (tamże). Wartością tego narzędzia jest możliwość ujawnienia różnicy odczuć i ocen związanych z pokładanymi oczekiwaniami w stosunku do realizacji celów programu. Jak podkreśla autor (Galant, 2012, s. 90),

narzędzie to pomaga uzyskiwać wielowymiarowy oraz obiektywny opis zjawiska, w tym przypadku przyrostu umiejętności kluczowych dzieci.

Model SWOT jest popularnym narzędziem ewaluacji, które nauczyciel wykorzysta do zbadania, czy stosował prawidłowo metody i techniki pracy z uczniami, w tym również z uczniami ze specjalnymi i specyficznymi problemami edukacyjnymi. Ta technika analityczna polega na podziale zebranych danych na cztery grupy i stanowi dokładny opis i ocenę zjawisk, jakie mają miejsce podczas pracy (Komorowska, 1997, s. 96). Analiza zostanie poprowadzona według następujących działań: **mocne punkty** metod i technik, ich **słabe punkty**, **szanse**, jakie daje uczniom realizacja programu tymi właśnie technikami oraz opis **zagrożeń**, jakie pojawiają się podczas używania właśnie tych narzędzi nauczania i uczenia się (tamże, s. 97). Te cztery grupy wyznaczą kryteria, na podstawie których nauczyciel będzie w stanie dokonać analizy, czy dobór technik został przeprowadzony prawidłowo i czy istnieją jeszcze jakieś czynniki, które warto wziąć pod uwagę w planowaniu dalszej pracy z tym programem.

Życzę sukcesów w realizacji programu i radości z wykonywania naszego pięknego zawodu!

Katarzyna Sobańska

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Badowska M., *Różnorodność kulturowa uczniów wyzwaniem dla współczesnej szkoły, Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора, Pułtusk 2015.
- Bacia-Sowa K., *Wyniki badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego na wczesnym etapie nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 2017.
- Białe K., *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Bogdanowicz I., *Różne aspekty wielokulturowości z perspektywy nauczyciela akademickiego. Dobre praktyki*, [w:] „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2 (10), Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2016.
- Czos D., *Kopciuszek Cinderella*, wydawnictwo Langenscheidt, 2007.
- Delaney M., *Teaching the Unteachable*, Worth Publishing, 2009.
- Galant A., *Ewaluacja programu nauczania*, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, ORE, Warszawa 2012.
- Gałązka A., *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Wydawnictwo Impuls, 2008.
- Gębka-Suska A., *Teoria w pigułce*, Zestaw nr 3, Zeszyt nr 1, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Gładysz J., *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2011, nr 1, s. 10–14.
- Gruszczyk-Kończyńska, *Model diagnozy i wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe CZĘŚĆ 1*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.
- Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2006.
- Janicka M., *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Kaczmarzyk M., *Szkoła neuronów*, wydawnictwo Dobra Literatura, 2018.
- Komorowska H., *Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, 1996.
- Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, WSIP, Warszawa 1999.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2005.

- Komorowska H., *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007.
- Konderak T., *Jak (różnie) maluchy i starszaki uczą się i bawią na zajęciach językowych*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, 2015.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Dynamika wczesnej nauki języków obcych, czyli o tym, co się dzieje na styku przedszkola ze szkołą podstawową*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, 2013.
- Król-Gierat, *Zabawy stymulujące uczniów z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, 2019.
- Nicholls K., *Hello, Książka dla nauczyciela*, PWN, 2009.
- Niemiec-Knaś M., *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Oficyna wydawnicza Impuls, 2011.
- Niktiorowicz J., *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*, [w:] Paszko A., *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, WBP, Kraków 2004.
- Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2001.
- Pamuła M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, 2011.
- Read C., Ormerod M., Piotrowska E., *Tiger 1, Tygrys w moim domu. Zadania dodatkowe*, wydawnictwo Macmillan, 2015.
- Ripp P., *Uczyć (się) z pasją*, wydawnictwo Dobra Literatura, 2017.
- Rasfeld M., Breidenbach S., *Budząca się szkoła*, wydawnictwo Dobra Literatura, 2015.
- Rau K., Chodoń I., *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*, G&P, 1999.
- Reilly V., Ward S. M., *Very Young Learners*, wydawnictwo Oxford, 1997.
- Roth G., *Teaching Very Young Children Pres-School and Early Primary*, wydawnictwo Richmond Publishing, 1998.
- Różyńska M., *Rozpoznanie i wspomaganie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania (przedszkole, klasy I-III)*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe CZĘŚĆ 1*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010.
- Siek-Piskozub T., *Gry i zabawy w procesie glottodydaktycznym*, wydawnictwo naukowe UAM, Poznań 1995.
- Sobańska-Jędrych J., Karpeta-Peć B., Torenc M., *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Szarek M., *Wielokulturowość – początki kształtowania tożsamości dzieci*, [w:] *Dyskurs Pedagogiczny Wyzwania edukacji wielokulturowej*, Barłóg K. i in., Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławcu, 2013.
- Szczańska M., *Program autorski – warto spróbować*, Image, Słupsk 2001.
- Szumski G., *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Wyższa Szkoła Humanitas, Oficyna Wydawnicza Humanitas w Sosnowcu, 2011.

- Taraszkiewicz M., Rose C., *Inteligencje Wielorakie w klasie. Seria: INSPIRACJE, Jak uczyć uczniów uczenia się*, [w:] „TRENDY uczenie w XXI wieku”, Internetowy magazyn CODN, nr 4/8, 2006.
- Warot K., *Sprawności językowe w nauczaniu języka obcego uczniów z zespołem Aspergera*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 2017.
- Zawadzka-Bartnik E., *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Impuls, Kraków 2010.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

NETOGRAFIA

- Domagała-Zyśk E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.) *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 553–568.
- Domagała-Zyśk E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.) *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 553–568.
- Domagała-Zyśk E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.) *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 553–568.
- Domagała-Zyśk E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.) *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 553–568.
- Domagała-Zysik E., *Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu*, 2015, https://www.researchgate.net/publication/313193980_PROJEKTOWANIE_UNIWERSALNE_UNIVERSAL_LEARNING_DESIGN_W_EDUKACJI_OSOB_Z_WADA_SLUCHU [dostęp 3 czerwca 2019].
- Dudel B., Głóskowska-Sołdatow M., *Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2738/1/Barbara%20Dudel%2C%20Ma%C5%82gorzata%20G%C5%82oskowska-So%C5%82datow_Wsp%C3%B3%C5%82czesna%20przestrze%C5%84%20edukacyjna%20uczni%C3%B3w%20klas%20m%C5%82odszych.pdf [dostęp 20 marca 2019].
- Heckmann F., *Education and Migration Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies*, 2008, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> [dostęp 17 kwietnia 2019].
- Imigranci zarobkowi w Polsce – statystyki*, <https://motivated-workers.eu/imigranci-w-polsce-statystyki> [dostęp 17 marca 2019].

- Janicka M., *Pakiet Metodyczny dla Nauczycieli Języków Obcych I etapu edukacyjnego*, ORE, 2014, file:///C:/Users/asus/Downloads/pakiet-metodyczny-1.pdf [dostęp 19 marca 2019]
- Janiszewska B., *Uczniowie z trudnościami w nauce – jak z nimi pracować*, 2018, <http://jows.pl/artykuly/uczniowie-z-trudnosciami-w-nauce-%E2%80%93-jak-z-nimi-pracowac> [dostęp 20 marca 2019]
- Moskal L., *Ocena opisowa i jej funkcje*, <http://www.profesor.pl/publikacja,6069,Scenariusze,Ocena-opisowa-i-jej-funkcje-Ocenianie-opisowe-z-zachowania> [dostęp 19 marca 2019].
- Pałubicka L., *Opis i analiza rozpoznania i rozwiązania problemu wychowawczego w szkole podstawowej*, <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1381> [dostęp 2 czerwca 2019].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, zał. nr 2, s.1, [dostęp 20 marca 2019].
- Selva, *Riverside County Special Education Local Plan Area Assessment, Identification and Educational Planning for Students with Emotional Disturbance*, <https://www.rcselva.org/resources/resources/Assessment,%20Identification%20&%20Educational%20Planning%20for%20Students%20wED.pdf> [dostęp 2 czerwca 2019]
- Wiśniewska E., *Dziecko ryzyka dysleksji*, <https://www.poradnia.olsztyn.pl/index.php/materialy/artykuly/29-symptomy-ryzyka-dysleksji> [dostęp 20 marca 2018].

Katarzyna Sobańska – nauczyciel dyplomowany z 22-letnim stażem pracy. Uczy języka francuskiego i angielskiego w VI Liceum Ogólnokształcącym w Koszalinie. Koordynator ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej w tej szkole w latach 2012–2018. Pełni funkcję doradcy metodycznego języków obcych w Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie. Autor i realizator szkoleń: „Tablica interaktywna jest pomocna!”, „Jak radzić sobie z uczniem sprawiającym kłopoty wychowawcze”, „Zdyscyplinowani i zmotywowani uczniowie na lekcjach języka obcego”, „Umiem stosować i wykorzystuję mnemotechniki na lekcjach języka obcego”.