Akademia WSB
Dąbrowa Górnicza, Cieszyn, Olkusz, Żywiec, Kraków

**mgr Justyna Jarska**

# KOMUNIKACJA NAUCZYCIELA I UCZNIA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO W KLASACH I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Praca doktorska napisana pod kierunkiem:

DR HAB. EUGENII ROSTAŃSKIEJ, PROF. AWSB

Dąbrowa Górnicza 2023

Akademia WSB
Dąbrowa Górnicza, Cieszyn, Olkusz, Żywiec, Kraków

**OŚWIADCZENIE PROMOTORA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ**

Oświadczam, że rozprawa doktorska pt. Komunikacja nauczyciela i ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej autorstwa mgr Justyny Jarskiej została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data ..... Podpis promotora pracy .....

Akademia WSB
Dąbrowa Górnicza, Cieszyn, Olkusz, Żywiec, Kraków

…Justyna.Jarska..... Dąbrowa Górnicza,.....
Imię i nazwisko doktoranta

.Stanowice.44-237.ul.Wyzwolenia.27...
Adres

## OŚWIADCZENIE

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona rozprawa doktorska pt.: Komunikacja nauczyciela i ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej została napisana przeze mnie samodzielnie.

Równocześnie oświadczam, że rozprawa doktorska nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. 1994, nr 24, poz. 83) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym.

Ponadto rozprawa doktorska nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób nielegalny i nie była wcześniej przedmiotem innych procedur urzędowych związanych z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Wyrażam również zgodę na udostępnianie rozprawy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych Biblioteki Akademickiej Akademii WSB im. prof. J. Altkorna, z zastrzeżeniem, że udostępnianie to następować będzie wyłącznie na miejscu, w siedzibie Biblioteki.

.....
podpis doktoranta

**SPIS TREŚCI**

WPROWADZENIE ..... 5

1. FUNKCJONOWANIE UCZNIA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W KLASACH 1-3 W SZKOLE PODSTAWOWEJ ..... 12

1.1 Uczeń klas 1-3 w spektrum zaburzeń autystycznych w szkole podstawowej ..... 24

1.2 Uczeń z mutyzmem wybiórczym w klasach 1-3 w szkole podstawowej ..... 31

1.3 Uczeń z afazją w klasach 1-3 w szkole podstawowej ..... 36

1.4 Uczeń z dysleksją w klasach 1-3 w szkole podstawowej ..... 40

2. NAUCZANIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO W KLASACH 1-3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ ..... 45

2.1 Cele nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej ..... 46

2.2 Treści nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej ..... 48

2.3 Procedury osiągania celów programowych w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej ..... 50

2.4 Techniki nauczania języka angielskiego w zakresie: słownictwa, wymowy, gramatyki, mówienia i pisania, czytania i słuchania w klasach 1-3 szkoły podstawowej ..... 54

2.5 Założenia programowe nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej ..... 58

2.6 Standardy osiągnięć ucznia w klasach 1-3 szkoły podstawowej ..... 59

2.7 Sposoby weryfikowania osiągnięć ucznia w klasach 1-3 szkoły podstawowej ..... 61

2.8 Nauczyciel języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej ..... 63

3. KOMUNIKACJA NAUCZYCIELA I UCZNIA W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO ..... 69

3.1 Komunikacja ucznia w klasach 1-3 szkoły podstawowej w ujęciu psycholingwistycznym ..... 73

3.2 Komunikacja nauczyciel-uczeń w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej ..... 76

3.3 Komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej 83

4. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ NAD KOMUNIKACJĄ POMIĘDZY NAUCZYCIELEM I UCZNIEM KLAS 1-3 W SZKOLE PODSTAWOWEJ ..... 89

4.1 Komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi klas 1-3 w nauczaniu języka angielskiego. Problemy badawcze ..... 90

4.2 Wybrane metody i techniki badań w komunikacji między nauczycielem i uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi klas 1-3 w szkole podstawowej ..... 92

4.3 Przebieg badań i charakterystyka grupy badawczej: nauczyciel i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach 1-3 szkoły podstawowej ..... 97
5. KOMUNIKACJA POMIĘDZY NAUCZYCIELEM I UCZNIEM ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W KLASACH 1-3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ. REPREZENTACJA WYPOWIEDZI W UJĘCIU MATRYCOWYM ..... 103
5.1 Kontekst komunikacyjny w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym ..... 104
5.2 Językowa sprawność systemowa w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym..... 113
5.3 Społeczna sprawność językowa w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym..... 122
5.4 Elementy paralingwistyczne w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym..... 134
5.5 Przekaz komunikacyjny w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym ..... 142
5.6 Interakcja w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym ..... 151
6. KOMUNIKACJA POMIĘDZY NAUCZYCIELEM I UCZNIEM Z SPE W KLASACH 1-3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO – W ŚWIETLE BADAŃ ..... 164
6.1 Komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniem z SPE w klasach 1-3 szkoły podstawowej w nauczaniu języka angielskiego w aspekcie lingwistycznym i interakcyjnym..... 165
6.2 Komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniem z SPE w klasach 1-3 szkoły podstawowej w nauczaniu języka angielskiego w aspekcie dydaktycznym..... 180
Zakończenie ..... 184
BIBLIOGRAFIA ..... 187
WYKAZ TABEL ..... 197
WYKAZ RYSUNKÓW ..... 197
ANEKS ..... 198
PROTOKOŁY ROZMOWY W RAMACH EDUKACJI DOMOWEJ..... 198
PRÓBKI CZASOWE (PROTOKOŁY ROZMÓW SZKOLNYCH) ..... 280
STRESZCZENIE W JĘZYKU POLSKIM ..... 306
SUMMARY IN ENGLISH ..... 308

# WPROWADZENIE

**“The most important thing in communication is to hear what isn’t being said”, (P. Drucker, 2006)**

Współczesna komunikacja w edukacji wczesnoszkolnej wymaga od nauczyciela *dydaktyki dialogu*, wsłuchania się w potrzeby ucznia. Według Jerzego Zielińskiego: „Nauczyciel, przekazując wiedzę uczniom, jest nadawcą informacji, a uczniowie ich odbiorcami. W tym procesie występuje sprzężenie zwrotne, bowiem gdy uczniowie odpowiadają, wówczas role się zmieniają. Jest więc to kontakt interpersonalny, w którym – co warto podkreślić – obaj uczestnicy dialogu wyrażają siebie, swoją wiedzę, swoje poglądy i doświadczenie”[1]. Podążając za przytoczonym na wstępie P. Druckerem najważniejsze w komunikacji jest usłyszenie tego, co nie zostało wypowiedziane. Peter Drucker zwraca w ten sposób uwagę na potrzeby uczniów, którzy nie są w stanie werbalnie ich wyrazić[2].

Zdolność posługiwania się językiem zarówno w sposób skuteczny, jak i dostosowany do sytuacji ze względu na oczekiwania, jakie ma rozmówca, wobec słuchacza, to także cele jakie sobie stawia mówca[3].

Pojęcie komunikacji może być zróżnicowane na komunikację ustną i pisemną, komunikację bezpośrednią i pośrednią, a także komunikację masową i codzienną według H. Rettera[4]. Komunikacja codzienna jest bezpośrednia i zakłada niewielki dystans między osobami komunikującymi się, wzajemne postrzeganie, którego centrum zbieżne jest z meritum komunikacji ustalonym przez strony, wspólny horyzont oczekiwań, wynikający ze związków funkcjonalnych i kontekstów specyficznych dla danej sytuacji.

Eugenia Rostańska wspomina, że dla badań nad rozmową dziecka z dorosłym za kluczowe uznać należy pojęcie komunikowania się bądź komunikowania bezpośredniego, interpersonalnego. Pojęcia te odnoszą się bowiem do znaczących dla

[1] Zieliński J. *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, Mazowiecki Kwartalnik Pedagogiczny “Meritum” 2015, nr 2 (37).
[2] Drucker P.. *The Effective executive: The Definitive Guide to Getting the Right Things Done*, Collins, New York 2006, (tłum. własne).
[3] Smoczyńska M., *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji* w: Sparks R. & Ganschow L. *The Impact of Native Language Learning Problems on Foreign Language Learning: Case Study Illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis* pod red. Sparks R. & Ganschow L., Modern Language Journal, 1993, 58-74, (tłum. własne).
[4] Retter H. *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

przeprowadzanych badań doświadczeń dziecka w rozmowie z dorosłym, takich jak: bezpośredniość, relacje, wymiana znaczeń, interakcyjność, użycie języka i przede wszystkim rola osób, uczestników porozumiewania się[5]. M. Janicka odnosząc się do komunikacji edukacyjnej pomiędzy nauczycielem a uczniem w nauczaniu języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej zauważa, że nauczyciele pracujący z uczniami na pierwszym etapie edukacyjnym odgrywają bardzo ważną rolę. Powinni zatem dostrzegać, że dzieci rozpoczynające edukację w szkole podstawowej na ogół bez żadnych uprzedzeń odnoszą się do nauki – cechuje je naturalna ciekawość poznawcza i otwartość. Mają wrodzoną potrzebę komunikowania się z otoczeniem – chcą wyrażać swoje emocje i mówić o sobie. Szkoła powinna więc w przemyślany sposób pomóc uczniom wykorzystać tę spontaniczność, entuzjazm i zainteresowanie nabywaniem nowych umiejętności[6].

Nauczyciel powinien również prowadzić lekcje, których głównym celem jest stymulowanie możliwości komunikacji, poświęconej na przykład konkretnej tematyce, podczas których w centrum zainteresowania znajdą się bardzo różne struktury komunikacyjne, a podstawową formą interwencji dydaktycznej będą krótkie wyjaśnienia bądź też korekta błędów (M. Pawlak)[7]. Z kolei według J. Targońskiej nauczyciel języka angielskiego powinien być wyposażony w wiedzę o wiele obszerniejszą od wiedzy potrzebnej nauczycielom innych przedmiotów, aby na jej podstawie mógł budować kompetencje językowe u swoich uczniów. Nauczyciel powinien być nie tylko dobrym lingwistą, ale również posiadać kompetencje komunikacyjne[8].

Z zapisów Karty Nauczyciela wynika, iż każdy nauczyciel powinien pełnić trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną, wychowawczą oraz opiekuńczą[9]. Zbigniew Gaś uzupełnia ten schemat, stwierdzając, iż nauczyciel powinien pełnić jeszcze funkcję modelową, (tzn. powinien on być konstruktywnym wzorcem osobowym dla swojego ucznia) jak i funkcję instruktażową, tzn. „winien być sprawnym trenerem w zakresie uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności". W odniesieniu do kompetencji

[5] Rostańska E., *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
[6] Janicka M. *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego*, ORE, Warszawa 2014.
[7] Pawlak M., Mystowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A., *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro,* Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, Poznań 2009.
[8] Targońska, J., *Wiedza, czy umiejętności? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego?"* w: *NAUCZYCIEL JĘZYKÓW OBCYCH DZIŚ I JUTRO,* pod red. Pawlak, M; Mystkowska-Wiertelak, A; Pietrzykowska A., Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 11-25, Poznań/Konin 2009.
[9] Karta Nauczyciela https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19820030019 [dostęp: 14 stycznia 2022].

nauczyciela języka angielskiego autor wymienia wiedzę przedmiotową, wiedzę pedagogiczną, socjologiczną, oraz wiedzę z zakresu dydaktyki przedmiotu, postulując jednakże nie tylko przekazywanie/przyswajanie wiedzy w zakresie dydaktyki czy też pedagogiki, ale podkreślając przede wszystkim funkcjonalność tej wiedzy, która powinna przerodzić się w odpowiednie kompetencje, poprzez uczynienie jej częścią swojej zawodowej świadomości i w dalszej konsekwencji, częścią warsztatu zawodowego[10].

Jak zauważa H. Komorowska: „Nauczyciel języka drugiego/obcego odgrywa znaczącą rolę, gdyż wspiera ogólny rozwój ucznia, a nie jedynie jego umiejętności językowe. Co więcej, wspiera tym samym także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych”[11]. Zaburzenia rozwoju dziecka mogą przybierać różny charakter. Mogą mieć postać deficytów rozwojowych w zakresie poszczególnych analizatorów, np. wzroku czy słuchu. Zaburzenia te mogą także wiązać się z dysfunkcjami albo opóźnieniem rozwoju psychomotorycznego, co w przyszłości może powodować zaburzenia mowy czynnej lub zaburzenia z grupy dysleksji rozwojowej. Omawiane deficyty mogą też sprowadzać się do zaburzeń o bardziej globalnym charakterze, które ograniczają możliwości prawidłowego funkcjonowania społecznego dziecka, jak ADHD, autyzm czy zespół Aspergera. Rozwój dziecka jest wtedy nieprawidłowy w szerszym znaczeniu[12].

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą być podzieleni na trzy grupy wg Marii Tuchowskiej[13]:

1) uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność ruchową, w tym afazję, niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, słabosłyszenie, słabowidzenie, autyzm, w tym zespół Aspergera, niepełnosprawności sprzężone, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, niedostosowanie społeczne. Dla nich organizowane jest kształcenie specjalne. Mogą korzystać także z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków

[10] Gaś Z., *Doskonalący się nauczyciel : psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.

[11] Komorowska H., *Rozwój glottodydaktyki a kształcenie nauczycieli języków obcych* w: Postscriptum polonistyczne 2015-2 (16).

[12] Bogdanowicz M., Inte*gracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia,* Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej,Warszawa 2000.

[13] Tuchowska M. (2021). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami w szkole*, https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/uczniowie-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-w-szkole, 2021, [dostęp: 14 stycznia 2022].

organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309);

2) uczniowie posiadający inne orzeczenia lub opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej (w tym: uczniowie ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, chorzy przewlekle, wymagający nauczania indywidualnego, objęci wczesnym wspomaganiem rozwoju lub rocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym) na podstawie rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280);
3) uczniowie rozpoznani jako potrzebujący wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (w tym: szczególnie uzdolnieni, oczekujący na diagnozę w poradni, ze wskazań losowych, po powrocie z zagranicy, na wniosek rodzica itd[14]).

Biorąc pod uwagę uczniów, z którymi na co dzień pracuję w szkole podstawowej, skoncentrowałam się na deficytach najczęściej spotykanych wśród dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Omawiane deficyty utrudniają proces swobodnej komunikacji nauczyciel-uczeń. Szczegółowo przedstawiono określone powyżej deficyty w rozdziale pierwszym. W mojej 20-letniej pracy dydaktyczno-wychowawczej można zaobserwować zwiększającą się liczbę dzieci w grupie klasowej z wymienionymi powyżej zaburzeniami oraz zakłóceniami w rozwoju. Inspiracją do skierowania moich zainteresowań badawczych w kierunku analizy rozmowy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi było również moje osobiste doświadczenie. U mojej młodszej córki (8 lat), zdiagnozowano mutyzm wybiórczy w wieku 4 lat.

Chciałabym wesprzeć uczniów w kształceniu ich kompetencji komunikacyjnych. Zachowanie interakcyjności oraz transakcyjności w komunikacji nauczyciel-uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga personalnego podejścia w nauczaniu, dlatego po przeprowadzeniu badań w zakresie analizy rozmowy nauczyciel-uczeń, będą mogła rozpoznać cechy komunikacji zaistniałe w układzie diadycznym oraz zachowania językowe ucznia i nauczyciela, który podejmuje różnorodne strategie edukacyjne do

[14] Dziennik Ustaw RP ust. 1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591, [dostęp: 20 października 2021].

pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dostosowując je do potrzeb uczniów, co wpływa na ich efektywniejszą naukę języka angielskiego.

Powstało wiele prac na temat komunikacji z uczniem, natomiast nie uwzględniono w nich problemu komunikacji z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego. Problemy te dotyczą porozumiewania się z nauczycielem. Poprzez zastosowanie odpowiednich strategii edukacyjnych można przeciwdziałać czynnikom zakłócającym płynną komunikację. Skala zaburzeń coraz większej grupy uczniów jest różnorodna a co roku w szkole pojawiają się nowi uczniowie z zaburzeniami i zakłóceniami rozwojowymi, które utrudniają im proces nauki języka, dlatego badania w tym zakresie mogą uzupełnić lukę i posłużyć jako wsparcie dydaktyczno-metodyczne dla nauczycieli języka angielskiego w ich codziennej pracy.

Niniejsza praca badawcza ma charakter interdyscyplinarny, dlatego teorie będące punktem odniesienia do eksploracji to obszary glottodydaktyki oraz psycholingwistyki. W naukowych odniesieniach dla autora pracy istotna jest teoria interakcji społecznych (Bruner J.[15], Tomasello M.[16]). Bruner ze swoją teorią przyswajania języka przez socjalizację sprzeciwił się teorii Chomsky'ego dotyczącej wewnętrznego mechanizmu przyswajania języka LAD ("language acquisition device")[17]. Według J. Brunera, B. Bokus oraz G.W. Shugar dziecko uczy się cech różnicujących akty mowy, poznając poprzez naśladownictwo ich wzorce prozodyczne[18]. Dzieci zaczynają w sposób zamierzony stosować podobne wzorce we własnej mowie, dlatego możemy tu wspomnieć o rozwijanym w badaniach nad językiem dziecka podejściu interakcyjnej intencjonalności. Wspomniana teoria ontogenezy aktów mowy była później znana jako społeczno-pragmatyczna teoria przyswajania języka. Ponadto rozważając teorię przyswajania języka należy zwrócić uwagę na "usage-based" theory zagadnienie to szczegółowo omawia R. Langacker[19] oraz J. Bybee [20]. Według niej dziecko słyszy konkretne wypowiedzi użyte intencjonalnie, a schematyzacji i abstrakcji dokonuje już samodzielnie. Materiałem, w którym dziecko poszukuje wzorców językowych są

[15] Bruner J., *Child's talk*: *Learning to use language*, Norton, New York 1983, (tłum. własne).
[16] Tomasello M., *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition.* Harvard University Press, Cambridge, MA 2003, (tłum. własne).
[17] Chomsky N., *Reflections on language,* Pantheon Books, New York 1975, (tłum. własne).
[18] Bokus B., Sugar G.W. *Psychologia języka dziecka*, GWP, Gdańsk 2007.
[19] Langacker R. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar.* Walter de Gruyter, Berlin 1990, (tł. własne).
[20] Bybee J. Language Usage and Cognition. Cambridge University Press, Cambridge 2010, (tłum. własne).

konkretne akty użycia języka w otoczeniu społecznym. Materiał ten w postaci usłyszanej i zapamiętanej wypowiedzi służy później dziecku do rozpoznania wzoru.

We wspomnianym obszarze badań komunikacji nauczyciel-uczeń relewantna jest także teoria komunikacji. Szczególną uwagę podczas badań należy zwrócić na akt mowy rozumianej jako wydarzenie, które ma miejsce w określonej czasoprzestrzeni między dwoma interlokutorami: nadawcą wypowiedzi i jej odbiorcą. W świetle tej teorii komunikowanie zachodzi wtedy kiedy zostają spełnione intencje mówiącego, a informacja zostaje przekazana odbiorcy, wspomina o tej kwestii S. Levinson[21], J. Lyons[22]. W akcie komunikacji nadawca i adresat wypowiedzi kreują wzajemną przestrzeń, skupioną wokół nadawcy wypowiedzi, który tworzy tzw. centrum deiktyczne. Poza określonymi powyżej modelami, jest jeszcze wiele innych takich jak arystotelesowska triada czy model Schulza von Thuna, ale każdy z nich prezentuje podstawowy dla komunikacji związek, czyli spotkanie dwóch osób porozumiewających się. Osoby te stanowią o wszystkich pozostałych elementach modelu, będąc twórcami i realizatorami aktu porozumiewania się we wszystkich jego aspektach i jednocześnie tworzą one wspólnotę komunikacyjną, będącą przedmiotem badań w zakresie wielu nauk, aspekt ten szczegółowo omawia E. Rostańska[23].

Przedmiotem moich zainteresowań badawczych i celem pracy jest taki opis rozmowy ucznia z nauczycielem, który pozwala na odkrycie jej poszczególnych elementów i zależności między nimi. Będzie to zatem strukturalna i funkcjonalna interpretacja rozmowy ucznia z nauczycielem. Interpretacja rozmowy nastąpi po analizie zachowania komunikacyjnego uczestników rozmowy. Za jednostkę analizy przyjęłam wypowiedzi ucznia i nauczyciela, przybierające w rozmowie formę wypowiedzi potocznych. Model ten tworzyć będą reprezentacje wypowiedzi, stanowiące egzemplifikację jej komponentów. Wielość procesów przebiegających w każdej rozmowie sprawia, iż musi być ona na potrzeby pracy w swej strukturze uproszczona do egzemplifikacji kategorii. Stanowi on model myślowy, którego celem, poza opisem, jest pomoc w rozpoznawaniu złożonych związków zachodzących w rozmowie.

Niniejsza praca to próba opisu rozmowy ucznia z nauczycielem w nauczaniu języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej. Praca ma charakter prezentacji materiałowej. Kategorie opisu są ilustrowane, a przykłady wypowiedzi dobrane z

[21] Levinson, S. *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge 1983, (tłum. własne).
[22] Lyons, J. *Semantics, 2*, Cambridge University Press, Cambridge 1968, (tłum. własne).
[23] Rostańska E., *Dziecko i dorosły w rozmowie,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

zebranych rozmów między nauczycielem a uczniem, odbywających się w czasie edukacji domowej oraz szkolnej (lekcje języka angielskiego w klasach 1-3 na przestrzeni 3 lat). Zarejestrowano 15 rozmów w edukacji domowej oraz 46 próbek czasowych w sytuacjach szkolnych. Zebrane rozmowy, nagrane na dyktafon, zanotowane w wyniku obserwacji, zostały transkrypcyjnie zapisane i poddane szczegółowej analizie, której efektem są reprezentacje wypowiedzi z rozmów uczniów z nauczycielem. Dysponuję tymi materiałami w postaci transkrypcji (protokoły rozmowy dołączone do pracy jako aneks) oraz opisu matrycowego zaprezentowanego w rozdziale piątym.

Materiał źródłowy, zebrany na potrzeby badań, może sprawiać wrażenie zbioru o rozmytych granicach, ale czynnikiem porządkującym go jest struktura diadyczna, która składa się z następujących uczestników: jedno dziecko i jeden dorosły (uczeń i nauczyciel); dziecko rozpoczynające naukę szkolną bądź uczeń z klas początkowych, nauczyciel języka angielskiego. Temat, treść, czas trwania czy miejsce rozmów nie są porządkujące dla zebranych materiałów. Poddane badaniu materiały zawierają informacje kontekstowe, uzupełniające zasadniczą analizę, której poddane zostały wypowiedzi ucznia i nauczyciela.

Rezultaty analizy, prezentowane jako opis kategorii tworzących specyfikację rozmowy, zostały przedstawione w obszarach: kontekstu komunikacyjnego, kategorii lingwistycznej, społecznej sprawności językowej, kategorii paralingwistycznej, przekazu komunikacyjnego oraz doświadczenia interakcji w rozmowie.

# 1. FUNKCJONOWANIE UCZNIA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W KLASACH 1-3 W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Edukacja i wychowanie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole jest trudnym procesem. W edukacji powinna spełniać się idea jedności w różnorodności. Oznacza to tworzenie takich warunków, w których uznając indywidualne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży – zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Już w XX wieku rozpoczął się ruch na rzecz uczniów z niepełnosprawnościami za sprawą Organizacji Narodów Zjednoczonych, propagującej hasła równości praw i szans osób niepełnosprawnych. Duże znaczenie miała demedykalizacja i deinstytucjonalizacja osób niepełnosprawnych oraz cały proces przyczyniający się do traktowania ich jako jednostek, które potrafią samodzielnie funkcjonować w organizacjach ogólnodostępnych dla całego społeczeństwa[24].

Biorąc pod uwagę zagadnienia politycznej poprawności wskazane jest bardziej stosowanie określenia uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby nie kategoryzować i nie stygmatyzować, gdyż jak twierdzi I. Dronia język używany w kontekście edukacyjnym nie jest wolny od uprzedzeń[25].

Mając na uwadze ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, trzeba rozumieć przez to zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekle chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo), dzieci lękowe z mutyzmem wybiórczym oraz ze spektrum autyzmu, na których skupia się moja praca badawcza. Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych pojawiło się w światowym i krajowym dyskursie oświatowym, by uczulić pedagogów na konieczność szczególnego wsparcia uczniów, którzy mają trudności w uczeniu się lub zachowaniu,

[24] http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf, [dostęp: 10 grudnia 2021].

[25] Dronia I. *Niepełnosprawność i specjalne potrzeby edukacyjne w świetle polskiej i brytyjskiej poprawności politycznej,* „Neofilolog”2009, nr 33.

wobec czego pomoc psychologiczno-pedagogiczna, która co do zasady powinna być dostępna dla każdego ucznia – w ich przypadku ma szczególne znaczenie[26]. Szczegółową klasyfikację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi reguluje rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309):

1) uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność ruchową, w tym afazję, niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, słabosłyszenie, słabowidzenie, autyzm, w tym zespół Aspergera, niepełnosprawności sprzężone, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, niedostosowanie społeczne. Dla nich organizowane jest kształcenie specjalne. Mogą korzystać także z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r.
2) uczniowie posiadający inne orzeczenia lub opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej (w tym: uczniowie ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, chorzy przewlekle, wymagający nauczania indywidualnego, objęci wczesnym wspomaganiem rozwoju lub rocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym);
3) uczniowie rozpoznani jako potrzebujący wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (w tym: szczególnie uzdolnieni, oczekujący na diagnozę w poradni, ze wskazań losowych, po powrocie z zagranicy, na wniosek rodzica itd.)[27]

O specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) mówi się, gdy dziecku ze względu na trudności w nauce trzeba zapewnić specjalne warunki, metody, programy, pomoce, sposoby komunikowania się. Takie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów[28]. Najłatwiej byłoby dla szkoły, gdyby przekazała takie dzieci do oświatowych placówek specjalistycznych lub ośrodków podlegających służbie zdrowia,

[26] Głodkowska J. *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych.* PWN, Warszawa 2017.

[27] Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280). http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578, [dostęp: 20 października 2021].

[28] Głodkowska J. *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik, Fundusze Unijne dla Oświaty, Warszawa 2010.

jakkolwiek, Preambuła Konwencji Praw Człowieka przyjęta w 2006 roku zobowiązuje państwa do zapewnienia integracyjnego systemu kształcenia na wszystkich poziomach edukacji i kształcenia ustawicznego. Z raportu ORE przeprowadzonego w latach 2018/2019 oraz 2019/2020 wynika, że w przeszło połowie badanych szkół (53,2%) kadra pedagogiczna uważa, że w szkole za mało jest specjalistów w stosunku do potrzeb inkluzji. Jeśli chodzi o potrzeby kadrowe warunkujące możliwość edukacji włączającej, w szkołach – podobnie jak w przedszkolach – najbardziej brakuje psychologów (57,8%), a dalej – we wskazaniu mniejszym o połowę – socjoterapeutów (28,8% – kluczowych do wsparcia uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym) oraz logopedów (28,2%). Pozostałe wskazania dotyczące co czwartej, co piątej szkoły odnoszą się do pedagogów specjalnych różnych specjalności. Jako przyczyny braku specjalistów w szkole aż w 65,9% badanych jednostkach uznano brak środków finansowych, ale na drugim miejscu znalazł się brak specjalistów na rynku (53,5%), na trzecim miejscu wymieniany jest brak zgody organu prowadzącego (23,3%). Pracownicy szkół uważają, że dla uzyskania lepszej jakości edukacji włączającej byłaby nawet potrzeba zatrudnienia psychologów w 80,4% placówek, a socjoterapeutów w 40,8%. Badania dowodzą, że w edukacji jest duże zapotrzebowanie na kompetencje specjalistów, którzy do tej pory nie byli brani pod uwagę we wspomaganiu procesu nauczania jak np. neurologopeda, surdologopeda, specjalista od autyzmu, terapii behawioralnej i inni[29]. Chociaż świadomość edukacji inkluzyjnej jest większa niż w latach 90-tych, problemy z uzyskaniem dostępu do specjalistów na etapie szkoły podstawowej nadal są powszechne, a nauczyciele ostrożnie podchodzą do do kształcenia specjalnego na terenie placówki. Według badań przytoczonych przez K. Błeszyńską 85% nauczycieli w Polsce i 80% nauczycieli na świecie, gdyby mogła decydować, nie przyjęłaby do swej klasy dziecka niepełnosprawnego, co wynika z obawy przed sprostaniem kształcenia dziecka z niepełnosprawnością (równoczesna praca z całą klasą oraz uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)[30]. Skuteczność działań edukacyjnych zależy w dużej mierze od zespołu nauczycieli przyporządkowanych do danej klasy, w której znajduje się uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich zaangażowania w realizację potrzeb ucznia.

[29] Podgórska-Jachnik D. *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca-bilans otwarcia 2020,* ORE, Warszawa 2021.

[30] Błeszyńska K. [i in.], *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej,* w: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowe*j, Wydawnictwo WSP, Kraków 1992.

Badania zebrane przez D. Podgórską-Jachnik wykazują, że wszystkie badane placówki wskazały, że nauczyciele zgłaszają zapotrzebowanie na doskonalenie w zakresie edukacji włączającej. Problem wymagający jak najszybszego rozwiązania dotyczył pracy z klasą zróżnicowaną, czyli taką w której winny być realizowane zadania wychowawcze, profilaktyczne i włączające na poziomie całej szkoły. W badaniach były też wskazania na pracę z uczniami wykazującymi konkretne niepełnosprawności (zwłaszcza autyzm i zespół Aspergera), metodykę nauczania na poszczególnych przedmiotach, obszar doradztwa zawodowego, a w kategorii „inne" pojawił się też temat planowania i dokumentowania pracy z uczniami ze SPE[31].

Rozważając sytuację ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy wspomnieć o trzech ważnych komponentach procesu edukacyjnego: uczeń, który przychodzi do szkoły ze swoimi potrzebami, rodzice z bagażem swoich doświadczeń i oczekiwań oraz nauczyciel, który pełni kluczową rolę- wspierającą ucznia. Nauczyciel dokonuje analizy zauważonych deficytów lub postępów w rozwoju dziecka związanych z edukacją i rozwojem społecznym. Sam wchodzi w relację z uczniem i ma szansę dokonywać autorefleksji, związanej z tym, co się w tej relacji dzieje. Spotkanie tych trzech ważnych podmiotów (triada: uczeń-rodzic-nauczyciel) ma na celu poznanie potrzeb i możliwości dziecka, by w rezultacie stworzyć warunki sprzyjające jego optymalnemu rozwojowi. Podmioty te budują obszary wzajemnego poznania oraz relacji. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają prawo do traktowania ich zgodnie z potrzebami i wymogami edukacyjnymi dostosowanymi do ich możliwości rozwojowych.

Trwająca w Polsce od 1999 roku reforma systemu edukacji specjalnej jest ukierunkowana na integrację uczniów ze specjalnymi potrzebami w szkołach integracyjnych oraz ogólnodostępnych. Wzorem państw zachodnich, zgodnie z priorytetami Unii Europejskiej, kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych ma przyjąć formę edukacji inkluzyjnej (włączającej), odchodząc od szkolnictwa specjalnego, zwanego segregacyjnym, do którego szczegółowo odnosi się I. Łukasiewicz oraz J. Gluźniewicz[32]. Mówi o tym art. 1 Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. 1996 Nr 67 poz. 329, Nr 106 poz. 496, 1997 Nr 28, poz. 153)[33].

[31] Ibidem.

[32] Łukasiewicz I., Gluźniewicz J. *Edukacja wczesnoszkolna dziecka z niepełnosprawnością intelektualną* w: *Edukacja Dziecka. Różnorodność perspektyw i działań*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2017.

[33] Wojciechowski M., *Uczeń z dysfunkcją w szkole,* „Remedium 2002" Wrzesień.

W procesie edukacyjnym istotne jest poznanie diagnozy ucznia oraz zbudowanie planu działań wspierających jego rozwój tak, aby nie doprowadzić do regresu, ani też nie patologizować ucznia. Diagnoza jest pewnym myślowym skrótem, uogólnieniem konkretnych zachowań dziecka. Decydującą rolę w określeniu tej diagnozy pełni nauczyciel, gdyż on najwcześniej potrafi rozpoznać trudności ucznia oraz najskuteczniej udzielać pomocy, działając w warunkach naturalnych, w których funkcjonuje dziecko. Według K. Leśniewskiej (i in.)[34] ważne jest, aby w procesie wychowania nauczyciel zauważył potrzeby każdego ucznia. Relacje i aktywności pomiędzy nauczycielem a uczniem mogą, z jednej strony sprzyjać ujawnianiu trudności czy szczególnych zdolności, z drugiej – być okazją do wprowadzania działań wspierających czy pomocowych. Działania te przebiegają według następującego porządku:

- zauważenie i wstępne zdefiniowanie trudności/zdolności,
- określenie specjalnych potrzeb dziecka,
- zaplanowanie działań pomocowych/wspierających rozwój,
- realizacja powyższych działań,
- sprawdzanie skuteczności,
- ewentualna modyfikacja planu,
- wzmocnienie pozytywnych zmian.

W odniesieniu do wymagań szkolnej rzeczywistości nauczyciel rozpoznaje potrzeby swoich uczniów, określając ich specyfikę. Uczeń na wniosek szkoły lub rodzica może zostać skierowany na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Poradnia lub lekarz, jak w przypadku nadpobudliwości, stawia diagnozę na podstawie badań specjalistycznych dotyczących konkretnych zachowań ucznia. Część informacji diagnostycznych pochodzi z wywiadu z dzieckiem i jego rodzicami, część – z bezpośredniej obserwacji zachowań dziecka a także pewnych produktów jego zachowań (działań). Na podstawie tego zestawu informacji, specjalista dokonuje pewnego uogólnienia (niektórzy mówią złośliwie: etykietuje dziecko) i opatruje je pewnym abstrakcyjnym hasłem. Pod każdą etykietą kryją się indywidualne zachowania, w stosunku do których nauczyciel musi stworzyć strategię postępowania, przygotowując swój plan działań, zwłaszcza wtedy gdy dzieci z zaburzeniami nagle przestaną podążać za tokiem lekcji. Dlatego obecnie po zapoznaniu się z diagnozą ucznia wydaną przez

[34] Leśniewska K., Puchała E. *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. MEN, Warszawa 2011.

poradnię psychologiczno-pedagogiczną w formie opinii lub orzeczenia, każdy nauczyciel jest zobligowany do opracowania dostosowań wymagań edukacyjnych zgodnie z podstawą programową swojego przedmiotu oraz wytycznymi specjalistów z PPP[35].

W skład zespołu wchodzą stali członkowie i członkowie, którzy są włączani w pracę z podopiecznym w zależności od potrzeb. Stałymi członkami zespołu są nauczyciele prowadzący zajęcia z danym uczniem, specjaliści pracujący z uczniem, wychowawcy grup wychowawczych. Na wniosek dyrektora w posiedzeniu zespołu może uczestniczyć pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej. W spotkaniach zespołu mają prawo uczestniczyć rodzice ucznia. Obecnie rodzice stają się partnerem dla szkoły a co za tym idzie, mogą stanowić ogromne wsparcie dla podejmowanych przez nauczycieli i specjalistów działań pomocowych[36].

Współpraca z rodzicami stanowi szansę na skuteczność podejmowanych działań. To właśnie rodzice znają dziecko najlepiej – wiedzą jak ono funkcjonuje, obserwują na co dzień zmiany zachodzące w rozwoju dziecka, są świadkami i uczestnikami interakcji dziecka z otoczeniem. W przypadku orzeczenia zespół nauczycieli opracowuje IPET, czyli Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny oraz WOPFU, czyli Wielospecjalistyczną Ocenę Poziomu Funkcjonowania Ucznia.

Podstawę prawną do opracowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego stanowią: ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zgodnie z § 5 ust. 1 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r., przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły, oddziały i ośrodki, zapewniają: realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Kształcenie to organizuje się z uwzględnieniem zaleceń w orzeczeniu na podstawie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Rozpoznanie potrzeb tych uczniów jest dokonywane w ramach wielospecjalistycznej oceny poziomu

[35] Ibidem.
[36] Ibidem.

funkcjonowania ucznia we współpracy z rodzicami. W zakresie opracowywania programu szkoła może również skorzystać ze wsparcia specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej, której zadaniem jest współpraca ze szkołami w udzielaniu, organizowaniu pomocy oraz opracowywaniu, realizowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych i indywidualnych programów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych[37].

W trakcie procesu dydaktyczno-wychowawczego ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych istotne są również warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów – na pisemny wniosek dyrektora poradnia jest zobowiązana do współpracy ze szkołą w określeniu niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka niepełnosprawnego albo pełnoletniego ucznia niepełnosprawnego. Szkoła zgodnie z przepisami Prawa oświatowego: art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy z 14 grudnia 2016 r. zapewnia wspomnianym tu uczniom zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów. Są to w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne – przepisy zobowiązują do zapewnienia uczniom niepełnosprawnym dodatkowego wsparcia w formie 2 godzin zajęć rewalidacyjnych. Według wspomnianego rozporządzenia w ramach zajęć rewalidacyjnych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym należy uwzględnić w szczególności[38]:

1) naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille'a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku dziecka lub ucznia niewidomego,
2) naukę języka migowego lub innych alternatywnych metod komunikacji w przypadku dziecka lub ucznia niesłyszącego bądź z afazją,

[37] Dziennik Ustaw RP ust. 1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych. przedszkolach, szkołach i placówkach, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591, [dostęp:20 października 2021].
[38] Ibidem.

3) zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne — w przypadku dziecka lub ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera.

IPET jest tzw. dokumentem żyjącym, gdyż nie jest ustalony raz na zawsze, lecz wymaga monitorowania, wprowadzania zmian, a na zespół nałożony jest obowiązek okresowej oceny skuteczności podejmowanych działań. Zgodnie z rozporządzeniem dotyczącym pomocy psychologiczno-pedagogicznej zespół dokonuje oceny efektywności pomocy psychologiczno- pedagogicznej udzielanej uczniowi, w tym efektywności realizowanych zajęć, dotyczącej:

1) danej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej — po zakończeniu jej udzielania;
2) pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielonej w danym roku szkolnym — przed opracowaniem arkusza organizacji przedszkola, szkoły lub placówki, o której mowa w art. 2 pkt 5 ustawy, na kolejny rok szkolny. Dodatkowo, kwestię oceny efektywności pomocy udzielanej uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, reguluje § 5 ust. 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. nr 228 poz.1490) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. nr 228 poz.1489)[39], zgodnie z którym zespół nie rzadziej niż raz w roku szkolnym dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi, dokonaną zgodnie z przepisami wymienionymi w § 4 ust. 1 pkt 3, oraz, w miarę potrzeb, dokonuje modyfikacji programu.

Wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania zespół dokonuje w odniesieniu do uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego:

[39] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. nr 228 poz.1489).

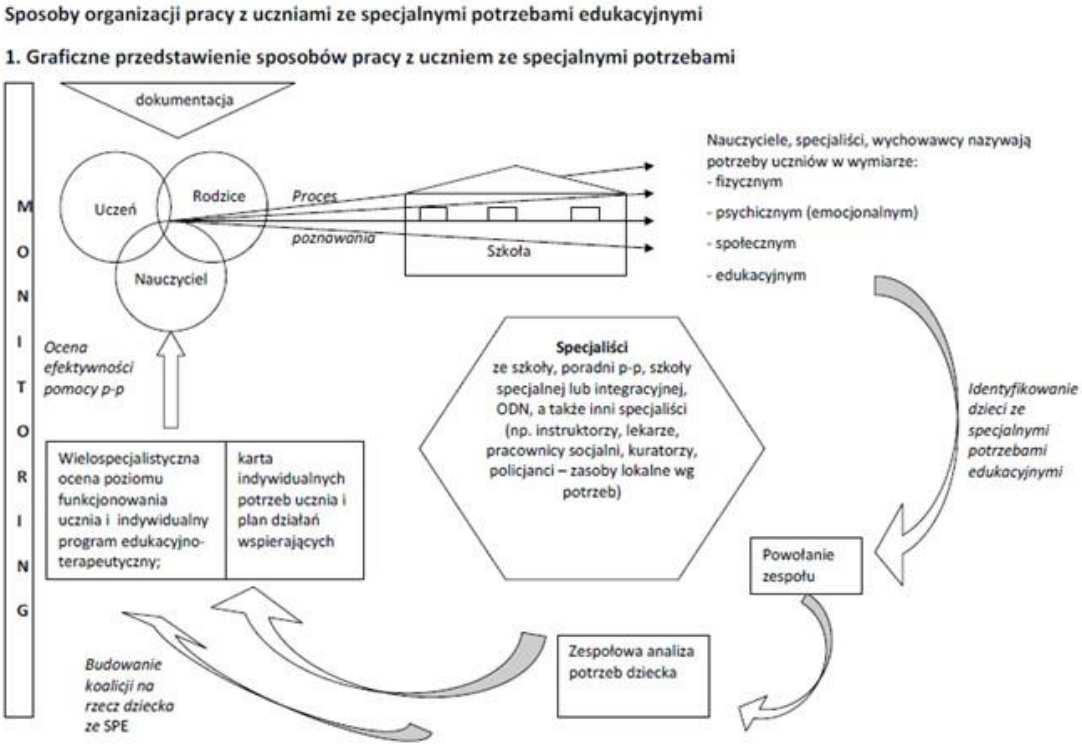
niepełnosprawnych: słabosłyszących, niesłyszących, słabowidzących, niewidomych, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zagrożonych niedostosowaniem społecznym i niedostosowanych społecznie. Podstawą do dokonania wielospecjalistycznej diagnozy są informacje zawarte w orzeczeniu zespołu orzekającego z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zgodnie z przepisami prawa orzeczenie zawiera: diagnozę (określającą rodzaj niepełnosprawności, ogólne informacje o ograniczeniach i możliwościach, mocnych stronach dziecka), zalecenia (pożądane formy wsparcia, rozwijania mocnych stron dziecka, terapii, a także najkorzystniejsza forma kształcenia), uzasadnienie (przewidywane efekty działań wspierających). Orzeczenie nie dostarcza kompletnych informacji o uczniu[40]. Dlatego tak ważne jest, aby zespół rozpatrywał funkcjonowanie dziecka nie tylko na lekcjach w szkole, ale także na zajęciach ze specjalistami oraz w domu, do tej kwestii szczegółowo odnosi się K. Leśniewska oraz E. Puchała.. Tworząc indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny oraz plan działań wspierających należy odnosić je do podstawy programowej, pamiętając, że wymagania dotyczące poszczególnych przedmiotów na kolejnych etapach edukacyjnych zostały określone w podstawie programowej. Treści wymagań z podstawy programowej nie są tożsame z treściami zawartymi w poszczególnych podręcznikach, które często zawierają dużo szerszy zakres wiedzy, niż wymagany. Dostosowanie treści dotyczy wyłącznie wiedzy zawartej w podręcznikach i realizowanego programu, nie dotyczy natomiast treści zawartych w podstawie programowej (wszystkie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z wyjątkiem upośledzonych w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, realizują podstawę programową kształcenia ogólnego). Tworząc IPET należy przemyśleć treści, metody oraz formy pracy z każdym uczniem z SPE i oprzeć się na jego mocnych stronach, talentach, potrzebach, a także możliwościach[41].

W realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego ważna jest również integracja uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi, gdyż edukacja włączająca powinna opierać się na fundamentalnej wartości równego traktowania w szkole wszystkich podmiotów. Rzeczywista integracja

[40] Ibidem

[41] Leśniewska K., Puchała E. *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, MEN, Warszawa 2011.

wymaga planowych, systemowych działań, które pozwolą na praktyczną realizację idei równych szans, akceptacji indywidualności i różnorodności. W tym zakresie szkoła powinna zadbać o budowanie partnerskich, podmiotowych relacji pomiędzy wszystkimi uczestnikami szkolnego życia – począwszy od właściwych relacji rówieśniczych, poprzez relacje z rodzicami, jak też pomiędzy pracownikami szkoły. Narzędziem do budowania dobrego klimatu w szkole, sprzyjającego realnej integracji są strategiczne plany pracy szkoły, program wychowawczy i profilaktyki, wewnątrzszkolne przepisy, i procedury, dokumenty ukierunkowujące działania szkoły. Przedstawiono to graficznie na poniższym schemacie:




Rys. 1. Sposoby organizacji pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
Źródło: https://www.ore.edu.pl, [dostęp: 21 października 2021];

Decydująca w organizacji pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest postawa nauczycieli: ich zaangażowanie w proces wychowania w szkole, sposób kształtowania relacji z uczniami i między uczniami, aktywne współdziałanie w realizacji wspólnych przedsięwzięć, tworzenie przyjaznego klimatu klasy i szkoły, dobór treści edukacyjnych i sposobów ich realizacji w toku nauczania i wychowania. Brak akceptacji inności nie pojawia się znikąd. Często jest odzwierciedleniem nastawień rodziców lub ogólnej niewiedzy. Odnosi się do tej kwestii

I. Chrzanowska[42]. Ważne jest, aby nauczyciele dostrzegali potrzeby każdego ucznia i dążyli do ich zaspokojenia w sposób pozwalający na odkrywanie i rozwijanie własnego potencjału oraz pokonywanie trudności i ograniczeń.

Maria Flanczewska w swoich badaniach zwraca uwagę, aby w kształceniu nauczycieli przenieść punkt ciężkości z rozwijania kompetencji instrumentalnych na kompetencje komunikacyjne, autonomiczne i autokreacyjne poprzez uwzględnianie w programach, i planach nauczania treningu komunikacji niewerbalnej, treningu rozpoznawania własnych emocji oraz treningu unikania ocen wartościujących dziecko na rzecz diagnozy jego możliwości[43]. Istotne w tym zakresie jest również zapoznanie rówieśników z problemami kolegów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wskazanie możliwych sposobów pomagania, np. uczniowi z niepełnosprawnością ruchową, sposób komunikowania się z wykorzystaniem AAC (Augmentative and Alternative Communication, czyli Alternatywne i Wspomagające Metody Komunikacji). Przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym – działania na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny być postrzegane nie tylko z punktu widzenia bieżących potrzeb. Ważne jest, by w perspektywie długoterminowej realizować cele pozwalające uczniowi na nabywanie kluczowych kompetencji, rozwijanie samodzielności, osiąganie sukcesów na kolejnych etapach edukacji oraz w dalszym życiu. Oprócz działań zorientowanych na wsparciu w nauce konieczne jest więc uwzględnienie takich oddziaływań, jak rozwijanie motywacji, wiary we własne możliwości, rozwijanie umiejętności psychospołecznych, radzenia sobie z emocjami i skutecznego rozwiązywania problemów, stałe wzmacnianie poczucia kompetencji[44].

Przygotowanie do samodzielności w dorosłym życiu wymaga treningu, rzeczywistego doświadczania przez ucznia sprawstwa i poczucia sukcesu. Jednym z zadań w tym zakresie będzie również odpowiednio zorganizowane doradztwo edukacyjne i zawodowe dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zadania szkoły są jednak coraz trudniejsze i bardziej złożone. Szkoła wtopiona jest w zmieniający się świat, jednak jakość edukacji mierzona jest w odniesieniu do realizacji zamierzonych celów w zakresach podstawowych umiejętności uczniów po określonych etapach kształcenia. Wynik tych pomiarów nie ma wpływu na dalszy

[42] Chrzanowska, I. *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja,* Impuls, Kraków 2010.
[43] Flanczewska M. *Wychowanie do integracji jako zadanie w procesie kształcenia nauczycieli i uczniów w: Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie*, Impuls, Kraków 2003.
[44] Ibidem.

przebieg edukacji. W konsekwencji oznacza to bierne powtarzanie programów nauczania, dostosowanych do sformalizowanych treści zadań sprawdzianów i egzaminów, a dydaktyka, organizacja szkoły i ocena uczniów pozostaje niezmieniona[45].

W kontekście funkcjonowania ucznia z SPE kluczowe zatem wydaje się umożliwienie im przede wszystkim rozwoju społecznego – jego stymulacja jest realnym przejawem wyrównywania szans edukacyjnych. Są to działania skierowane na stymulowanie i wspieranie rozwoju kompetencji społecznych, zwłaszcza tych dzieci, których rozwój w tym zakresie jest zaburzony lub nieharmonijny[46]. Szkoły publiczne często obawiają się rodziców uczniów z dostosowaniem wymagań edukacyjnych. Według badań D. Al-Khamisy 66% nauczycieli nie wyraża gotowości pracy z uczniem niepełnosprawnym[47]. Często szkoły nie są w stanie zapewnić im odpowiednio wykształconej kadry, choć wielu nauczycieli ukończyło studia podyplomowe w zakresie pedagogiki specjalnej. Przykładowo w placówce, gdzie pracuję od ponad 20 lat 30% nauczycieli posiada kwalifikacje w zakresie surdopedagogiki, tyflopedagogiki, logopedii, oligofrenopedagogiki. Oprócz kompetencji nauczyciela istotne jest również jego podejście do ucznia z SPE, nawiązanie właściwej relacji, ponieważ tylko wtedy działania terapeutyczne mają sens oraz przynoszą oczekiwane efekty. Wspieranie uczniów doświadczających trudności wymaga od nauczyciela również umiejętności psychospołecznych. Zapewnienie opieki ze strony psychologa czy pedagoga również jest istotne w tej współpracy, gdyż tacy specjaliści potrafią wyjaśnić innym nauczycielom z czego wynikają zachowania ucznia z SPE oraz zrozumieć specyfikę jego funkcjonowania. Wszystkie te aspekty dopełniają kwestie organizacyjne i administracyjne tj. przydział godzin dla takiego ucznia z ramienia organu prowadzącego szkołę. Obwarowań w edukacji włączającej jest wiele, dlatego nie każda ogólnodostępna szkoła radzi sobie w tej dziedzinie.

Według rezolucji Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych jednym z naczelnych celów jest zapewnienie dobrej jakości edukacji, w tym tworzenie nowych i poprawa stanu istniejących już placówek edukacyjnych, które powinny

[45] Rostańska E. *Obraz edukacji i jej odbiorców w kontekście doświadczania zmian,* Digitalpress Lidia Jaworska, Będzin 2018.

[46] Ir M. (2017). *Zabawa jako forma wspomagająca rozwój kompetencji społecznych dziecka z autyzmem w wieku przedszkolnym* w: *Edukacja Dziecka, Różnorodność perspektyw i działań*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2017.

[47] Al-Khamisy D. *Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, w: *Integracja społeczna,* pod red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2004.

uwzględniać potrzeby dzieci, osób niepełnosprawnych, zarówno chłopców jak i dziewcząt, a także zapewnić bezpieczne, wolne od przemocy, inkluzywne i produktywne środowisko nauczania dla wszystkich[48].

Czas edukacji wczesnoszkolnej (czas nauki w klasach 1-3) ma znaczące zadania i złożony wymiar. To na tym etapie dziecko tworzy schematy wiedzy, uczy się wrażliwości i ciekawości poznawczej oraz stymuluje aktywność edukacyjną i społeczną[49]. Dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to pierwszy najważniejszy etap edukacji szkolnej, który stanowi podstawę dla jego rozwoju czy wyrównywania szans. Świadomość „równości" w zakresie potrzeb, lecz „różnorodności" w sposobach ich zaspokajania ułatwia rozumienie tego, czym jest zaspokajanie potrzeb i indywidualizacja pracy zmierzająca do optymalizowania rozwoju ucznia[50]. Proces edukacji i wychowania w szkole obejmuje spotkanie osób-partnerów, którzy posiadają różne kompetencje. Wśród tych osób są uczniowie (ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rówieśnicy) oraz nauczyciele ze swoimi potrzebami i możliwościami. Są też rodzice uczniów. Od tego na ile potrzeby wszystkich podmiotów będą zaspokojone zależy to, w jaki sposób kształtować się będą relacje w szkole. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie takiej relacji z uczniem, która nie naruszałaby poczucia jego bezpieczeństwa oraz autonomii, po to by umożliwić jego naturalne zaangażowanie w proces wychowawczo-dydaktyczny. Jeśli uczeń czuje się dobrze w szkole, to realizuje swoją potrzebę przynależności.

### 1.1 Uczeń klas 1-3 w spektrum zaburzeń autystycznych w szkole podstawowej

W związku z rosnącą liczbą przypadków uczniów ze spektrum autyzmu (z j. ang. autism spectrum disorder-ASD) w mojej codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej, zdecydowałam się odnieść do tego problemu w pracy badawczej. Na podstawie badań nad rozpowszechnieniem zaburzeń ze spektrum autyzmu prowadzonych w ciągu ostatnich 50 lat można zauważyć, że niepokojąco wzrasta liczba osób z ASD na całym świecie (WHO)[51]. Szacunkowe wskaźniki epidemiologiczne ujawniają systematyczny wzrost liczby rozpoznanych przypadków zaburzeń ze spektrum autyzmu. W roku 2000

[48] http://www.un.org.pl/agenda-2030-rezolucja, [dostęp: 25 października 2021].
[49] Rostańska E. *Obraz edukacji i jej odbiorców w kontekście doświadczania zmian,* Digitalpress Lidia Jaworska, Będzin 2018.
[50] Leśniewska K., Puchała E. *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,* MEN, Warszawa 2011.
[51] https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders, [dostęp: 20 maja 2021], (tłum. własne).

wskaźnik ten wynosił 1/150, a w 2012 już 1/68 (Dunajska i in.)[52] . Natomiast najnowsze zestawienia danych z 2016 r. opracowane przez Amerykańskie Centrum Kontroli i Prewencji Chorób (Centres for Disease Control and Prevention) podają wskaźnik rozpowszechnienia ASD wynoszący 1/54, czyli 1,8% w populacji dzieci do 8 roku życia (M.J. Maenner i in.)[53]. Według organizacji Autism Europe w Europie około 5 mln osób jest dotkniętych autyzmem[54]. W Polsce jedno dziecko na 68 urodzonych jest dotknięte tym zaburzeniem rozwoju. Według Systemu Informacji Oświatowej do szkół uczęszcza 16 380 dzieci z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (SIO)[55]. Jak podaje D. Podgórska-Jachnik wśród uczniów z niepełnosprawnościami dominują zdecydowanie trzy grupy: uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (41 625; 25,7%), z niepełnosprawnościami sprzężonymi (34 074; 21%) oraz z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (32 294; 19,9%)[56]. W typowej szkole podstawowej ogólnodostępnej, w której pracuję można zauważyć na przestrzeni ostatnich 5 lat, że liczba uczniów ze spektrum autyzmu wzrasta (obecnie jest ich troje na 320 uczniów, 2021). Według nowych przepisów regulujących organizację kształcenia uczniów niepełnosprawnych w Polsce (Ustawa o Systemie Oświaty) dzieci i młodzież z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają możliwość pobierania nauki w trzech typach szkół, które różnią się możliwością budowania relacji społecznych z rówieśnikami neurotypowymi oraz zakresem tworzenia specjalnego środowiska edukacyjnego odpowiadającego na specjalne potrzeby ucznia z niepełnosprawnością: od całościowej edukacji specjalnej w specjalnie przygotowanym środowisku szkolnym, poprzez integrację – kształcenie specjalne realizowane w szkole ogólnodostępnej z obligatoryjnie zatrudnionym nauczycielem wspomagającym, do założeń inkluzji, czyli dostosowania każdej szkoły ogólnodostępnej do potrzeb wszystkich uczniów, również z niepełnosprawnością[57]. Zróżnicowany poziom wsparcia specjalnego w szkołach ogólnodostępnych wynika z indywidualnych potrzeb ucznia, zdiagnozowanych i

[52] Dunajska A. (i inni)., *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznawanie,* „Psychiatria Polska", 2014, nr 4, 653–665.

[53] Maener MJ. i inni, *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network,* 11 Sites, United States, 2016. Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries 69, 2020, nr 4, 1–12, , (tłum. własne).

[54] Wroniszewski M. *Ośrodek „Dom & Praca": koncepcja merytoryczno-organizacyjna ośrodka dla dorosłych osób z autyzmem,* Fundacja SYNAPSIS, Warszawa 2004.

[55] SIO, https://sio.gov.pl, [online]

[56] Podgórska-Jachnik D. *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca-bilans otwarcia 2020,* ORE, Warszawa 2021.

[57] Ustawa o systemie oświaty z dnia dnia 8 listopada 2017 roku o systemie oświaty, Dz.U. 2017 poz. 2198.

opisanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, które stanowi o celach i formie prowadzonej terapii oraz konieczności dodatkowego wsparcia pedagoga specjalnego w klasach inkluzyjnych[58].

Zgodnie z założeniami inkluzyjnego kształcenia określonymi przez UNESCO lokalna szkoła ogólnodostępna jest najbardziej dostępnym dla każdego ucznia środowiskiem kształcenia i powinna być także przygotowana do wsparcia uczniów z niepełnosprawnością zarówno poprzez profesjonalne przygotowanie nauczycieli, którzy będą wspierać rozwój uczniów adekwatnie do ich indywidualnych specjalnych potrzeb, jak również przez odpowiednie organizowanie przestrzeni fizycznej[59].

- Inkluzja edukacyjna uczniów z ASD w praktyce światowej realizowana jest od lat 90-tych XX w. (cf. G. Mesibov, V. Shea)[60] i przynosi pozytywne efekty w postaci wyraźnego zaangażowania uczniów z ASD w proces uczenia się, umiejętności udzielania i otrzymywania wsparcia, szerokiej sieci społecznych kontaktów, realizacji bardziej zaawansowanych celów dydaktycznych, wyższej jakości życia, szeroko omawia tę kwestię: L. Farlow[61]; J. Harrower, G. Dunlap[62]; K. Błeszyńska[63]. Jednakże równocześnie stwierdza się, że efekty dydaktyczne niekoniecznie muszą być wyższe aniżeli w szkołach o charakterze specjalnym, nawiązuje do tej kwestii E. M. Waddington oraz P. Reed[64]. Według A. Bombińskiej-Domżał nie wszystkie szkoły ogólnodostępne są w stanie sprostać potrzebom uczniów z ASD z powodów organizacyjnych, a także dydaktyczno-wychowawczych. Środowisko szkolne nie zawsze wpływa na rozwój zainteresowań uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czy też na nawiązanie relacji z rówieśnikami i kształtowanie postaw prospołecznych. Wiąże

[58] Bombińska-Domżał A., Cierpiałowska, Lubińska-Kościółek T., Niemiec S. *Szkoła inkluzyjna jako przestrzeń (nie)przyjazna sensorycznie dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli szkół inkluzyjnych*. Edukacja, 2020 , nr 2 (153).

[59] https://www.unesco.org/en/inclusion-education, [dostęp: 16 listopada 2021], (tłum. własne).

[60] Mesibov, G. i Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 26(3), 337–346, (tłum. własne).

[61] Farlow, L., *A quartet of success stories: how to make inclusion work,,*Students with Special Needs", 53 (5), 51–55,

[62] Harrower J., Dunlap G., *Including children with autism in general education classrooms. A review of effective strategies, Behavior Modification,* 2001,nr 25, 762–84, (tłum. własne).

[63] Błeszyńska K. i inni, *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej*, w: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowe*j, Wydawnictwo WSP, Kraków 1992

[64] Waddington, E. M. i Reed, P., *Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: an archive-based analysis.* „Journal of Research in Special Educational Needs", 2017, nr 17, 132–142 . https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/toc/14713802/2017/17/2 [dostęp: 30 kwietnia 2022];(tłum. własne).

się to z postrzeganiem uczniów autystycznych jako „innych", co jest wynikiem zachowań tychże uczniów na bodźce zewnętrzne w sposób nieadekwatny i nieprzewidywalny w stosunku do typowego dziecka, co może prowadzić do stygmatyzacji w gronie rówieśniczym. Według Tony-ego Attwood-a (2018) w skład ASD wchodzą: autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Aspergera oraz inne całościowe zaburzenia rozwoju[65]. Niektórzy uczniowie autystyczni mogą mieć ponadprzeciętny iloraz inteligencji. W łagodnej formie autyzmu, czyli zespole Aspergera, coraz częściej diagnozowanym w szkole, problem stanowi nawiązywanie relacji społecznych oraz komunikacja. Można wyróżnić uczniów nisko funkcjonujących, średnio funkcjonujących oraz wysokofunkcjonujących dla rozróżnienia nasilenia symptomów, stopnia doświadczanych trudności czy współwystępującej niepełnosprawności intelektualnej[66]. Autyzm należy do zaburzeń o charakterze neurorozwojowym, a jego objawy osiowe ujęte zostały w dwóch współczesnych klasyfikacjach: Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego – DSM-5 oraz opracowanej przez WHO klasyfikacji ICD-11 – która obowiązuje od 2022 roku. W klasyfikacji DSM-5 po raz pierwszy pojawiły się opisy nieprawidłowych reakcji na bodźce sensoryczne, które zostały ujęte jako objawy kryterialne (w kategorii drugiej dotyczącej zachowania) przejawiający się w formie hiper- lub hiporeaktywności na bodźce zmysłowe[67]. W odniesieniu do tego kryterium wymaga się od osób pracujących z uczniem z ASD przynajmniej dwóch procesów terapeutycznych: rozwojowego i behawioralnego. Rozwojowy nurt terapeutyczny wypracował metody redukcji zaburzeń sensorycznych, z kolei nurt behawioralny koncentruje się wokół redukcji nieadekwatnych reakcji na bodźce sensoryczne. Szkoła powinna zapewnić takie warunki uczenia się dla uczniów z ASD, aby usuwać bariery, które negatywnie wpływają na odbiór wrażeń zmysłowych. Ponadto szkoła powinna wspierać możliwość pojawienia się adekwatnych reakcji w sensorycznie przyjaznym środowisku. Według Anny Bombińskiej-Domżał (2020), Tonego Attwooda, reakcje te często mogą być nieadekwatne do sytuacji zarówno pod względem samego sposobu ekspresji

[65] Attwood T., *Zespół Aspergera, Kompletny przewodnik*, Harmonia, Gdańsk 2018.
[66] Pufund D. *Funkcje wykonawcze u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w świetle wybranych badań*. „Edukacja", nr 2 (153).
[67] Bombińska-Domżał A., Cierpiałowska, Lubińska-Kościółek T., Niemiec S., *Szkoła inkluzyjna jako przestrzeń (nie)przyjazna sensorycznie dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli szkół inkluzyjnych, „*Edukacja" nr 2 (153).

(obiektywnie niezrozumiałe, dziwne, bezcelowe zachowania), czasu trwania (obiektywnie dany bodziec nie powinien wywołać aż tak długo trwającej reakcji), jak i natężenia reakcji (obiektywnie dany bodziec nie powinien wywołać reakcji o tak skrajnym natężeniu). W związku z powyższym uczniowie w klasach 1-3 w szkole podstawowej z ASD mogą prezentować skrajne zachowania w odpowiedzi na zewnętrzny bodziec zmysłowy; od braku reakcji (np. dziecko nie słyszy wołania po imieniu, nie patrzy na rozmówcę), poprzez łagodne, dziwaczne zachowania (np. wsłuchiwanie się, obwąchiwanie), reakcje dezorganizujące funkcjonowanie dziecka i otoczenia (np. opór, płacz, krzyk, ucieczka), aż po zagrażające zdrowiu i życiu (np. agresja lub autoagresja). Przykłady możliwych do wystąpienia u uczniów z ASD hiper- i hiporeakcji na bodźce zewnętrzne wynikające z nieadekwatnej wrażliwości zmysłów wg A. Bombińskiej-Domżał[68]:

- wzrokowe: nadwzroczność, koncentracja na szczegółach niezauważalnych dla innych
- (np. dziecko skupia się na ledwo widocznym pająku na ścianie), stymulacja światłem – nadmierna koncentracja na bodźcach świetlnych (dziecko wpatruje się w migające światło); patrzenie pod kątem, zamykanie oczu, naciskanie lub pocieranie gałek ocznych w celu wywołania efektów świetlnych, machanie rękami lub przedmiotami przed twarzą w celu wywołania efektu wizualnego; brak lub trudność utrzymania kontaktu wzrokowego w kontaktach interpersonalnych, patrzenie „przez" a nie na osobę, niezauważanie przedmiotów lub ludzi, które są istotne dla rozumienia kontekstu sytuacyjnego, widzenie tunelowe (jak przez lornetkę, np. dziecko wchodząc do klasy nie widzi jej całości i uczniów, a tylko swoją ławkę);
- słuchowe: nadmierna koncentracja na bodźcach słuchowych (np. nadmierne wsłuchiwanie się w określony dźwięk, który jest pomijany przez innych), nadmierna reakcja w celu unikania gwałtownych lub nielubianych dźwięków (od zatykania uszu, wycofania się, poprzez płacz, krzyk, aż do uderzania się po głowie), trudności w rozumieniu rozmowy prowadzonej równocześnie przez wiele osób, brak reakcji na imię lub komunikaty kierowane bezpośrednio do dziecka, brak reakcji na złożone bodźce słuchowe;

[68] Ibidem.

- dotyczące zmysłu smaku: preferowanie określonego typu lub/i konsystencji jedzenia, gryzienie i zjadanie niejadalnych rzeczy, wkładanie palców do jedzenia lub do ust, obgryzanie warg itp., stanowcza odmowa przyjmowania części pokarmów, przetrzymywanie pokarmu w buzi, brak ciekawości w poznawaniu nowych smaków, niechęć do jedzenia w stołówce szkolnej;
- dotyczące węchu: nadmierne obwąchiwanie przedmiotów, nadmierna koncentracja na zapachach, reagowanie niechęcią na powszechnie akceptowane bodźce węchowe (np. perfumy, zapachy na stołówce szkolnej), brak lub zbyt słaba reakcja na bodźce węchowe, które inni odczuwają jako przyjemne lub nieprzyjemne;
- związane z dotykiem: niechęć do dotykania przez inne osoby, unikanie przytulania, wspólnego siedzenia w ławce albo nadmierna potrzeba przytulania się do konkretnych osób, dotykanie ciała różnymi przedmiotami, wyrywanie włosów, drapanie się, zbyt mocne lub zbyt słabe trzymanie przedmiotów, zdejmowanie butów, niechęć do noszenia ubrań z określonych materiałów, nadmierne, nieadekwatne reakcje na bodźce bólowe (odczuwanie dotyku jak bólu) lub zbyt słabe aż do całkowitego braku reakcji na sytuacje obiektywnie sprawiające ból (bicie się po głowie, uderzanie głową o ścianę);
- dotyczące równowagi i propriocepcji: brak wrażliwości lub nadmierna na temperaturę (np. kąpiel w bardzo zimnej lub bardzo gorącej wodzie, ubiór nieadekwatny do temperatury otoczenia), trudności w utrzymaniu równowagi, potykanie się, przewracanie, niechęć do gier zespołowych, zajęć wychowania fizycznego, nieprawidłowa postawa ciała i nieprawidłowe odczuwanie stanów wewnętrznych, zaburzona orientacja w czasie i percepcja czasu (trudność w zakresie percepcji trwania odcinków czasowych), (Bombińska-Domżał A. i inni)[69].

Biorąc pod uwagę wszystkie możliwie reakcje ucznia ze spektrum autyzmu w środowisku szkolnym (klasy 1-3 szkoły podstawowej), należy dostosować warunki, w których na co dzień funkcjonuje uczeń, aby szkoła stała się dla niego przyjazną przestrzenią. Istotne zatem jest przygotowanie szkoły pod względem kadrowym, organizacyjnym, ale również adaptacji sensorycznej, odnosi się do tego aspektu T.

[69] Ibidem.

Attwood[70]. Do najważniejszych zasad należy: ograniczenie hałasu (ściany wyciszające, strefy ciszy, na przykład w Finlandii chodzenie w skarpetkach); podział szkoły na przedziały sensoryczne oraz płynność w przemieszczaniu się z jednej strefy do drugiej, zapewnienie bezpieczeństwa fizycznego. Dobra organizacja pracy własnej, stała motywacja i koncentracja na zadaniu to wymogi wobec szkoły inkluzyjnej ze względu na ucznia z ASD, który jest codziennie narażony na przeciążenie bodźcami sensorycznymi, relacjami rówieśniczymi– a brak powtarzalności działań może powodować zachowania trudne ucznia. Natomiast w szkole nauczyciele poszukując optymalnych rozwiązań, powinni tak zaplanować zajęcia, by zapobiec nieadekwatnym reakcjom uczniów lub zmniejszyć ryzyko ich wystąpienia, co z kolei może mieć wpływ na zachowania środowiska rówieśniczego. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie czują się komfortowo w organizacji zajęć z uczniami ze spektrum autyzmu, dlatego zapewnienie im odpowiednich szkoleń stanowi podstawę organizacji procesu edukacyjno-terapeutycznego. Szkoła inkluzyjna powinna uwzględniać potrzeby sensoryczne uczniów z ASD w kwestii organizacji pracy szkoły, jednak stanowi to ciągle problem w wielu placówkach.

Poza potrzebami sensorycznymi, istotną kwestią jest wspieranie funkcji wykonawczych uczniów ze spektrum autyzmu. Grażyna Jagielska wyróżnia następujący poziom zdolności uczniów do: planowania aktywności z wyprzedzeniem; płynnego przechodzenia z jednej aktywności w drugą; doprowadzenia podejmowanej aktywności do końca; dostosowywania się do zmieniających się warunków[71]. Trudności uczniów w tym zakresie skutkują impulsywnością, zachowaniami nie adaptacyjnymi oraz agresją. Mogą one również intensyfikowac się wraz z wiekiem, uzależnione są również od stymulacji płynącej ze środowiska (Pufund D.)[72]. Funkcje wykonawcze związane są z kształtowaniem kompetencji społeczno-emocjonalnych, a ściślej rozwojem teorii umysłu oraz wzorcem zachowania. W Polsce najpopularniejszą formą pomocy w tym obszarze są Treningi Umiejętności Społecznych – TUS, jednak, jak wskazują badania, wsparcie funkcji wykonawczych z uwagi na złożoność problemu wymaga holistycznych, szkolnych programów wsparcia. Dlatego działania edukacyjno-terapeutyczne wobec uczniów klas 1-3 w szkole podstawowej z zaburzeniami ze spektrum autyzmu związane

[70] Attwood T., *Zespół Aspergera, Kompletny przewodnik*, Harmonia, Gdańsk 2018.
[71] Jagielska, G., *Etiologia zaburzeń autystycznych*, w: J. Komender, G. Jagielska i A. Bryńska (red.), *Autyzm i Zespół Aspergera*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 17–31, Warszawa 2014.
[72] Pufund D., *Funkcje wykonawcze u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w świetle wybranych badań*, „Edukacja" 2(153), Warszawa 2020.

powinny być z systematycznie aktualizowaną wiedzą na temat specyfiki ich funkcji wykonawczych, ta zaś zdaje się być wciąż niewystarczająco uwzględniana w praktyce edukacyjnej, m.in. w wymiarze interwencyjnym (sporządzanie programów edukacyjno-terapeutycznych, dostosowanie wymagań edukacyjnych), diagnostycznym (obserwacja, diagnoza funkcjonalna, mapowanie obszarów wymagających wsparcia) czy też profilaktycznym (modyfikowanie przyjaznego środowiska edukacyjnego)[73]. Nie ma gotowej recepty na pracę z dzieckiem ze spektrum autyzmu. Przeładowana nadmiarem bodźców szkoła bywa hamulcem w rozwoju ucznia. Rozwiązaniem jest zastosowanie odpowiednich strategii zaradczych, wspomagających funkcje wykonawcze, aby interwencja wobec uczniów ze spektrum autyzmu była skuteczna. Ponadto nauczyciele, specjaliści oraz terapeuci powinni znać specyfikę funkcjonowania oraz mechanizmy stojące u podstaw funkcji wykonawczych, a także na bieżąco poszerzać swoją wiedzę oraz umiejętności w tym zakresie, gdyż sprzyja to efektywnej pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu.

### 1.2 Uczeń z mutyzmem wybiórczym w klasach 1-3 w szkole podstawowej

Mutyzm wybiórczy (z j. ang. selective mutism) zalicza się do zaburzeń lękowych. W klasyfikacji medycznej oznaczony jako DSM-5 (2013) i ICD-11 ( 2022). Obecnie jest dużo większa świadomość tego problemu niż w latach 80-tych XX wieku, kiedy to po raz pierwszy wymieniono to zaburzenie w podręczniku jako "elective mutism", czyli mutyzm z wyboru[74]. Mutyzm definiuje się jako lęk przed mówieniem lub oczekiwaniem mówienia, co jest efektem wyuczonego lęku. Warunkowanie zachodzi na poziomie nieświadomym i prowadzi do wytworzenia coraz bardziej świadomego systemu reguł, który pozwala uczniom z mutyzmem wybiórczym rozpoznawać własny wzorzec bodźców wywołujących lęk, a także przewidywać sytuacje, w których nie będą w stanie mówić[75]. Wyróżniono dwa rodzaje mutyzmu: jawny i dyskretny. Pierwszy z nich dotyczy sytuacji, w których uczeń rozmawia z nauczycielem, kolegą ze szkoły– wybranymi osobami, ale milknie wtedy, gdy pojawia się osoba spoza jego strefy komfortu. Mutyzm dyskretny jest trudny do zdiagnozowania w szkole, gdyż uczeń w minimalnym stopniu

[73] Ibidem.
[74] Johnson M., Wintgens A. (2018*), Mutyzm wybiórczy, Kompendium wiedzy*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
[75] Bystrzanowska M., *Mutyzm wybiórczy. Skuteczne metody terapii*, Impuls, Kraków 2019.

reaguje na komunikat, ale nie prowadzi dłuższego dialogu. Silny lęk uczniów z mutyzmem dyskretnym może pozostać niezauważony.

Często bywa również tak, że mutyzm wybiórczy jest traktowany jako nieśmiałość: „Skłonność do odczuwania niepokoju w warunkach charakteryzujących się obecnością innych osób”[76]. Mimo to nieśmiałość nadal nie posiada jednolitej definicji. Nieśmiałość jest zjawiskiem powszechnym, szczególnie wśród dzieci. Według Philipa G. Zimbardo aż 80% osób doświadcza nieśmiałości w pewnych okolicznościach życia, z czego 12% odczuwa nieśmiałość każdego dnia, a 2% uważa się za „chronicznie nieśmiałych”[77]. Wielu uczniów jest źle zdiagnozowanych w szkole podstawowej lub ich przypadki są ignorowane, a przyjmuje się, że w każdej szkole podstawowej znajduje się przynajmniej jedno dziecko z MW. Najnowsze badania wskazują, że mutyzm wybiórczy dotyka 1 na 140 dzieci w wieku poniżej 8 lat (NHS)[78],[79]. Za przyczyny mutyzmu wybiórczego przyjmuje się czynniki genetyczne oraz środowiskowe. Jednym z nich jest traumatyczne wydarzenie, którego negatywne skojarzenie trwa i wywołuje to samo uczucie, które blokuje mowę. Rodzice (nazywani rodzicami helikopterami) często nieświadomie podtrzymują to zaburzenie, wyręczając dziecko w pracach domowych lub unikając dla nich potencjalnie stresujących sytuacji, co stanowi czynnik podtrzymujący i przyczynia się bardziej do regresu niż progresu ucznia. Wrażliwa osobowość dziecka może być cechą dziedziczną po jednym z rodziców. Takie dzieci określamy reaktywnymi osobowościami co oznacza, że wszelkie zmiany wywołują u nich pobudzenie i pozostanie w stanie podwyższonej gotowości, (Johnson M. and Wintgens A.). Pierwszym sygnałem niepokojącym rodzica takiego dziecka powinno być milczenie w przedszkolu. W przypadku mojej córki od rozpoczęcia edukacji przedszkolnej zaczęła się nasza historia z mutyzmem wybiórczym. Wyczekiwanie na pierwsze interakcje z dziećmi oraz wychowawcami zabrało nam 6 miesięcy. Wcześniej, jak większość rodziców dzieci z MW sądziliśmy, że jest po prostu nieśmiała i z tego wyrośnie. Rozpoznanie tego zaburzenia wśród wychowawców przedszkolnych, skierowanie na badanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej, a następnie na podstawie opinii PPP oraz diagnozy wystawionej przez lekarza psychiatrę (w przypadku mutyzmu wybiórczego diagnozę wystawia psychiatra, nie psycholog czy pedagog), przystąpiliśmy do terapii małych

[76] Januszewska E., *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym* w: „Przegląd Psychologiczny”, tom 43, nr 4, 481-497, Olsztyn 2000.
[77] Zimbardo P. G., *Nieśmiałość,* PWN, Warszawa 2007.
[78] https://www.nhs.uk/mental-health/conditions/selective-mutism/ [dostęp: 15 listopada 2021];
[79] Ibidem.

kroków. Dziecko zostało otoczone opieką psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu. Umożliwienie udziału w zajęciach logopedycznych na terenie placówki jest bardzo istotne w tej terapii. Logopeda lub pedagog, specjalista, który posiada wiedzę w tej dziedzinie jako, że nie jest to tak częste zaburzenie jak spektrum autyzmu, którego świadomość społeczna jest większa, niż wiedza na temat mutyzmu, staje się koordynatorem terapii. Należy zaplanować interwencję w szkole i w domu. W szkole podstawowej w klasach 1-3 na podstawie dostosowania wymagań edukacyjnych do możliwości ucznia od nauczycieli prowadzących zajęcia wymaga się, by nie karali dziecka za niemówienie, dawali czas, nie wywierali presji na interakcję. Na początku terapii pierwszymi elementami komunikacji mogą być gesty, kiwanie głową, następnie przechodzenie do mowy chóralnej, w dwójkę. Czasami dzieciom z MW łatwiej jest przekazać pewne wiadomości w obecności ulubionego kolegi. Zgodnie z działaniami planu interwencji powinna następować ekspozycja ucznia na nowe osoby, poszerzanie grona znajomych. Na zasadzie trójkąta należy wprowadzać w rozmowę nowych uczniów, rozpoczynając od jednej czy dwóch osób, poszerzając krąg do kilkuosobowej grupy. Uczeń musi czuć się bezpiecznie, wtedy rośnie szansa na jego odblokowanie się. Stworzenie właściwej relacji z koordynatorem determinuje powodzenie terapii małych kroków na terenie placówki[80].

Dziecko z MW w klasach 1-3 szkoły podstawowej nieruchomieje na forum, przy większej ilości osób. Mówi się nawet, że jest zamrożone. Na początku terapii włączanie nowej osoby następuje podczas „podsłuchiwania" rozmowy MW z terapeutą. Kolejny etap to włączenie tej osoby. Uczeń z MW może reagować niewerbalnie, odpowiadając na pytania albo udzielając odpowiedzi na nie jedynie terapeucie. Następnie udziela odpowiedzi: tak lub nie. Kolejny etap to odpowiedź jednowyrazowa. Następnie powinny pojawić się wyrażenia i zdania. Poza koordynatorem ważną rolę w edukacji wczesnoszkolnej w terapii mutyzmu odgrywa wychowawca, budując w dziecku poczucie własnej wartości oraz postawę otwartą na społeczność klasową i szkolną, co stanowi istotny czynnik w procesie uspołeczniania dziecka z MW. Wszelkiego rodzaju zajęcia dodatkowe: sportowe, taneczne, artystyczne, które nie obciążają dziecka a umożliwiają rozwój są wskazane w terapii MW.

Maggie Johnson i Alison Wintgens wyróżniają 10 etapów swobodnej mowy, poprzez terapię małych kroków, modelowania i 5 sekund. Podczas terapii należy wziąć

[80] Ibidem.

pod uwagę sposób dochodzenia do swobodnej komunikacji ucznia z MW: Etap 1 – dziecko nie komunikuje się, ani nie bierze udziału w żadnych aktywnościach, etap 2 – dziecko współpracuje, ale komunikacja jest minimalna, etap 3 – dziecko komunikuje się za pomocą środków wizualnych i niewerbalnych, etap 4 – dziecko wydaje z siebie niewerbalne dźwięki. W etapie 5 – dziecko mówi w obecności nowych osób, ale nie bezpośrednio do nich[81]. Etap 6 obejmuje działania kiedy dziecko wypowiada pojedyncze słowa w obecności wybranych osób, na etapie 7 dziecko wypowiada zdania w obecności wybranych osób. Etap 8 ma miejsce, gdy dziecko odzywa się do szerokiego grona osób, zaś etap 9 charakteryzuje się wypowiedziami dziecka w różnych sytuacjach. Etap 10 jest końcowy i w jego trakcie dziecko swobodnie się komunikuje.

Rozwój swobodnej mowy dziecka na terenie szkoły będzie miał miejsce, jeżeli rodzice w domu i poza nim będą pracowali z nim, kierując się zasadami powiązanymi ze wspomnianymi powyżej etapami. Ważne jest uświadomienie gronu szkolnemu jak i domowemu, specyfiki zachowań w towarzystwie ucznia z MW. Zwroty powitalne, magiczne słowa: proszę, dziękuję, przepraszam – zwykle pojawiają się na końcu terapii, gdyż stanowią słowa o wielkim natężeniu emocjonalnym i uczeń z MW na początku nie jest w stanie poradzić sobie z nimi. Kompetentny i empatyczny nauczyciel wymyśli na powitanie przybijanie piątki, czy żółwika a czasem samo kiwnięcie głową czy nawiązanie kontaktu wzrokowego wystarczy. Ważne jest również, by zwracać się do ucznia z MW, nie pomijać go w odpytywaniu. Pomimo, iż często nie odpowie, będzie czuł się częścią grupy klasowej a interakcja po odpowiednim zastosowaniu metod i technik pojawi się prędzej czy później. W skuteczne funkcjonowanie ucznia z MW na terenie placówki zaangażowana jest, wspomniana w podrozdziale 1.1, triada: uczeń-rodzic-nauczyciel. Wsparcie psychologiczne, ale przede wszystkim świadomość pracowników szkoły oraz grupy klasowej odgrywa ważną rolę w wychodzeniu z mutyzmu wybiórczego. Jak mawiał Epiktet[82]: „Cisza jest bezpieczniejsza niż mowa". Oby w przypadku mutyzmu cisza jednak przekształciła się w mowę, co byłoby wspaniałym efektem trudnej i wymagającej ścieżki terapeutycznej.

Maggie Johnson oraz Alison Wintgens zaproponowały zasady wdrażania programów małych kroków w szkołach. Techniki wprowadzania i generalizacji mowy opierają się na behawioralnych zasadach stopniowej ekspozycji. Warunkiem terapii jest

[81] Johnson M. & Wintgens A. *Mutyzm wybiórczy, Kompendium wiedzy.* Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
[82] Epictetus, *Discourses and Selected Writings*, The Saint Bookstore, Southport 2016, (tłum. własne).

znalezienie koordynatora odpowiedzialnego za wprowadzenie generalizacji mowy oraz systematycznie wdrażającego wyznaczone cele. Jak wspomniano powyżej takim koordynatorem może być osoba z grona pedagogicznego, która jest zaznajomiona z problematyką mutyzmu wybiórczego (odbyła szkolenie), zna dziecko i potrafi z nim/ nią nawiązać dobrą relację. Sesje z koordynatorem powinny odbywać się co najmniej 2 razy w tygodniu po 15 minut. Uczenie się pożądanych zachowań wymaga wielu powtórzeń. Koordynator wyznacza odpowiednie cele, zaprasza na sesję stopniowo innych uczniów oraz pracowników szkoły, prowadzi rejestr postępów ucznia, co motywuje ucznia z MW do dalszej pracy nad redukcją lęku. W trakcie sesji terapeuta stosuje metodę małych kroków, ekspozycję, technikę sliding-in z użyciem zestawu słuchawkowego, modelowanie, a także strategie nieformalne. To koordynator stanowi pomost pomiędzy uczniem z MW, a zespołem nauczycielskim klasy, do której uczęszcza uczeń z MW. Stały kontakt i konsultacje na linii koordynator-nauczyciele jest niezbędny w redukcji lęku u ucznia z MW oraz wprowadzeniem mowy.

W klasie terapia rozpoczyna się od uzyskania reakcji niewerbalnych, następnie przechodzi się do pytań ogólnych, na które uczeń może odpowiedzieć: tak lub nie. Zdarza się, szczególnie wśród starszych uczniów, że w nowej szkole zaczynają komunikować się jak nigdy wcześniej, gdyż w nowej szkole chcą funkcjonować od nowa[83]. Uczeń z MW w klasie szkolnej rozpoczyna od uczestnictwa niewerbalnego na lekcji: zapisywanie wyników, trzymanie materiałów, zmiana slajdów na tablicy interaktywnej. Mówienie ogranicza się do sytuacji, gdy dziecko zgłosi się na ochotnika do odpowiedzi na pytanie lub pojawi się okazja do wypowiedzi w parze, czy małej grupie. Z kolei czynności werbalne o niskim stopniu ryzyka wprowadza się po wcześniejszym uprzedzeniu (powtarzanie wcześniej wyuczonych sekwencji, np. „obecny" przy sprawdzaniu frekwencji, cyfry przy sprawdzaniu umiejętności liczenia). M. Johnson i A. Wintgens oraz M. Bystrzanowska wspominają również, że dobrą techniką jest czytanie na forum klasy wcześniej przygotowanego tekstu w ramach prezentacji, na początku z miejsca, a później można przejść do wypowiedzi na forum klasy. Po tym etapie można zastosować pytania ogólne. Intensyfikacja działań związanych z eliminacją lęku i generalizacją mowy jest bardzo istotna, ale trzymanie się strategii małych kroków i stopniowe zwiększanie zadań od niskiego do większego stopnia ryzyka, gwarantują skuteczność terapii[84]. Z

[83] Ibidem.
[84] Bystrzanowska M., *Mutyzm wybiórczy, Skuteczne metody terapii*, Impuls, Kraków 2019.

moich domowych i szkolnych obserwacji wynika, że uczeń z MW nie przyzna się, że dana sytuacja mu nie odpowiada. Nie wyrazi sprzeciwu, dlatego przyzwolenie niekoniecznie musi wyrażać aprobatę na zaistniałą sytuację. Nauczyciel-wychowawca w klasach edukacji wczesnoszkolnej jest często gwarantem bezpiecznego rozwoju ucznia z MW, dlatego tak ważne jest dla ucznia zbudowanie z nim właściwej relacji, opartej na zaufaniu, empatii i zrozumieniu. Uczeń z MW reaguje werbalnie na forum klasy, gdy jest na to gotowy. Z reguły należy do tych, którzy wolą słuchać, niż wypowiadać się. Dokładne poznanie dziecka z MW, wejście w jego rutyny, schemat działania, ale przede wszystkim zrozumienie jego potrzeb stanowi o pomyślnym rozwoju terapii. Temat mutyzmu wybiórczego jest mało znany wśród kadry szkolnej. Poznanie specyfiki pracy z uczniem z MW wymaga czasu. Uświadomienie nauczycielom i personelowi szkolnemu jak powinien zachowywać się wobec takiego ucznia, stanowi wielkie wyzwanie, tym bardziej w polskiej szkole. Wielu z jej pracowników uważa, że to nie zaburzanie tylko zwykły upór, czy nieśmiałość, ignorując wskazania PPP. Należy, mimo to starać się uświadomić nauczycieli pracujących z uczniem z mutyzmem wybiórczym ze względu na jego dobry rozwój oraz eliminację lęku, który może rzutować na jego nastoletnie i dorosłe życie.

### 1.3 Uczeń z afazją w klasach 1-3 w szkole podstawowej

Afazja dziecięca to pierwotne zaburzenie zachowania językowego wynikające z patologii mózgu, szeroko opisuje to zagadnienie A. Herzyk[85]. Obecnie termin afazja ulega wyraźnej redefinicji. Dzięki upowszechnianiu się założeń teoretycznych, takich dziedzin jak neurolingwistyka czy neuropsychologia poznawcza, zakwestionowano uproszczony wizerunek afazji rozumianej tradycyjnie jako określony zespół zaburzeń poszczególnych funkcji mowy[86].

Według G. Jastrzębowskiej afazja to:

1) brak rozwoju mowy lub jej całkowita utrata oraz brak rozumienia mowy (afazja ekspresyjno-percepcyjna; afazja całkowita);
2) brak rozwoju ekspresji językowej lub całkowitą utratę mówienia z zachowaniem rozumienia, nawet w niewielkim stopniu (afazja ekspresyjna, motoryczna, ruchowa; afazja czuciowa);

[85] Herzyk A. (1998): *Afazja dziecięca,* „Czasopismo Polskich Terapeutów Mowy”1998.
[86] Jodzio K., Nyka W. *Zaburzenia językowe oraz mowy w praktyce ogólnolekarskiej*, w: „Forum Medycyny Rodzinnej 2008”, tom 2, nr 1, 14–22.

3) całkowita utrata rozumienia przy zachowaniu mówienia, czasami cząstkowego (afazja sensoryczna, czuciowa, akustyczna; afazja czuciowa).

Przedrostek „a" w słowie afazja odnosi się do stanu - braku mowy. Mamy do czynienia z zaburzeniem w przypadku, gdy mowa się nie wykształca oraz wtedy, kiedy w trakcie procesu rozwojowego lub po jego zakończeniu osoba całkowicie traci zdolność mówienia[87].

Ze względu na objawy wyróżnia się trzy rodzaje afazji:

- afazja rozwojowa typu ekspresyjnego (ruchowa, motoryczna) wtedy, gdy dziecko nie mówi lub mówi bardzo słabo, ale rozumie mowę; występują często zaburzenia artykulacji, mogą się też pojawiać zaburzenia w płynności mowy i formułowaniu wypowiedzi oraz błędy w strukturze języka; mowa przez dłuższy czas się nie wykształca;
- afazja rozwojowa typu percepcyjnego (sensoryczna), gdy rozumienie mowy otoczenia jest dla dziecka ograniczone, natomiast mowa czynna jest bardzo agramatyczna i niewyraźna; dziecko słyszy i mówi, ale nie rozumie swoich słów ani cudzych przekazów słownych, zachowana jest mowa spontaniczna, powtarzanie, nazywanie, natomiast całkowicie lub częściowo zaburzone jest rozumienie mowy, cechuje ją wielomówność;
- afazja rozwojowa typu mieszanego (motoryczno-sensoryczna), czyli połączenie obu poprzednich, gdy dziecko nie mówi lub mówi słabo oraz nie rozumie mowy otoczenia[88].

Grażyna Jastrzębowska wspomina, że w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) zaburzenia rozwojowe pochodzenia mózgowego zaliczane są do specyficznych zaburzeń rozwoju mowy i języka, wśród których rozróżniamy zaburzenia ekspresji słownej oraz zaburzenia rozumienia mowy. Przy opisie zaburzenia używane są nazwy: afazja rozwojowa typu ekspresyjnego lub recepcyjnego. Zaburzenia te mają podobne nazwy w amerykańskiej klasyfikacji *Diagnostic and Statistical Manual of Mental - Disorders* (DSM-IV), w której zaburzenia komunikacyjne dzielone są na zaburzenia ekspresji językowej (rozwojowe i nabyte) oraz na zaburzenia językowe mieszane recepcyjno-ekspresyjne (rozwojowe i

[87] Jastrzębowska G., *Z metodologii opisu alalii (afazji, dysfazji rozwojowej)* w: S. Grabias (red.): *Zaburzenia mowy*, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
[88] Ibidem.

nabyte). Zgodnie z definicją objawy SLI wynikają z deficytów systemu językowego. Deficyty te wpływają na: ekspresję mowy: błędy w artykulacji głosek (w wymowie), ograniczony słownik, trudności z uczeniem się nowych słówek, trudności z budowaniem zdań na odpowiednim rozwojowo poziomie złożoności; percepcję mowy: trudności ze zrozumieniem słów, trudności ze zrozumieniem zdań (zwłaszcza złożonych), a także na wszystkie składniki systemu językowego (fonologiczny, morfologiczno-składniowy, leksykalny, semantyczny, pragmatyczny)[89].

Rozważając zagadnienia afazji u dzieci należy wyraźnie oddzielić pojęcie afazji wrodzonej tzn. rozwojowej, czyli dysfazji od afazji nabytej. O afazji rozwojowej (dyfazji) mówimy, gdy dziecko prawidłowo rozwinięte intelektualnie, bez zaburzeń natury psychologicznej, z prawidłowym słuchem nie wykształciło mowy w ogóle, bądź wykształciło ją w stopniu znacznie odbiegającym od normy wiekowej. Zatem mowa tych dzieci od początku rozwijała się nieprawidłowo i powyżej 5 roku życia nadal obserwuje się opóźnienie jej rozwoju oraz różnego typu zaburzenia zachowania językowego[90].

E. Drewniak-Wołosz oraz A. Paluch w swoich badaniach podają, że 7% populacji cierpi na SLI (z j. ang. Specific Language Impairment– czyli specyficzne zaburzenia rozwoju mowy), 2-3 % wspomnianych dzieci wymaga szczególnej pomocy i opieki[91]. Uczeń z afazją w klasach 1-3 szkoły podstawowej pomimo prawidłowej budowy aparatu mowy ma głębokie deficyty komunikacyjne, które uwidaczniają się w werbalizowaniu słowami myśli (afazja motoryczna- ruchowa - ten typ afazji upoważnia do uzyskania przez ucznia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego) oraz rozumieniu mowy (afazja sensoryczna – czuciowa). Afazji często towarzyszą problemy z czytaniem i pisaniem, ponieważ są to umiejętności związane z mową. Trudność w opanowywaniu języka, zarówno odbioru, jak i produkcji mowy, ma wpływ na uczenie się. Problemy związane z aktywnym słuchaniem oraz słuchowym przetwarzaniem informacji powinny być rozwiązywane za pomocą odpowiednich technik i metod pracy z uczniem afatycznym wśród których są: zwracanie się bezpośrednio do ucznia, wyrazista i wolna mowa, konstruowanie prostych i krótkich zdań. Istotne jest również kierowanie do niego prostych poleceń. Nauczyciel powinien sprawdzać czy wydawane polecenia są zrozumiałe (uczeń może je powtórzyć prostymi słowami lub pokazać, w jaki sposób

[89] Pilarska E. Afazja rozwojowa, https://child-neurology.eu/neurologia_52-85-87.pdf, [dostęp: 01marca 2022)
[90] Ibidem.
[91] Drewniak-Wołosz E., Paluch A. (2011), www.logopedia-afazja.pl, [dostęp: 01 marca 2022].

wykona zadanie). Warto przekazywać polecenia równocześnie w formie ustnej i pisemnej (kanał słuchowy i wzrokowy). Zalecane jest również stosowanie na lekcji zróżnicowanych form aktywności, typów zadań w celu podtrzymania uwagi, motywacji, lepszego przetwarzania informacji, a tym samym lepszego zapamiętywania, szczegółowo odnosi się do tego zagadnienia: A. Paluch oraz E. Drewniak-Wołosz.

W zależności od głębokości zaburzenia, uczeń z afazją może mieć kłopot ze zrozumieniem wierszy, opowiadań, przysłów, metafor, pytań, poleceń, instrukcji, ale w szczególności problematyczne może dla niego być rozumienie zadań tekstowych, opisów zjawisk. W wypadku ucznia z opisywanym zaburzeniem dodatkowo osłabione jest rozumienie pojęć przestrzennych i czasowych a komunikaty złożone są w większości niezrozumiałe. Brak tych umiejętności utrudnia dobrą koncentrację uwagi i obniża motywację do aktywnego słuchania. Nauczyciele pracujący na co dzień w klasie z uczniem z afazją powinni znaleźć dla niego miejsce blisko siebie. Komunikaty skierowane do uczniów z afazją należy wspierać gestem, mimiką, pokazem. Działania na konkretach umożliwią dziecku lepsze zrozumienie przekazywanych na lekcji treści. Jeżeli chodzi o procesy myślowe dzieci z afazją najbardziej upośledzona jest ich umiejętność myślenia abstrakcyjnego. Dzieci te mają problem ze złożeniem zdobytych wiadomości w całość a planowanie wypowiedzi sprawia im dużą trudność. Uczeń afatyczny nie potrafi sobie przypomnieć słów, pojęć podobnie brzmiących. Dodatkowo zniekształca on słowa, popełnia błędy fleksyjne, składniowe, co utrudnia zrozumienie wypowiedzi oraz ma kłopot w formułowaniu pytań i odpowiedzi. Trudno mu zbudować długą, spójną wypowiedź, co często stanowi przyczynę wycofania się z rozmów. Wspomagając ucznia afatycznego w tym zakresie, należy zachęcać go do skorzystania z innych form wypowiedzi, wspierając lub zastępując komunikat werbalny gestami, mimiką, obrazkami, rysowaniem, elementami języka migowego, PCS lub wybranymi piktogramami lub mówikami. Uczeń afatyczny ma wiele negatywnych doświadczeń w komunikacji z otoczeniem, dlatego może unikać rozmów, co jeszcze bardziej pogłębia jego trudności komunikacyjne i emocjonalne. W trakcie terapii nauczyciel może także parafrazować wypowiedzi dziecka, podając informację zwrotną na temat jego komunikatu a jednocześnie prezentować wzorzec prawidłowej wypowiedzi. W nauce formułowania wypowiedzi należy pamiętać o stopniowaniu trudności. Gdy dziecko ma nasilone trudności z planowaniem, należy mu umożliwić odpowiadanie jednym słowem

na przykład techniką: „Dokończ zdanie”. W edukacji wczesnoszkolnej warto wdrażać wiele piosenek. Uczeń nie czuje się wtedy oceniany a śpiewając, uczy się mówić[92].

Jak podaje J. Łuniewska-Rafał[93] nauczyciel musi dowiedzieć się, czy realizowane przez niego działania rozwijają i właściwie modyfikują właściwości psychofizyczne, dyspozycje oraz umiejętności danego dziecka i odpowiadają jego potrzebom i możliwościom. Rolą nauczyciela jest tworzenie „zadań na miarę”, czyli takich, które z jednej strony są na tyle łatwe, by uczeń mógł je wykonać przy posiadanym stanie wiedzy, ale również na tyle trudne, aby ów stan wiedzy rozszerzyć o doświadczenia wyciągnięte z rozwiązania tegoż zadania. Indywidualizacja oraz podmiotowość to dwie naczelne zasady terapeutyczne w realizacji pedagogiki terapuetycznej. Uczeń afatyczny, świadomy swoich ograniczeń, musi włożyć o wiele więcej wysiłku i czasu, wykonując zadania, dlatego za każdym razem powinno uwzględniać się jego wysiłek, nade wszystko tworząc odpowiednią relację poprzez zaangażowanie oraz współpracę z rodzicami.

### 1.4 Uczeń z dysleksją w klasach 1-3 w szkole podstawowej

Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji (International Dyslexia Association) definiuje dysleksję jako jedno z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest ono specyficznym zaburzeniem uwarunkowanym konstytucjonalnie. W wypadku tego zaburzenia występują trudności w dekodowaniu pojedynczych słów, co jest wynikiem niewystarczających zdolności przetwarzania fonologicznego[94]. Dysleksja może przybierać różnorodne trudności w uczeniu się w zależności od formy komunikacji językowej. Często oprócz problemów z czytaniem pojawiają się trudności w opanowaniu czynności pisania i poprawnej pisowni (M. Bogdanowicz)[95]. Wspominając różnorodne nasilone trudności w opanowaniu czytania i pisania, J. Łuniewska-Rafał określa je mianem dysleksji rozwojowej (dysleksja, dysgrafia, dysortografia). Podłożem omawianych specyficznych trudności są dysfunkcje układu nerwowego i mają one rozwojowy charakter. Kryteria rozpoznawania tych trudności w uczeniu się opisywane są w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń: np. „rozwojowe zaburzenie uczenia się z zaburzeniami w czytaniu” w ICD-11 (klasyfikacja zatwierdzona przez

[92] Ibidem.
[93] Łuniewska-Rafał. J. (2015), https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=24091, [dostęp 01 marca 2022]
[94] Tomaszewska A., *Diagnoza pedagogiczna z elementami terapii*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2011.
[95] Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie,* Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2002.

WHO, która obowiązuje służbę zdrowia w Polsce od 1 stycznia 2022 r.), lub np. „specyficzne zaburzenie uczenia się" w DSM-V (klasyfikacja wydana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne). Objawy specyficznych trudności dziecka z dysleksją przejawiają się w postaci izolowanej lub łącznie[96]. Zaburzenia dysleksji rozwojowej mogą mieć przyczyny genetyczne, co jest związane z dziedziczeniem zmian w centralnym układzie nerwowym. Istnieje również koncepcja opóźnionego dojrzewania nerwowego układu centralnego oraz związane z nim zaburzenia funkcjonalne. Alina Tomaszewska wskazuje również na koncepcję organiczną, która dotyczy mikrouszkodzenia struktury tych okolic mózgu, które realizują czynności czytania i pisania. Można również wyróżnić koncepcję hormonalną, która dotyczy nadprodukcji testosteronu, co wpływa na ryzyko dysleksji. Według ORE (Organizacji Rozwoju Edukacji)[97] od 5-15% w społeczeństwa rozwiniętych przejawia specyficzne trudności w nauce czytania i pisania a w każdej klasie można spotkać od 3-5 uczniów, u których występują wspomniane wcześniej trudności.

Biorąc pod uwagę opóźnienia w rozwoju funkcji: wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych, motorycznych oraz integracji percepcyjno-motorycznej można wyróżnić następujące typy dysleksji: dysleksję typu wzrokowego, która obejmuje zaburzenia percepcji i pamięci wzrokowej, powiązane z zaburzeniami percepcji wzrokowo-ruchowej oraz wzrokowo-przestrzenne; dysleksję typu słuchowego związaną z zaburzeniami percepcji słuchowej dźwięków mowy; dysleksję integracyjną, w której poszczególne funkcje nie wykazują zakłóceń, ale zaburzona jest ich koordynacja. Można zaobserwować również dysleksję typu mieszanego: percepcji słuchowej słowa, pamięci sekwencyjnej słuchowej, percepcji wzrokowej wyrazów, wzrokowej pamięci sekwencyjnej, pamięci wzrokowo-słuchowej[98].

Uczeń dyslektyczny w klasach 1-3 w szkole ma prawo prawo do diagnozy, terapii, dostosowania form i metod nauczania oraz wymagań do jego możliwości. Regulują to rozporządzenia ministra edukacji narodowej, których treść obliguje szkołę do udzielania uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się specjalistycznej pomocy dostosowanej do ich możliwości i potrzeb, co zostało wspomniane w punkcie 1.0.

[96] Rafał-Łuniewska J., *Strategie działań wobec ucznia z grupy ryzyka dysleksji,* ORE, Warszawa 2021.

[97] Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania: częstość występowania, terminologia, www.ore.edu.pl, [dostęp: 06 marca 2022].

[98] Tomaszewska A., *Diagnoza pedagogiczna z elementami terapii*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2011.

Uczeń z dysleksją ma również obniżoną sprawność ruchową: w zakresie motoryki dużej problem stanowi dla niego jazda na rowerze dwukołowym, nartach czy łyżwach, niechętnie uczestniczy w zajęciach wychowania fizycznego. W przypadku motoryki małej uczeń niechętnie pisze i rysuje a jego pismo nie mieści się w liniaturze. Często również utrzymuje się oburęczność. W wypadku ucznia dysleksyjnego występują zaburzenia analizy i syntezy oraz pamięci słuchowej. Uczeń taki często myli litery, opuszcza, przestawia i pomija je. Trudności te są nasilone podczas pisania ze słuchu. Uczeń ma problemy z zapamiętaniem tabliczki mnożenia czy wierszy. Przy zaburzonej analizie i syntezie wzrokowej uczeń często myli litery podobne pod względem kształtu. Kłopotliwe dla niego jest także zapamiętanie kształtu liter. W konsekwencji czytanie stanowi dla niego wielkie wyzwanie z uwagi na wolne tempo, popełnia błędy oraz nie rozumie tekstu[99].

Jolanta Łuniewska-Rafał wskazuje na mnogość strategii działań wobec ucznia z dysleksją w klasach 1-3 w szkole podstawowej. W zakresie kształtowania mowy i myślenia zalecany jest udział w zajęciach logopedycznych a następnie kontynuowanie zaleceń logopedy w domu, na przykład ćwiczenie umiejętności wypowiadania się w sposób poprawny gramatycznie i logicznie (np. na temat obrazka, historyjki obrazkowej, bajki, wydarzenia; werbalizowanie wykonywanych czynności). W terapii istotne jest także poszerzanie zakresu pojęć dotyczących otaczającego świata (podniesienie poziomu wiadomości i umiejętności wypowiadania się, bogacenie słownictwa). Ważne jest także dla ucznia z dysleksją kształtowanie w schemacie własnego ciała, przestrzeni oraz na kartce papieru. Z kolei w zakresie ćwiczenia percepcji wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej uczeń powinien wykonywać ćwiczenia usprawniające percepcję wzrokową na materiale konkretnym, obrazkowym i abstrakcyjnym. Zalecane są ćwiczenie analizy i syntezy wzrokowej, ćwiczenia rozwijające pamięć wzrokową oraz ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Dostosowując wymagania edukacyjne dla ucznia dyslektycznego w klasach 1-3 szkoły podstawowej powinno uwzględniać stopniowanie trudności zadań, utrwalanie prawidłowych umiejętności i likwidowanie niekorzystnych nawyków w pisaniu i czytaniu, jak również dostosowanie czasu trwania ćwiczeń do możliwości ucznia (podczas prac pisemnych uczeń ma więcej czasu na wykonanie zadań). W trakcie terapii nauczyciel nie bierze pod uwagę błędów w pisowni wyrazów, weryfikując prace pisemne

[99] M. Bogdanowicz, *Dysleksja rozwojowa ± symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczná*, „Terapia 1997", numer specjalny, s. 12.

ucznia dyslektycznego. W przypadku dysgrafii większą wagę powinny mieć oceny z wypowiedzi ustnych. Ze względu na problemy z nauką języków obcych, uczeń może skoncentrować się na nauce tylko jednego języka obcego (zgodnie ze wskazaniami zawartymi w opinii PPP). Nauczyciel powinien wzmacniać wiarę we własne siły i możliwości ucznia, dlatego też nie „wyrywa" go do odpowiedzi a raczej naprowadza na odpowiedź, nawet podając dwie opcje do wyboru, jeżeli uczeń ma problem z udzieleniem odpowiedzi. Ważne jest by nauczyciel podkreślał każdy najdrobniejszy sukces ucznia, tworząc na lekcji atmosferę bezpieczeństwa[100].

Praca z uczniem z SPE w szkole podstawowej stanowi wielkie wyzwanie. Zarówno uczeń ze spektrum autyzmu, jak i z mutyzmem wybiórczym, afatyczny czy dyslektyczny wymagają indywidualizacji nauczania oraz stosowania metod oraz technik terapeutycznych w osiągnięciu skutecznych rezultatów. Realia dzisiejszej szkoły są trudne i nie sprzyjają umożliwieniu płynnej edukacji uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Usprawnienie tego procesu wymaga doboru odpowiedniej kadry nauczycielskiej, przeszkolenie jej, stworzenie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego lub dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, o czym wspomniano w 1.0, 1.1 oraz 1.2. Umożliwienie uczniom lękowym z mutyzmem wybiórczym czy ze spektrum autyzmu wyciszenia w strefie bez bodźców i hałasu jest równie istotne, jak wymagania edukacyjne. Już od dawna w zachodnich państwach Unii Europejskiej takich jak Belgia, czy w Wielka Brytanii uczniowie w klasach mają zapewniony tzw. kącik ciszy, „kryjówkę", gdzie w momencie kiedy percepcja bodźców zewnętrznych jest zbyt obciążająca, mogą udać się i odreagować, odpocząć. Kwestie finansowe związane z zatrudnieniem asystenta wspomagającego ucznia w spektrum autyzmu, są bardzo istotne. Uczeń w spektrum nie lubi zmian, dlatego zapewnienie mu stałej osoby przez okres roku lub nawet dłuższy jest wyzwaniem dla kadry zarządzającej szkołą, gdyż wykształceni młodzi ludzie po ukończeniu studiów w zakresie terapii zajęciowej nie zawsze wiążą swoją przyszłość z publicznymi placówkami oświatowymi. Dlatego priorytet dla kadry kierowniczej to znalezienie odpowiedniego nauczyciela wspomagającego dla ucznia.

Można zaobserwować w codziennej szkolnej rzeczywistości fakty, o których wspomina K. Lynch: „Dobrzy nauczyciele angażują swoich uczniów w naukę. Potrafią

[100] Tomaszewska A. *Diagnoza pedagogiczna z elementami terapii*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2011.

inspirować młodzież. Są entuzjastami i przekazują te emocje podopiecznym”[101]. Z zapisów Karty Nauczyciela wynika, iż każdy nauczyciel powinien pełnić trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną, wychowawczą oraz opiekuńczą. Zbigniew Gaś uzupełnia ten schemat, stwierdzając, iż nauczyciel powinien pełnić jeszcze funkcję modelową, (tzn. powinien on być konstruktywnym wzorcem osobowym dla swojego ucznia) jak i funkcję instruktażową, tzn. „winien być sprawnym trenerem w zakresie uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności”. Jak zauważa Hanna Komorowska: „Nauczyciel języka drugiego/obcego odgrywa znaczącą rolę, gdyż wspiera ogólny rozwój ucznia, a nie jedynie jego umiejętności językowe. Co więcej, wspiera tym samym także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W odniesieniu do uczniów prawopółkulowych, ale też o modalności audytywnej i kinestetycznej, nauczyciel języka obcego może okazać się jedynym wsparciem dla ucznia często nieakceptowanego przez szkołę wskutek swej nadruchliwości, gadatliwości i trudności w wykonywaniu poleceń. Pomoc możliwa jest dlatego, że te właśnie cechy dają się świetnie i z pożytkiem wykorzystywać w pracy w parach i grupach, w toku gier językowo-ruchowych, dramy czy odgrywania scenek", a co jest szczególnie ważne, w indywidualizacji pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi[102]. Badania wskazują, że 98% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zostało włączonych do szkół publicznych, a 88% z nich korzysta z edukacji włączającej w ramach kształcenia ogólnego (na podstawie wyników ankietowania OECD TALIS Survey)[103]. Wyzwanie stanowią właściwe metody i techniki pracy na zajęciach konkretnych przedmiotów, tak jak język angielski, na przykład, aby wspomniana edukacja dawała pozytywne rezultaty.

[101] Lynch, K,. *Teaching with multiple strategies*, https://dash.harvard.edu/handle/1/1098938, [dostęp: 20 maja 2021];

[102] Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych, WSiP, Warszawa 2005.

[103] OECD, https://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf, [dostęp: 04 kwietnia 2021].

# 2. NAUCZANIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO W KLASACH 1-3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Obowiązek nauczania języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej wprowadzono w 2008/2009, ale wcześniej można już było zaobserwować wzrastającą popularność języka angielskiego w przedszkolach oraz początkowych klasach szkół podstawowych. Ponieważ nauczanie języka obcego ma charakter obowiązkowy już w przedszkolach, nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego z 14 lutego 2017 r. opisuje zadania przedszkola, postulowane osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego, określa sposoby i warunki oraz sposób realizacji zadań. Podstawa programowa, obowiązująca w klasie I szkoły podstawowej od roku szkolnego 2017/2018, utrzymuje obowiązek nauczania języka obcego od I klasy szkoły podstawowej w wymiarze dwóch godzin tygodniowo (zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 28 marca 2017 w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół)[104]. Podstawa programowa podkreśla dodatkowo konieczność zapewnienia kontynuacji nauki tego samego języka jako pierwszego na wszystkich etapach edukacyjnych. Kolejnym przejawem i zarazem skutkiem zachodzących zmian jest większy kontakt z językiem angielskim ("exposure") poprzez większy dostęp do Internetu, a także dzięki popularyzacji języka angielskiego zarówno w formie programów telewizyjnych, jak i czasopism oraz książek dla dzieci, jak podaje Mariola Bogucka [105].

Hanna Komorowska podkreśla, iż pierwsze programy nauczania języka angielskiego były dość ogólnikowe a to nauczyciel na podstawie treści podstawy programowej selekcjonował: słownictwo i zwroty komunikacyjne. On także dostosowywał metody nauczania do grupy uczniów, z którymi prowadził zajęcia. Na nim również spoczywała odpowiedzialna rola stworzenia podwalin pod efektywną naukę języka angielskiego w przyszłości na wyższych szczeblach zaawansowania oraz zastosowanie tej umiejętności w praktyce. Dlatego też nauczanie języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym w szkole jest bardzo istotne. Termin „nauczanie języka angielskiego" w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej pojawia się w Programie

[104] Rozporządzeniem MEN z dnia 28 marca 2017 w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. 2017 poz. 703.

[105] Bogucka M., *Program nauczania języka angielskiego w klasach 1-3*, https://www.pearson.pl/fileadmin/poland/english/products/files/Programy_nauczania/klasy_1_8_nowa_podstawa_2017/Program_nauczania_jezyka_angielskiego_dla_klas_1-3_zgodny_z_podstawa_programowa_z_14_lutego_2017.pdf, Pearson Longoman, Warszawa 2017.

nauczania języka angielskiego dla pierwszego etapu edukacyjnego zgodny z Podstawą Programową z dnia 14 lutego 2017, opublikowanego przez wydawnictwo Macmillan[106]. Ponadto powyższego terminu używa D. Chauvel i inni[107], J. Karbowniczek[108], K. Wójcik[109]. Potrzeba osłuchiwania dzieci z językiem angielskim, wprowadzania do nauki mówienia w języku docelowym warunkują późniejszy rozwój umiejętności produktywnych na bazie wykształconych umiejętności receptywnych.

Hanna Komorowska zauważa w badaniach nad rolą czynnika wieku w nauce języka angielskiego, iż pomyślnym osiągnięciom językowym sprzyja długość nauki, a nie wiek jej rozpoczynania[110]. Statystycznie to dziewczynki chętniej wypowiadają się i wchodzą w interakcję w grupie, co sprzyja aktywnej nauce języka. Innym ważnym czynnikiem w nauce języka angielskiego w klasach 1-3 jest motywacja ucznia. Gdyż on sam musi mieć chęć do procesu uczenia, ale nie bez znaczenia jest również motywująca rola nauczyciela języka angielskiego. Przyjemniejsza i efektywniejsza jest nauka w klasie o życzliwej atmosferze, niż w grupie gdzie nauka języka obcego to żmudny obowiązek. Uczenie się języka obcego jest zaliczane do kategorii uczenia się społecznego, gdyż uczymy się go dzięki naśladownictwu, obserwacji, a także wrodzonym predyspozycjom i własnej aktywności umysłowej, kwestię tę szczegółowo omawia W. Figarski[111]. Zadaniem nauczyciela języka angielskiego jest zatem optymalizowanie szans edukacyjnych uczniów, gdyż na lekcji ma do czynienia z dziećmi o różnych zdolnościach i możliwościach. Misja pedagoga polega na odkryciu uzdolnień ucznia oraz rozwijaniu ich w efektywny sposób tak, aby później uczeń mógł być komunikatywny.

## 2.1 Cele nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej

Głównym celem nauczania języka obcego w pierwszym etapie edukacyjnym powinno być wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, uwzględniając umiejętności służące zdobywaniu wiedzy, umiejętności nawiązywania i

[106] Studzińska I., Mędela A., Kondro M., Piotrowska E., Sikorska A. *Program nauczania języka angielskiego dla pierwszego etapu edukacyjnego zgodny z Podstawą Programową z dnia 14.02.2017*, Wydawnictwo Macmillan, https://www.macmillan.pl/component/ssdownloads/?zone=1&catid=30 [dostęp: 10 lutego 2021].

[107] Chauvel D. i inni, *Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej*, CODN, Warszawa, 2005.

[108] Karbowniczek J. *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim,* Erica, 2012.

[109] Wójcik K. *Nauczanie języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Witanet, Stare Miasto, 2016.

[110] Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych,* WSiP, Warszawa 2005.

[111] Figarski W., *Proces glottodydaktyczny w szkole,* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.

utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy a także działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych (L. Nicholls)[112]. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku nadrzędnym celem edukacji w szkole podstawowej, w tym również celem nauczania języka angielskiego na etapie wczesnoszkolnym, jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju oraz dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia[113]. Cele ogólne dotyczą działań, które przyczyniają się do zaspokajania i rozbudzanie naturalnej ciekawości poznawczej ucznia, zachęcania do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy, kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość, wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej oraz wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat. Uwrażliwienie dzieci na różnorodność językową i kulturową, kształtowanie kompetencji komunikacyjnej oraz kształtowanie motywacji ucznia stanowią priorytety w realizacji podstawy programowej. Wspomniane powyżej cele można osiągnąć poprzez wprowadzanie zaplanowanych treści ujętych w tematyce podstawy programowej, zastosowanie adekwatnych metod oraz form pracy w klasie a także stworzenie atmosfery w klasie, sprzyjającej uczeniu się.

Mariola Bogucka odnosząc się do umiejętności, które powinny być rozwijane na lekcjach języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej wymienia czytanie – rozumiane zarówno jako prostą czynność, jak i jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów; myślenie matematyczne w ramach codziennego korzystania z narzędzi matematycznych (porządkowanie, klasyfikowanie, wyciąganie wniosków); umiejętność komunikowania się w języku ojczystym oraz docelowym, czyli języku angielskim poprzez pracę w parach, zespołach; umiejętność porozumiewania się za pomocą nowoczesnych technologii informacyjno-

[112] Nicholls L., *Learning from Research: Getting More from Your Data,* (tłum. własne). https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2702.2003.00765_2.x, 2003.

[113] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., załącznik nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych)

komunikacyjnych, w tym wyszukiwanie informacji i korzystanie z nich oraz umiejętność uczenia się (zaspokojenia własnej ciekawości) a także umiejętność pracy w zespole[114].

Określając szczegółowe cele nauki języka angielskiego w klasach 1-3, nauczyciel powinien stopniować zadania ze względu na ich stopień trudności. Wtedy tylko możliwe jest osiągnięcie zamierzonych efektów: budowanie świadomości językowej w zakresie języka obcego i ojczystego, oswajanie z językiem angielskim oraz jego kulturą, zrozumienie kontekstu komunikacyjnego sytuacji, zrozumienie poleceń oraz niewerbalnych reakcji na nie, rozumienie ogólnego sensu tekstu, nazywanie przedmiotów z najbliższego otoczenia, uwrażliwienie na świat i ludzi, wypracowanie gotowości do czytania i pisania a także rozwijanie umiejętności motorycznych i manualnych. Przytoczone cele szczegółowe zostały opracowane w oparciu o poziomy języka obcego określone przez Radę Europy dla European Language Portfolio[115].

Analizując cele ogólne oraz szczegółowe za najważniejsze uznaje się kształcenie umiejętności słuchania ze zrozumieniem i mówienia na pierwszym etapie edukacyjnym. Ponadto hierarchizacja celów na etapie szkolnym należy do nauczyciela języka angielskiego po zapoznaniu z predyspozycjami i potrzebami grupy/klasy językowej. Następnie należy uszeregować sprawności od najważniejszych do najmniej ważnych. Sprecyzowanie czasu, który chcemy poświęcić na realizację danego zagadnienia oraz gradacja materiału językowego w taki sposób by nie doprowadzić do znużenia ucznia ani też nie zdemotywować go, są bardzo istotne.

## 2.2 Treści nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej

Hanna Komorowska postuluje, by po określeniu celów dokonać selekcji materiału językowego i sporządzić listę treści nauczania z podziałem na tematy, sytuacje, struktury gramatyczne, zakresy słownictwa oraz funkcje komunikacyjne[116]. Mariola Bogucka podaje, że program do nauki języka angielskiego w klasach 1-3 został zbudowany na zasadzie kół koncentrycznych i ma układ spiralny, co oznacza, że wiedza i umiejętności przyswojone na początkowym etapie nauki są regularnie powtarzane i poszerzane na kolejnych etapach. Częste i różnorodne powtarzanie poznanych słów, struktur gramatycznych, wyrażeń, piosenek lub rymowanek ma pomóc dzieciom w zapamiętaniu

[114] Bogucka M., *Program nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej,* Pearson Longman, Warszawa 2017.
[115] Chauvel D., Champagne D., Chauvel C., *Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej*, CODN, Warszawa 2005.
[116] Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych,* WSiP, Warszawa 2005.

ich treści poprzez aktywne używanie nowego „materiału językowego" w innych, nowych sytuacjach. Na takiej bazie sukcesywnie wprowadzane są nowe treści. W zależności od ilości godzin, liczebności klasy oraz innych czynników, które różnicują wprowadzanie treści w tym samym czasie, nauczyciel dostosowuje wybrany podręcznik kursowy, realizując wytyczone zakresy tematyczne, a w tym materiał leksykalny i gramatyczny. Zestaw grup leksykalnych wytyczony zgodnie z Rozporządzeniem MEN z 2017 roku obejmuje następujący zakres tematyczny[117]:

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.

Na etapie wczesnoszkolnym nauczanie gramatyki i słownictwa jest ze sobą bardzo powiązane. M. Bogucka, Studzińska I. i inni[118] podkreślają, że uczniowie będą w stanie używać nowych słów tylko wtedy, gdy zostaną one dobrane do odpowiednich struktur gramatycznych. Istotne jest przyswajanie struktur a nie ich bezpośrednie wyjaśnienie, gdyż na tym etapie edukacyjnym uczniowie nie mają rozwiniętego myślenia abstrakcyjnego. Zestaw struktur gramatycznych w klasach 1-3 obejmuje: 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", konstrukcja "there is/there are", zdania z podmiotem pozornym: "It's cold", "What time is it?", pytania szczegółowe, kategorie gramatyczne:

[117] Bogucka M. *Program nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowe*j, Pearson Longman, Warszawa 2017:

[118] Studzińska I., Mędela A., Kondoro M., Piotrowska E., Sikorska A., *Program nauczania języka angielskiego dla klas 1-3 szkoły podstawowej,* MACMILLAN POLSKA, Warszawa 2017.

rzeczownikowe nazwy własne i pospolite, liczba pojedyncza i mnoga: "boy – boys", "box – boxes", "man – men", forma dzierżawcza "Tom's", przedimek nieokreślony "a/an" określony the przedimek zerowy, zaimek osobowy forma podmiotu: "I", forma dopełnienia "me", przymiotnik- określenie: koloru "red", kształtu "round", wielkości "big", stanu "cold" określenie dzierżawcze my - liczebniki główne 1-100 - przyimek miejsca: "on", "in", "under" czasu: "before", "after", kierunku: "to", "from"; czasownik "to be", "to have/have got", modalny "can", czas teraźniejszy prosty "The Simple Present Tense" wyrażający: czynności wykonywane zwyczajowo: "I get up at seven o'clock"; wyrażania upodobań: "I like English", "I like swimming"*;* czas teraźniejszy ciągły: "The Present Continuous Tense" wyrażający czynność, która odbywaja się w chwili, gdy jest o niej mowa: "I'm wearing a white T-shirt now*"*; tryb rozkazujący: "Sit down"! „Don't jump"!; przysłówkowe określenie sposobu wykonywania prostych czynności „run fast", wyrażający stopień: "very much", "a lot". Nauczyciel języka angielskiego powinien mieć na uwadze, że przyswajanie gramatyki powinno odbywać się w sposób intuicyjny, poprzez prezentowanie konkretnych struktur na dużej liczbie przykładów i powtórzeń w zróżnicowanych formach ćwiczeń (słuchanie i odgrywanie historyjek i scenek, słuchanie i wykonywanie wierszyków, piosenek itp.)[119]. Wprowadzając przedstawione powyżej treści leksykalne oraz gramatyczne, uczeń jest stopniowo przygotowywany do rozumienia i formułowania (najpierw powtarzania, potem także tworzenia) prostych wypowiedzi w języku angielskim, tak aby mógł kontynuować naukę języka angielskiego w następnych klasach.

Z takiego podejścia wynika kilka niezbędnych warunków określających charakter prowadzenia zajęć oraz stawianych celów nauczania, jak zauważa I. Studzińska i inni. W trakcie nauczania uwagę należy skoncentrować na możliwościach i cechach rozwojowych omawianej grupy wiekowej tak, aby doprowadzić do rozwoju umiejętności komunikacyjnych, co uważane jest za priorytetowe.

## 2.3 Procedury osiągania celów programowych w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej

Metodyka nauczania języka angielskiego jest bardzo różnorodna. Istnieje wiele metod, technik oraz form pracy z uczniem, które mają na celu wykształcenie sprawnej komunikacji w języku docelowym. Niektóre z nich na przestrzeni lat straciły swoją

[119] Ibidem.

popularność. W doborze metod nauczania należy przede wszystkim wziąć pod uwagę wiek uczniów, co wiąże się z postulowaną umiejętnością swobodnego czytania i pisania, myślenia abstrakcyjnego opartego na pamięci logicznej, dojrzałości intelektualnej oraz dojrzałości społecznej. Jak stwierdza Hanna Komorowska (2005) w grupie wczesnoszkolnej metody pracy są wciąż zbliżone do metod z poprzedniego etapu edukacyjnego ze względu na myślenie konkretne dzieci oparte na pamięci mechanicznej, pomimo wykorzystania już możliwości pracy z podręcznikiem (tekstami pisanymi) oraz prowadzenia zeszytu.

Nauczanie dzieci będzie skuteczne, jeżeli uwzględnimy ich potrzeby rozwojowe, wspomina o tej kwestii D.H. Brown[120]. Dzieci charakteryzuje myślenie konkretne i pamięć mechaniczna. Pamięć abstrakcyjna i myślenie logiczne będą rozwijały się w okresie dojrzewania, dlatego według Hanny Komorowskiej nauka języka obcego musi wiązać się z konkretnymi sytuacjami i przedmiotami, które znajdują się w zasięgu wzroku ucznia. Nauczyciel języka angielskiego powinien skoncentrować się na słownictwie oraz zwrotach dotyczących życia codziennego. Na tym etapie nie można wprowadzać zagadnień formalnych z gramatyki. Uczniowie szybko zapominają wprowadzone treści, dlatego muszą odbywać się wielokrotne powtórzenia przeprowadzane w atrakcyjny sposób. Ćwiczenia powinny być krótkie, przeplatane innymi zadaniami wykorzystującymi ruch, dźwięk oraz obraz, gdyż dzieci potrzebują różnych form ekspresji. Jak podkreśla Agnieszka Szplit, w nauczaniu języka angielskiego istotne jest najpierw opanowanie słowa mówionego, by potem przejść do pisanego. Proces dydaktyczny należy zorganizować w sposób logiczny, zgodny z naturalnymi tendencjami rozwojowymi ucznia, uwzględniając jego reakcje emocjonalne oraz spontaniczność[121].

Jedną z najczęściej stosowanych metod w nauczaniu wczesnoszkolnym jest Total Physical Response, czyli metoda reagowania całym ciałem. Opracowana została w latach 70-tych przez Amerykanina Jamesa Ashera pod wpływem koncepcji natywistycznej Noama Chomsky'ego i opiera się na założeniu, że uczeń trwale zapamięta nowy materiał, gdy podczas pracy zaangażuje ciało. Sprzyjają temu dwa rodzaje zachowania ucznia – milczące przysłuchiwanie się i ruch fizyczny związany z treścią. Omawiana metoda ma twórczy charakter poznawczy, posługiwania się językiem obcym, dlatego można

[120] Brown D.H., *Principles of Language Learning and Teaching,* Prentice Hall Regents, San Francisco 1993, (tłum. własne).

[121] Szplit A. *Efektywnie i atrakcyjnie czyli o przedszkolnym i wczesnoszkolnym nauczaniu języka angielskiego*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2016, .

zauważyć tu, że jest to metoda kognitywna. W trakcie nauki języka obcego uczniowie nie muszą utrzymywać werbalnego kontaktu z nauczycielem, wystarczy, że wypełniają jego polecenia. Kolejnym etapem jest gotowość dzieci do wydawania poleceń swoim kolegom i koleżankom. Celem TPR jest zintegrowanie pracy zarówno lewej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za język i mowę, jak i prawej półkuli odpowiadającej za realizację ruchu fizycznego. W trakcie stosowania tej metody jest więc pobudzany cały mózg, co wpływa na efektywność nauki. W tej metodzie nauczyciel wykorzystuje aranżowane sytuacje, takie jak podróż, turystyka, zdarzenia losowe, rozwiązywanie problemów, skupiając się na poleceniach– są wybierane dowolne scenariusze. Jak wspomina twórca metody J. Asher, wykorzystanie tej metody w praktyce sprowadza się do następujących działań: ruszaj się, gdy uczysz się języka obcego, ucz się spacerując czy biegając. Podczas stosowania tej metody następuje trwały zapis języka w układzie nerwowym i podświadomości, dzięki temu uczeń może przyswoić więcej materiału, pamięta na dłużej i jest w stanie używać języka swobodniej[122].

Kolejną naczelną metodą stosowaną w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 jest metoda komunikacyjna, zwana inaczej *podejściem* komunikacyjnym. Metoda ta powstała na bazie wszystkich poprzedzających ją metod w połowie lat 70-tych, popularność zyskała w latach 80-tych. Jej podstawowe założenie dotyczy tego, iż wszystkie sytuacje mające miejsce na zajęciach są pretekstem do komunikowania się[123]. Odstępuje od zainteresowania bezbłędnego opanowania systemu językowego. Metoda ta jest najbardziej stosowaną metodą w opracowaniach podręcznikowych do nauki języków obcych i jest skierowana na umiejętności skutecznego porozumiewania się w obcym języku (tu: w języku angielskim). Uczeń stara się wypełnić lukę informacyjną poprzez stosowanie własnej treści i formy wypowiedzi językowych. Z jego wypowiedzią jest związana reakcja rozmówcy. Komunikacja jest ważniejsza w tej metodzie niż poprawność wypowiedzi. Pojęcie błędu jest tu zmodyfikowane, jak zauważa M. Bogucka[124]. Błąd traktowany jest jako nieodłączny element uczenia się. Wypowiedzi dotyczą naturalnych sytuacji porozumiewania się w życiu codziennym. Z tego powodu prezentacja nowego materiału językowego jest najczęściej sytuacyjna i wizualna. W trakcie stosowania tej metody ogranicza się stosowanie języka ojczystego ucznia a

[122] Asher J., *Learning Another Language Through Actions,* Sky Oaks Productions, Incorporated, Los Gatos 1977, (tłum. własne).
[123] Widdowson H.G., *Teaching Language as Communication*. University Press, Oxford 1978, (tłum. własne).
[124] Bogucka M. *Program nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej.* Pearson Longman, Warszawa 2017.

objaśnienia i komentarze sprowadza do niezbędnego minimum. Nauczyciel zachęca ucznia do podejmowania interakcji, tworząc autonomiczne warunki do wypowiadania się w języku angielskim.

Trzecia – równie istotna metoda nauczania języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej to metoda audiolingwalna (The Audiolingual Method).

Kolejna rewolucja w metodyce nauczania języków obcych miała miejsce podczas drugiej wojny światowej, kiedy to Amerykanie uświadomili sobie, że potrzebują żołnierzy znających języki obce do wykonywania misji wojskowych. Opracowano tzw. „Metodę Wojskową", której celem była szybka nauka języka obcego w intensywnych kursach ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności mówienia i słuchania. To wojskowe doświadczenie oraz nowe teorie z dziedziny psychologii (behawioryzm), przyczyniło się do powstania metody audiolingwalnej (ALM). Jej celem jest nabycie przez uczniów kompetencji komunikatywnej.

Za najbardziej efektywną metodę do osiągnięcia tego celu, uznano intensywne powtarzanie całych fraz i zdań przy pomocy „drylów". Służyć to miało wypracowaniu nawyków językowych, automatycznych odpowiedzi, które nie byłyby narażone na wpływ języka ojczystego. Prowadzący tą metodą zajęcia jest modelem do naśladowania, kontroluje zachowanie językowe uczniów, którzy go naśladują lub powtarzają nagrane wypowiedzi.

Uczeń reaguje dokładnie i tak szybko jak to możliwe. Lekcja jest sterowana przez nauczyciela, sztuczne scenki i dialogi odbywają się z udziałem uczniów. Poznane zwroty są traktowane jako zbiór stałych wypowiedzi możliwych do wyuczenia.

Brak wyjaśnień zasad gramatycznych, dlatego gramatyka uczona jest metodą indukcyjną. Nauka słownictwa w opisywanej metodzie opiera się na kontekście z wykorzystaniem pomocy wizualnych a nauczyciel poświęca dużo uwagi na wymowę i mówienie, zaś język ojczysty jest ograniczony do minimum a użycie prawidłowych form przez uczniów jest natychmiast utrwalane ("feedback")[125]. Mariola Bogucka zauważa, że metoda audiolingwalna może być męcząca dla uczniów, którzy muszą powtarzać te same wyrażenia kilka razy, dlatego różnorodne modyfikacje: zmiana intonacji, tempa wypowiedzi są bardzo potrzebne przy zastosowaniu tej metody wśród uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej, by uniknąć znużenia.

[125] Rodgers T., Richards J.C. *Approaches and Methods in Language Teaching*, University Press, Cambridge 1986, (tłum. własne).

Różnorodne sposoby pracy z uczniami są relewantne. Gry i zabawy stymulują i motywują do działania. Według M. Boguckiej nauka na tym etapie wymaga zaangażowania ruchowego oraz wielozmysłowego (wzrok, słuch, węch, smak). Zanim jednak odpowiednia zabawa zostanie wprowadzona, nauczyciel musi określić korzyści językowe wynikające z podjętej aktywności. Z kolei umiejętności imitacji oraz dobrą pamięć nauczyciel kształtuje w uczniach poprzez piosenki i wierszyki[126]. Innym skutecznym sposobem nauki języka angielskiego, ale również pokonywania nieśmiałości oraz niskiej samooceny, jest 'drama', czyli odgrywania różnych ról sytuacyjnych. Technika ta kształtuje nie tylko kompetencje komunikacyjne, ale również sferę społeczną i emocjonalną ucznia[127].

Nauczyciel języka angielskiego powinien opierać proces nauczania na podstawowych metodach wskazanych w programie nauczania, realizując treści podstawy programowej, jednak ich efektywność warunkuje zastosowanie właściwych technik nauczania.

## 2.4 Techniki nauczania języka angielskiego w zakresie: słownictwa, wymowy, gramatyki, mówienia i pisania, czytania i słuchania w klasach 1-3 szkoły podstawowej

Kształcenie sprawności językowych takich jak: poznawanie nowego słownictwa, struktur gramatycznych, mówienia i pisania oraz słuchania i czytania wymaga wdrożenia adekwatnych do poziomu oraz wieku grupy językowej różnorodnych technik. Każdy uczeń jest wyjątkowy, dlatego potrzeba dopasowania odpowiednich technik do zróżnicowanej grupy językowej jest ogromna. Z drugiej strony uczeń w toku lekcyjnym powinien umieć współpracować z nauczycielem, kolegą z ławki czy innymi dziećmi tworzącymi grupę językową. Wykorzystanie potencjału intelektualnego ucznia to naczelne zadanie nauczyciela języka angielskiego (C. Read)[128]. Często zdarza się, że nauczyciel personalizuje swoje techniki i strategie do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby osiągnąć zamierzone cele edukacyjne.

W obszarze nabywania nowego słownictwa przez uczniów stosowane są takie metody jak prezentacje i ćwiczenie nowych słów na podstawie kart obrazkowych,

[126] Bogucka M. *Program nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej.* Pearson Longman, Warszawa 2017
[127] Ibidem.
[128] Read C. *500 Activities for the Primary Classroom*, Macmillan Publishers, Oxford 2011, (tłum. własne).

materiałów autentycznych (authentic materials) i przedmiotów. W wypadku tej metody słownictwo utrwala się na podstawie opowiadania a ponadto piosenki i rymowanki odgrywają znaczącą rolę w poszerzaniu i utrwalaniu nowych słówek, gdyż bezpośrednio uczeń jest zanurzony w kontekst kulturowy. Uczniowie z chęcią śpiewają interesujące i motywujące piosenki. W zakresie tej metody stosuje się również burzę mózgów (brainstorming), karty obrazkowe (flashcards); gry oparte na zapamiętywaniu (memory games) oraz literowanie - zapisywanie słów (spelling)[129].

Techniki stosowane do nauczania słownictwa łączą się z technikami nauczania wymowy, co jest znaczące na tym etapie edukacyjnym, gdyż uczeń poznaje wzorce wymowy poszczególnych słów za brytyjskim native speaker-em. Współczesne oprogramowania do tablic interaktywnych umożliwiają przedstawienie uczniom wymowy rodowitych Brytyjczyków. Dlatego stosuje się powtarzanie modelu językowego (słów, fraz, zdań) za nauczycielem lub nagraniem; powtarzanie wyrazów, uczenie się na pamięć łamańców językowych, wspólne śpiewanie piosenek, rymowanek. W dalszym toku pracy nad wymową uczniów nauczyciel praktykuje słuchanie/czytanie książeczek opartych na zabawie wyrazami z tym samym dźwiękiem oraz czytanie na głos krótkich, prostych tekstów[130].

Wprowadzanie gramatyki oparte jest o kontekst językowy. Wdrożenie samych struktur i zasad gramatycznych byłoby dla uczniów trudnym i nudnym procesem, dlatego techniki stosowane do nauki gramatyki opierają się na opowiadaniach, historyjkach, rymowankach oraz piosenkach, z których uczniowie selekcjonują potrzebne frazy językowe służące celom komunikacyjnym, wspomina o tym A. Pinter. Naturalnym procesem dla uczniów jest użycie struktur bez większej świadomości danej kategorii gramatycznej, nawet popełniając błędy. Z czasem uczniowie układają wyrazy w dłuższe struktury gramatyczne z rozsypanki wyrazowej tak, aby powstały zdania pytające, przeczące lub oznajmujące. Uzupełnione jest to przez łączenie obrazków i odpowiednich struktur, (C. Read)[131].

Według A. Pinter nauczanie mówienia to jedna z najtrudniejszych umiejętności, gdyż w tym samym czasie należy mówić i myśleć w języku angielskim. Osiągnięcie biegłości komunikacyjnej wymaga stosowania wielu technik wdrażających oraz

[129] Szplit A. *Efektywnie i atrakcyjnie czyli o przedszkolnym i wczesnoszkolnym nauczaniu języka angielskiego*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2016.
[130] Pinter A. *Teaching Young Language Learners*, University Press, Oxford 2011, (tłum. własne).
[131] Ibidem.

utrwalających od najmłodszych lat. Na etapie początkowym stosowania tej techniki nauczyciel egzekwuje krótkie odpowiedzi "Yes" lub "No". Kolejny etap to odpowiedzi pojedynczymi słowami, następnie prowadzący przechodzi do techniki mówienia o sobie na podstawie zaprezentowanego modelu, przykładowo uczeń jest proszony o uzupełnianie luki informacyjnej; później opisuje ustnie obrazek, przechodząc od pojedynczych słów do prostych zdań. Finalnie uczeń ukierunkowany przez nauczyciela materiałem wizualnym zadaje pytania samodzielnie a także prowadzi krótką rozmowę stymulowaną obrazkiem, pytaniami lub zestawem słów. Najważniejsze zadanie nauczyciela to ukierunkowanie ucznia na spontaniczną interakcję oraz swobodę w stosowaniu języka angielskiego, gdyż to warunkuje powodzenie w użyciu języka angielskiego w sytuacjach codziennych poza murami szkoły a na tym zależy przede wszystkim rodzicom– by ich dzieci potrafiły odnaleźć się komunikacyjnie poza granicami kraju, kupując coś w sklepie lub zamawiając posiłek w restauracji. Używanie języka angielskiego w codziennych sytuacjach jest traktowane jako realizacja celów opisanej powyżej techniki[132].

Jak postuluje Carol Read kształcenie pisania w języku angielskim wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej opiera się na wypracowaniu koordynacji manualno-wzrokowej oraz sprawności motorycznych. Opanowanie pisania w języku macierzystym stanowi wielkie wyzwanie dla ucznia, dlatego z praktycznego punktu widzenia nauczyciel języka angielskiego wprowadza pisanie w tym języku w drugim półroczu, kiedy uczniowie opanują najpierw pisanie w języku rodzimym. Nauka pisania w języku angielskim polega głównie na początku na pisaniu po śladzie, wstawianiu pojedynczych słów, następnie fraz a finalnie prostych zdań. Kontekst wprowadzania technik pisania musi opierać się na materiale wizualnym: historyjki, karty obrazkowe. Uczniowie muszą być w stanie dostrzec celowość żmudnych ćwiczeń z pisania. Zastosowanie plasteliny czy pisania w powietrzu to jedne z technik, które uczniowie bardzo lubią i z chęcią podejmują swoje pierwsze próby pisania po angielsku[133].

Jak zauważa A. Pinter słuchanie należy do trudnych umiejętności, dlatego kształcąc tą umiejętność, nauczyciel powinien stopniować poziom trudności, rozpoczynając od jednego źródła tekstu anglojęzycznego. Na początku jest to tylko nauczyciel, który zwraca się do uczniów po angielsku, wydaje polecenia, zadaje pytania,

[132] Ibidem.
[133] Read C. *500 Activities for the Primary Classroom*, Macmillan Publishers, Oxford 2011, (tł. własne).

opowiada historyjka. Z czasem można włączyć płytę CD czy plik MP3 dołączony do książki kursowej z odsłuchem w wykonaniu native speakera. Ważne jest również, aby nauczyciel sprawdzał wymowę słów, których nie jest pewien, gdyż prezentacja błędu językowego na tym etapie sprawi, że błąd ten się utrwali i będzie towarzyszył uczniom w dalszych etapach edukacji. Inne techniki, które warto zastosować na zajęciach kształcąc słuchanie są obecne w poleceniach: posłuchaj i zaznacz, pokoloruj, narysuj, zakreśl, połącz w pary (rysunki-słowa/części zdań oraz odpowiedz na pytania nauczyciela itd). W omawianej technice często stosuje się również słuchanie w celu ogólnego zrozumienia tekstu lub słuchanie w celu uzyskania konkretnej informacji.

Kształcenie czytania w języku angielskim jest wprowadzane stopniowo po tym, jak uczniowie nabędą tę umiejętność w języku polskim. Stworzenie odpowiedniego kontekstu językowego jest bardzo istotne. Często nauczyciele opisują sprzęt w klasie po angielsku, wprowadzając dzieci w kontekst języka docelowego, np. krzesło-chair. W ten sposób uczniowie stopniowo uczą się odczytywania słów w języku angielskim pod nadzorem nauczyciela, który musi zadbać, aby przeczytane wyrazy miały właściwą wymowę[134]. Najczęstsze techniki uczenia czytania to: przewidywanie na podstawie tytułu, ilustracji lub słów-kluczy treści tekstu słuchanego/czytanego (“prediction”); zrozumienie ogólnego sensu tekstu słuchanego/czytanego, odczytywanie na głos pojedynczych słów. Ucząc sprawności czytania można zastosować także ciche czytanie i wykonanie zadań sprawdzających rozumienie. Rozwijanie sprawności czytania odbywa się na bazie umiejętności słuchania, gdyż sprawności te wzajemnie się przenikają oraz uzupełniają. Ponadto czytanie jest najskuteczniejszym sposobem opanowywania pozostałych sprawności, gdyż w toku czytania następuje stałe powtarzanie poznanych wyrazów, zwrotów i struktur[135].

Mariola Bogucka odnosi się również do technik, które służą uzupełnieniu wyżej wspomnianych sprawności. Wymienia ona: techniki dramowe dotyczące odgrywania ról, scenek, przygotowywanie przedstawień czy scenek okolicznościowych. Istotne w procesie świadomego uczenia jest przygotowanie ucznia do samodzielnej nauki języka angielskiego na dalszych etapach edukacyjnych, co wiąże się z pracą w grupach, udziałem w projektach językowych, wreszcie samooceną oraz refleksją. Należy również wspomnieć o technikach multimedialnych powszechnie stosowanych na zajęciach języka

[134] Read C. *500 Activities for the Primary Classroom.* Macmillan Publishers, Oxford 2011, (tłum. własne).
[135] Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*, WSIP, Warszawa 1999.

angielskiego współcześnie (wykorzystanie tablicy interaktywnej, wyszukiwanie informacji w Internecie, praca z cyfrowymi komponentami kursów)[136].

## 2.5 Założenia programowe nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej

W klasach 1-3 szkoły podstawowej program przewiduje nauczanie języka obcego w wymiarze 190 godzin lekcyjnych w trzyletnim cyklu nauczania, czyli w przybliżeniu– 63 godzin rocznie, co przy równomiernym podziale godzin przeliczyć można na dwie godziny lekcyjne tygodniowo. Rozkład treści nauczania na dwie jednostki lekcyjne po 45 minut w tygodniu zapewniają wszystkie podręczniki wydawnictw Macmillan, Pearson Longman, Oxford, Cambridge, Nowa Era. Wraz z podręcznikiem i zeszytem ćwiczeń nauczyciel dysponuje oprogramowaniem do tablicy interaktywnej oraz plakatami, "flashcards", materiałami autentycznymi, słownikami, readersami czy pacynkami, które nie tylko ułatwiają prowadzenie zajęć, ale również umilają uczniom zajęcia[137]. W związku z tym lekcje języka angielskiego dla danej klasy (na tym etapie nie dzieli się klasy na grupy pod względem zaawansowania) powinny odbywać się w tej samej sali, gdzie uczniowie mają dostęp do swoich szafek, ale także dostęp do rozwiązań cyfrowych w postaci tablicy interaktywnej. Według M. Boguckiej obecnie standardowo sala taka jest podzielona na część z dywanem/poduszkami do pracy w kręgu z przeznaczeniem na zajęcia ruchowe oraz drugą część wyposażoną w ławki i krzesełka. Korzystna byłaby możliwość różnego ustawiania ławek do pracy samodzielnej, w parach lub grupach. Sala powinna umożliwiać przeprowadzenie ćwiczeń wymagających ruchu, które stanowią świetną rozgrzewkę językową albo podsumowanie zajęć. Sama jednostka lekcyjna powinna być z góry zaplanowana według zasad D.H. Browna na 3 podstawowe części P-P-P, czy "Presentation" (przedstawienie nowego materiału), "Practice" (wdrożenie, ćwiczenie wprowadzonych treści) oraz "Production" (zastosowanie nabytych umiejętności w praktyce). Ponadto często stosowana jest jeszcze na początku lekcji rozgrzewka językowa, czyli "warmer", aby utrwalić materiał z poprzedniej lekcji a na zakończenie zajęć dokonywana jest ewaluacja: czego uczniowie nauczyli się, co się im

[136] Bogucka M. *Program nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej.* Pearson Longman, Warszawa 2017.
[137] Studzińska I., Mędela A., Kondoro M., Piotrowska E., Sikorska A. *Program nauczania języka angielskiego dla klas 1-3 szkoły podstawowej,* MACMILLAN POLSKA, Warszawa 2017.

podobało a co nie[138]. Przewidywalność zajęć jest ambiwalentna, bo eliminuje frustrację wśród uczniów, z drugiej strony wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, o tej kwestii wspomina A. Pinter[139] oraz C. Read)[140], dlatego też zasada naprzemiennego aktywizowania fizycznego i umysłowego dzieci "stir and settle" jest bardzo przydatna i pomaga osiągnąć zaplanowaną różnorodność.

Rysowanie, kolorowanki, wyklejanki, wycinanki, piosenki, rymowanki, ćwiczenia ruchowe i elementy dramy nie tylko uatrakcyjniają lekcje, lecz także wspomagają wszechstronny rozwój dziecka. Różnorodność ćwiczeń pozwala wykorzystać wszelkie rodzaje aktywności w procesie nauczania: słuchową, wzrokową, ruchową i dotykową. Nauczyciel inicjuje i kieruje pracą ("lockstep"): uczniowie udzielają wypowiedzi chórem, np. cała klasa powtarza, śpiewa. Może stosować także wypowiedzi indywidualne uczniów – kolejność wskazana przez nauczyciela. Indywidualizacji pracy na lekcji, np. rysowanie, wypełnianie zadań, ciche czytanie itp.; praca w parach otwartych ("open pairs") – dwoje dzieci „występuje" przed klasą – jest istotnym elementem kształtowania ucznia, a jednocześnie służy sprawdzeniu zrozumienia polecenia nauczyciela; praca w parach zamkniętych ("closed pairs") –wszyscy uczniowie pracują podzieleni na pary; praca w zespołach/grupach ("group work"). To tylko niektóre z form pracy na lekcji nauczyciela z uczniami, które on podejmuje, aby lekcja nie tylko była angażującym procesem dla ucznia, ale również by realizowane były cele komunikacyjne zajęć[141].

### 2.6 Standardy osiągnięć ucznia w klasach 1-3 szkoły podstawowej

Mariola Bogucka wspomina, że w nowej podstawie programowej wprowadza się wskaźniki sześciostopniowej skali CEFR[142]. Omawiana skala określa, że w klasach I-III oczekiwany jest poziom A1, po klasach IV-VIII, jest to poziom A2+ (B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi). Nauczyciel może świadomie sterować procesem nauczania, aby przygotować uczniów w klasie 1-3 do nauki na kolejnym etapie edukacyjnym w klasach 4-8 (poziom A1+/A2/A2+). Znajomość poziomów jest szczególnie przydatna w

[138] Brown D.H., *Principles of Language Learning and Teaching,* Prentice Hall Regents, San Franciso 1993, (tłum. własne).
[139] Pinter A. *Teaching Young Language Learners*, University Press, Oxford 2011, (tłum. własne).
[140] Ibidem.
[141] Ibidem.
[142] https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages, [dostęp: 24 kwietnia 2023];

motywowaniu uczniów, uświadamianiu im, na jakim poziomie zaawansowania się znajdują i jakie mogą być ich aspiracje[143].

Na koniec pierwszego etapu kształcenia, zostały precyzyjnie określone efekty kształcenia w podstawie programowej:

1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych dotyczących jego samego i jego najbliższego otoczenia, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie wymienionych tematów.
2. 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.
3. 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.
4. W zakresie wypowiedzi ustnych uczeń:
   1) powtarza wyrazy i proste zdania;
   2) tworzy bardzo proste i krótkie wypowiedzi według wzoru, np. nazywa obiekty 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.
5. W zakresie wypowiedzi pisemnych uczeń:
   1) przepisuje wyrazy i proste zdania;
   2) pisze pojedyncze wyrazy i zwroty;

[143] Bogucka M. *Program nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej.* Pearson Longman, Warszawa 2017.

3) pisze bardzo proste i krótkie zdania według wzoru i samodzielnie.

6. W zakresie reagowania uczeń:
   1) reaguje werbalnie i niewerbalnie na polecenia;
   2) przedstawia siebie i inne osoby – mówi np. 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.
7. 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.
8. 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.
9. 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).
10. Uczeń współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki.
11. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. ze słowników obrazkowych, książeczek), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych[144].

## 2.7 Sposoby weryfikowania osiągnięć ucznia w klasach 1-3 szkoły podstawowej

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych z 26 lutego 2019 roku oraz Podstawą programową kształcenia ogólnego z 2017 nauczyciel języka angielskiego w klasach 1-3 opracowuje wymaganie edukacyjne, które zawierają również sposoby weryfikowania osiągnięć uczniów. Według Marioli Boguckiej

[144] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., załącznik nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych)

sprawdzanie i ocenianie postępów uczniów na lekcji języka angielskiego stanowi istotną płaszczyznę integracji w nauczaniu wczesnoszkolnym. Zarówno sposób oceniania, jak i komunikowanie wyników powinny być zgodne z założeniami wewnątrzszkolnego systemu oceniania, który na etapie edukacji wczesnoszkolnej rekomenduje prowadzenie oceniania formatywnego ("formative/continuous assessment") oraz zaleca stosowanie oceny podsumowującej ("summative assessment") w formie opisu osiągnięć, a nie formalnych stopni[145].

W zależności od zapisów statutowych przyjętych przez daną szkołę, w pierwszym półroczu klasy pierwszej uczniowie nie otrzymują ocen w formie symboli cyfrowych, tylko w formie krótkiego komentarza z pieczątką: „Brawo", „Wspaniale", „Popracuj z odpowiadającymi im symbolami: „Uśmiech", „Słoneczko", „Chmurka". Metody sprawdzania osiągnięć ucznia powinny być przyjazne dziecku tak, aby ucznia nie zniechęcić do dalszej nauki. Od drugiego semestru stopniowo przechodzi się do oceniania według skali cyfrowej 1-6 tak, aby zgromadzić informacje do oceny opisowej na koniec każdego roku szkolnego.

Bieżącą ocenę ucznia nauczyciel rejestruje/dokumentuje, dokonując zapisów w dzienniku elektronicznym lub w zeszycie ucznia. Przy ocenianiu bieżącym w klasach I-III oprócz oceny opisowej stosuje się: krótkie wyrażenia np. „Brawo", „Wspaniale", „Popracuj", Umowne symbole graficzne np. „Uśmiech", „Słoneczko", „Chmurka", „Gwiazdka", których stosowanie pełni rolę wartościowania pracy ucznia. Symbole cyfrowe 1-6, nie opatrzone dodatkowym komentarzem, stosuje jako zapis w dzienniku lekcyjnym. Rodzice zostają zapoznani z wymaganiami programowymi i kryteriami ocen, zgodnie z którymi nauczyciel ocenia osiągnięcia ucznia oraz na bieżąco otrzymują informacje o postępach swoich dzieci Śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna są ocenami opisowymi[146]. Iwona Studzińska i inni proponują, następujące narzędzia oceniania:

- gromadzenie prac dziecka w tzw. portfolio, w którym mogą się znaleźć np. rysunki, testy, ćwiczenia, karty oceny ucznia, prace projektowe; karta oceny indywidualnej ucznia – wypełniana na bieżąco przez nauczyciela i

[145] Bogucka M. *Program nauczania języka angielskiego w klasach I-III,* Pearson Longman, Warszawa 2017.
[146] Wymagania edukacyjne z języka angielskiego w klasach 1-3 w Szkole Podstawowej nr 6 im. St. Moniuszki w Czerwionce-Leszczynach);
https://sp6.czerwionka-leszczyny.pl/wymagania-edukacyjne/index, [dostęp: 03 kwietnia 2022];

podsumowywania pod koniec II semestru każdego roku w formie karty osiągnięć ucznia;

- karta osiągnięć ucznia – opisowa ocena semestralna pracy dziecka i zalecenia nauczyciela, przeznaczone dla rodziców i ucznia;
- arkusz samooceny dla ucznia – zawiera wykaz szczegółowych umiejętności zdobytych w danym okresie nauczania; uczeń ocenia, w jakim stopniu opanował poszczególne umiejętności i dokonuje samooceny (np. zaznaczając odpowiedni rysunek, dorysowując odpowiednią buźkę, odpowiadając na pytania itp.).

Obowiązująca w klasach 1-3 ocena opisowa wymaga od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej charakterystyki ucznia, jego osiągnięć edukacyjnych, aktywności, wysiłku wkładanego w naukę, a także trudności i ewentualnych niepowodzeń edukacyjnych. Ocena opisowa, w odróżnieniu od oceny wyrażonej liczbowo, pozwala przedstawić holistycznie ucznia a co się z tym wiąże, jest bardziej zrozumiała dla rodziców i samych uczniów (Studzińska I. i inni)[147].

## 2.8 Nauczyciel języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej

Według J. Targońskiej nauczyciel języka angielskiego powinien być wyposażony w wiedzę o wiele obszerniejszą od wiedzy potrzebnej nauczycielom innych przedmiotów, aby na jej podstawie mógł budować kompetencje językowe swoich uczniów[148]. Z zapisów Karty Nauczyciela wynika, iż każdy nauczyciel powinien pełnić trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną, wychowawczą oraz opiekuńczą. Zbigniew Gaś uzupełnia ten schemat, stwierdzając, iż nauczyciel powinien pełnić jeszcze funkcję modelową, (tzn. powinien on być konstruktywnym wzorcem osobowym dla swojego ucznia) jak i funkcję instruktażową, tzn. „winien być sprawnym trenerem w zakresie uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności”[149].

W odniesieniu do kompetencji nauczyciela języka angielskiego wymienia wiedzę przedmiotową, wiedzę pedagogiczną, socjologiczną, oraz wiedzę z zakresu dydaktyki przedmiotu, postulując jednakże nie tylko przekazywanie/przyswajanie wiedzy w

[147] Studzińska I., Mędela A., Kondoro M., Piotrowska E., Sikorska A. *Program nauczania języka angielskiego dla klas 1-3 szkoły podstawowej*, MACMILLAN POLSKA, Warszawa 2017.

[148] Targońska, J. *Wiedza, czy umiejętności? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego*? w: Pawlak, M; Mystkowska-Wiertelak, A; Pietrzykowska A.(red.) „NAUCZYCIEL JĘZYKÓW OBCYCH DZIŚ I JUTRO” Poznań/Konin: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 11-25, Poznań 2009.

[149] Gaś Z., *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

zakresie dydaktyki czy też pedagogiki, ale podkreślając przede wszystkim funkcjonalność tej wiedzy, która powinna przerodzić się w odpowiednie kompetencje, poprzez próbę praktycznego jej wykorzystania oraz poprzez refleksję na temat możliwości jej zastosowania w praktyce.

Jak zauważa H. Komorowska: „Nauczyciel języka drugiego/obcego odgrywa znaczącą rolę, gdyż wspiera ogólny rozwój ucznia a nie jedynie jego umiejętności językowe. Co więcej, wspiera tym samym także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych". Hanna Komorowska postuluje różne role pełnione przez nauczyciela języka angielskiego, począwszy od organizacji pracy: sformułowania celów, wyboru materiałów oraz środków realizacji tych celów, co wiąże się z organizacją pracy nauczyciela. Ponadto w wypadku nauczyciela języka obcego istotne jest również motywowanie uczących się do własnego rozwoju komunikacyjno-językowego. Nauczyciel udziela również wsparcia w sytuacjach kryzysowych, podtrzymuje ucznia na duchu, czyli pełni rolę wspierającą. Funkcjonuje on również w roli eksperta, co wiąże się ze ściśle dydaktyczną rolą dotyczącą przekazywania wiedzy oraz umiejętności na lekcji a także poza nią. Hanna Komorowska nawiązuje również do roli nauczyciela jako sędziego, egzaminatora i osoby oceniającej. Na każdej lekcji powinien on/ona również pełnić funkcję uważnego słuchacza i obserwatora. Można zauważyć mnogość ról, które musi pełnić nauczyciel języka angielskiego. Nie każdy nauczyciel jest w stanie podjąć się tylu funkcji równocześnie. Jedni świadomie rezygnują z pewnych ról, skupiając się na innych, zasadnych dla nich. Hanna Komorowska podkreśla, iż istotą zawodu nauczycielskiego jest umiejętność trafnego wyboru roli w danej fazie lekcji[150].

Dobry nauczyciel języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej współcześnie, to taki, który spełnia warunki wyznaczone przez uczniów, rodziców oraz instytucję, ale dba również nieustająco o swój rozwój a nauczanie daje mu dużo satysfakcji. Hanna Komorowska wspomina o czterech grupach niezbędnych cech nauczyciela języka angielskiego: umiejętność interakcyjna, która wymaga życzliwego podejścia do swoich uczniów, serdeczności w codziennych kontaktach oraz stałego wsparcia[151]. Dobry nauczyciel to taki, który wykazuje zainteresowanie również pozaszkolnym życiem danego ucznia i nie pozostaje bierny w przypadku problemów rodzinnych podopiecznego[152] .

[150] Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 1999:
[151] Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 2005.
[152] Johnson B., Bowman H. *Dear Teacher*, Routledge, New York 2021, (tłum. własne).

W swej analizie zachowań dobrego pedagoga Przetacznik-Gierowska i Włodarski podkreślają, że musi on być w stanie dostrzec podmiotowość swego ucznia oraz to, że przeszedł już on przez pewne etapy w swej edukacji, które w dużej mierze go ukształtowały i które stanowią o jego indywidualności. Niezmiernie istotna jest również rola nauczyciela w kreowaniu umiejętności budowania poczucia własnej wartości u uczniów. Jest to zadanie nierzadko bardzo skomplikowane i wymagające znacznego nakładu energii[153]. Częste pochwały, nawet w przypadku niewielkich postępów językowych, wsparcie, a czasem nawet drobne gesty, jak uśmiech, mogą pomóc skrytym i zamkniętym w sobie uczniom. Celem nauczycielskiego dyskursu w codziennych sytuacjach lekcyjnych jest kreowanie znaczącej komunikacji. Jakkolwiek, jak wspomina Iwona Dronia, nauczycielski język może być odebrany jako język siły i władzy, co wpływa na udzielenie informacji zwrotnej, gdyż uczeń może czuć się zaniepokojony ilością zadawanych pytań, które stanowią jedną trzecią procesu nauczania[154]. Druga grupa cech nauczyciela, które wymienia H. Komorowska to umiejętności pedagogiczne, które dotyczą sposobu organizowania nauki i pracy uczniów. Dobry nauczyciel musi nieustannie podtrzymywać zainteresowanie osób nauczanych poprzez wprowadzanie różnorodnych ćwiczeń, zwiększenie tempa lekcji, korzystanie z materiałów audiowizualnych. Co więcej, powinien także dbać o to, aby polecenia były precyzyjnie sformułowane i natychmiast reagować, gdy uczniowie mają problemy z wykonaniem danego zadania[155]. Warto również wspomnieć o zachowaniu, które należy wypracować w sposób taktowny na lekcji języka angielskiego- mianowicie reagowanie na popełniane przez nich błędy. Korekta powinna być jednak taktowna i nie może kompromitować ucznia w oczach innych. Niezwykle ważną cechą jest również zachęcenie uczniów do samodzielnej, autonomicznej pracy oraz do przejęcia większej odpowiedzialności za proces nauki języka.

Kolejna bardzo ważna grupa cech nauczyciela to wysoko rozwinięte umiejętności językowe. Nauczyciel musi posiadać rozległą wiedzę z zakresu nauczanego przedmiot, aby umocnić swój autorytet wśród uczniówu. Niewyobrażalne jest nieumiejętne stosowanie struktur gramatycznych, niewłaściwa wymowa czy też ubogi zasób słownictwa. Dobry pedagog musi stanowić językowy wzór do naśladowania (cf. Watts

[153] Przetacznik-Gierkowska M. *Od słowa do dyskursu: studia nad mową dziecka,* Energia, Warszawa 1994.
[154] Dronia I. *Teacher Discourse and the Language of Questions as a Source of Face-Threatening Acts,* „Linguistica Silesiana", nr 34, Katowice 2013, (tłumaczenie własne).
[155] Ibidem.

P., Fullard M., Peterson A.)[156]. Istotnym aspektem jest również bogata wiedza o kulturze danego obszaru językowego i umiejętność zainteresowania uczniów zagadnieniami związanymi z tą kulturą poprzez zapoznawanie z prasą, pozycjami należącymi do kanonu literatury danego kraju, czy też udostępnianie audycji w języku docelowym. Hanna Komorowska podkreśla, że: „Sprawność rozumienia żywego języka ze słuchu jest zresztą najlepszym wskaźnikiem znajomości języka (…), gdyż żadne badania nad sukcesem zawodowym nauczyciela nie wykazują szans na powodzenie bez tej właśnie cechy – osób o słabej kompetencji językowej i kulturowej po prostu nie ma w grupie dobrych nauczycieli”[157].

Umiejętności dydaktyczne stanowią ostatnią relewantną grupę cech dobrego nauczyciela. Hanna Komorowska zaznacza, że szanowani nauczyciele to, przede wszystkim, doświadczeni nauczyciele. Optymalny staż pracy, czyli taki, który czyni nauczyciela pewnym swych umiejętności, a jednocześnie nie pozwala na rutynę, to 8-10 lat. Brak doświadczenia można jednak zrekompensować sumiennym oraz uważnym przygotowaniem się do lekcji i do możliwych trudności, jakie mogą się pojawić na zajęciach. Zabieganie o dbałość i różnorodność ćwiczeń to kolejna cecha charakteryzująca dobrego pedagoga. Dlatego też powinien on często korzystać z związanych z żywym językiem materiałów dydaktycznych, jak piosenki, audycje radiowe, filmy, reklamy, wiadomości w języku docelowym, zachęcając jednocześnie uczniów do zabierania głosu w dyskusjach dotyczących tematów, które są przedmiotem ich zainteresowania. Co więcej, dobry nauczyciel powinien dawać uczniom jak najczęściej okazję do użycia języka docelowego, szczególnie w spontanicznych sytuacjach, pozwalając na rozwój wiedzy implicytnej, co niestety nie jest powszechnym zjawiskiem. Uczniowie wielokrotnie ograniczają swój kontakt z językiem w klasie do wykonywania kontrolowanych zadań, jak na przykład uzupełnianie luk. Nauczyciel powinien zachęcić osoby uczące się do jak najczęstszego wyrażania swoich opinii w języku docelowym, co niestety, z powodu ograniczeń czasowych oraz niejednokrotnie braku inicjatywy ze strony wielu pedagogów, jest rzadkością. Nauczyciel sam również powinien jak najczęściej wypowiadać się w tymże języku, ograniczając tym samym stosowanie języka ojczystego[158].

[156] Watts P., Fullard M., Peterson A. *Understanding Character Education: Approaches, Applications and Issues,* Open University, Oxford 2021, (tłum. własne).
[157] Ibidem.
[158] Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 2005.

Annamaria Pinter zauważa, że najskuteczniejszy nauczyciel języka angielskiego to taki, który nie tylko ma znakomitą wiedzę językową, ale doskonale zna i wdraża podstawę programową, mając na uwadze potrzeby uczniów przede wszystkim[159].

Z badań przeprowadzonych w Japonii, Tajwanie oraz Korei (Pinter A., Butler Y.G.) wynika, że to co niepokoi najbardziej nauczycieli języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej, to ich słabnący poziom zaawansowania komunikacyjnego w języku angielskim, dlatego tak ważne jest wsparcie dydaktyczne dla każdego nauczyciela języka angielskiego, który dla swojego oraz dobra uczniów powinien kształcić się całe życie.[160] Nauczanie języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej (w klasach 1-3 szkoły podstawowej) ma nie tylko na celu rozwój kompetencji językowej uczniów, ale również, wspieranie wszechstronnego i harmonijnego wzrostu. Ponadto, jak pisze Mieczysława Materniak, rolą nauczyciela jest wprowadzanie ucznia w świat odmiennej kultury: sposób myślenia, działania i mówienia. Ważne, by nauczyciel wykorzystywał w trakcie swojej pracy atut ucznia we wczesnym wieku, którym jest naturalna ciekawość, gotowość do przystosowania się do nowych sytuacji oraz umiejętność naśladowania podanych wzorców[161].

Proces nauczania języka angielskiego jest możliwy, gdy spełnione będą następujące czynniki: realizacja treści programowych, zastosowanie adekwatnych metod oraz technik nauczania. Kompetentny nauczyciel tego języka jest relewantną częścią tego procesu i potrafi zorganizować zajęcia zgodnie z zasadą P-P-P, dostosowując treści oraz wymagania do indywidualnych potrzeb ucznia. Ponadto w wypadku dobrze prowadzonego procesu nauczania języka obcego sposoby weryfikowania wiedzy nie stresują ucznia ani też nie demotywują a wręcz przeciwnie, zachęcają do nauki języka angielskiego, która na wczesnoszkolnym etapie nauczanie powinna być zabawą dla ucznia. Poprzez wprowadzenie treści leksykalnych i gramatycznych uczeń jest stopniowo przygotowany do rozumienia i formułowania wypowiedzi. Procedury osiągania celów programowych powinny być dostosowane do etapu rozwojowego ucznia na etapie wczesnoszkolnym z odniesieniem do konkretnych przedmiotów i sytuacji. Różnorodne sposoby pracy z uczniami są relewantne i stymulują do działania a wykorzystanie potencjału intelektualnego ucznia to naczelne zadanie nauczyciela języka angielskiego,

[159] Pinter A. *Teaching Young Language Learners*, University Press, Oxford 2006, (tłum. własne).
[160] Butler Y.G. (2004). Assessing young learners [in] *Handbook of Second Language Assessment,* Mouton de Gruyter, Berlin 2004, (tłum. własne).
[161] Materniak M. *Nauczanie i uczenie się języków obcych* w: „Języki Obce w szkole", 4/2008, FRSE.

szeroko omawia ten aspekt R. Quin[162] oraz C. Read[163], który spełnia kilka funkcji w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej: eksperta, obserwatora, sędziego. Nade wszystko, jak wspomina Hanna Komorowska, dobry nauczyciel, to doświadczony pedagog, który z życzliwością podchodzi do swoich uczniów.

[162] Quin R. et al *The Best Teacher in You,* Berrett-Koehler Publishers, Sevilla 2014, (tłum. własne).
[163] Read C. *500 Activities for the Primary Classroom,* Macmillan Publishers, Oxford 2011, (tłum. własne).

# 3. KOMUNIKACJA NAUCZYCIELA I UCZNIA W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO

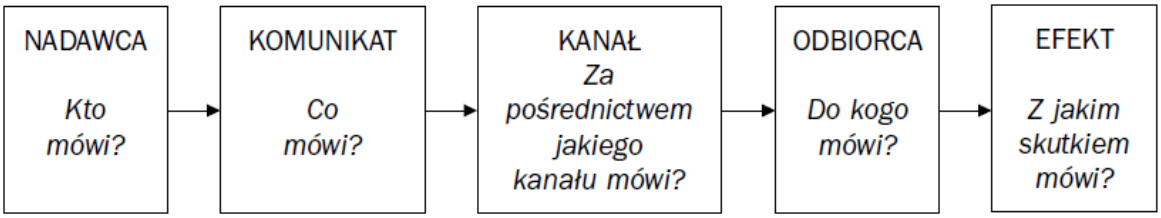
Pojęcie komunikacji według H. Rettera może być zróżnicowane na komunikację ustną i pisemną, komunikację bezpośrednią i pośrednią, a także komunikację masową, i codzienną. W rozważaniach autora pracy kluczowa jest komunikacja codzienna, która stanowi wymianę informacji w toku bezpośredniego kontaktu między osobami komunikującymi się w edukacji domowej oraz w klasie szkolnej na lekcji języka angielskiego. Komunikacja codzienna jest bezpośrednia i zakłada niewielki dystans między osobami komunikującymi się, wzajemne postrzeganie, którego centrum zbieżne jest z meritum komunikacji ustalonym przez strony, wspólny horyzont oczekiwań, wynikający ze związków funkcjonalnych i kontekstów specyficznych dla danej sytuacji[164].

Eugenia Rostańska wspomina, że dla badań nad rozmową dziecka z dorosłym za kluczowe uznać należy pojęcie komunikowania się bądź komunikowania bezpośredniego, interpersonalnego[165]. Pojęcia te odnoszą się bowiem do znaczących dla przeprowadzanych badań doświadczeń dziecka w rozmowie z dorosłym, takich jak: bezpośredniość, relacje, wymiana znaczeń, interakcyjność, użycie języka i przede wszystkim rola osób, uczestników porozumiewania się. Według Mariana Filipiaka komunikowanie polega na wymianie werbalnych i niewerbalnych środków przekazu[166]. Autor koncepcji podkreśla istotę budowania porozumienia oraz wspólnoty (cf. E. Rostańska, M. Filipiak). Bogusława Dobek-Ostrowska wymienia jako najistotniejsze elementy komunikacji: interaktywność (minimum dwie jednostki wchodzą we wzajemną interakcję) i transakcyjność (jednostki te generują natychmiastowe sprzężenie zwrotne)[167].

Do zrozumienia procesu komunikowania się istotne jest zapoznanie się z elementami prezentowanymi w modelach komunikacji, które stanowią egzemplifikację procesu komunikowania. Gilles Fauconnier prezentuje podział modeli na: strukturalne — ukazujące jedynie elementy procesu, dynamiczne — ilustrujące przebieg procesu,

[164] Retter H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
[165] Rostańska E. *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
[166] Filipiak M. *Homo communicans, Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskie, Lublin 2003.
[167] Dobek-Ostrowska B. *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław 1999.

funkcjonalne poszukujące zależności między elementami komunikacji oraz operacyjne — pozwalające przewidzieć przebieg procesu (Rostańska E., Dobek-Ostrowska B.). Dla wszystkich modeli podstawę stanowi arystotelesowska triada: nadawca-przekaz-odbiorca, dlatego też dla dalszych analiz przyjmuje się model aktu perswazyjnego Laswella.




Rys. 2. Model Laswella
Źródło: B. Dobek-Ostrowska: Podstawy komunikowania społecznego, Wrocław: Astrum, 1999, s.78.

W relacjach społecznych, przekazywaniu informacji oraz pedagogicznym aspekcie, relewantny jest także model Newcomba a w przypadku dziecka i dorosłego (nauczyciela i ucznia) model W. Schramma. Wraz z rozwojem nauki o komunikowaniu nastąpiło poszerzenie liniowego modelu komunikacji o czynniki psychologiczne, środowiskowe (Model K. Bulera oraz Model R. Jakobsona). Składniki kompetencji komunikacyjnej, które posiadają uczestnicy rozmowy zostały ujęte przez Catherine Kerbrat-Orecchioni w modelu komunikacji. Dotyczą one zarówno aspektów ideologicznych, kulturowych jak i aspektów psychicznych wpływających na kodowanie i dekodowanie[168].

Ida Kurcz wyróżnia kompetencję komunikacyjną, nawiązując do interakcji komunikacyjnej jej uczestników, czyli do umiejętności posługiwania się językiem: tworzenie zdań oraz zdolności rozumienia wypowiedzi innych uczestników aktu komunikacyjnego. Dziecko rozwija swoje kompetencje językowe w rodzinie, klasie szkolnej oraz grupie rówieśniczej[169]. Istotny wpływ na rozwój komunikacji ucznia może mieć nauczyciel[170]. Według autorów omawianych koncepcji konwencjonalia pozytywne powinny zastąpić demotywującą krytykę. Ponadto uczeń powinien być postrzegany holistycznie a nauczyciel powinien wyjść poza schemat i być bliżej relacji nauczyciel-uczeń, ponieważ jego celem nie jest tylko przekazywanie wiedzy.

[168] Kita M. *Wywiad prasowy,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 23, Katowice 1998.
[169] Kurcz I. *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
[170] Bula D. Niesporek-Szamburska B., Krzyżyk D., Synowiec H. *Dziecko w świecie języka,* Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2004.

W koncepcji personalizmu, zaproponowanej przez Mouniera, o której pisze A. Bodnar-Korzeniecka, człowiek w relacji z drugim człowiekiem uczy się otwartości na niego i jego wizję świata. Bycie nauczycielem to otwierane się na świat drugiego człowieka, wchodzenie w bliski kontakt interpersonalny[171], to znalezienie w uczniu czegoś interesującego do podjęcia interakcji jak w żywym laboratorium – jak wspomina M. Łobocki[172]. Według Aleksandra Sztejnberga szczególnie istotna dla skutecznej komunikacji w klasie szkolnej jest relacja poziomu zaufania do poziomu lęku. To atmosfera w klasie gwarantuje osiągnięcie wysokiej skuteczności komunikacji edukacyjnej. W sytuacji bardzo wysokiego poziomu lęku komunikacja między nauczycielem a uczniami nie przebiega prawidłowo. Nauczyciel swym zachowaniem werbalnym i niewerbalnym wpływa na bieżące zachowanie uczniów, na ich rozwój intelektualny oraz społeczny. Dobra relacja polega również na wykorzystaniu przez niego odpowiednich zachowań niewerbalnych: uśmiech wywiera pozytywny wpływ na relacje nauczyciel-uczeń, skinięcie głową potwierdza, że nauczyciel rozumie komunikat przekazany przez ucznia, gesty nauczyciela przekazują uczniom informację o zaangażowaniu i zainteresowaniu nauczyciela.

Aleksander Sztejnberg wskazuje także na kontakt wzrokowy jako jeden z istotnych elementów budowania relacji z uczniem w procesie komunikacji, gdyż dzięki podtrzymaniu kontaktu wzrokowego nauczyciel przekazuje uczniom pozytywne emocje i ciepło, a uczeń sygnalizuje, czy słucha komunikatu nauczyciela w reakcji zwrotnej. Formy interakcji według których przebiega komunikacja w klasie można zdefiniować jako sieci komunikacyjne łączące uczestników danej sytuacji dydaktycznej (Sztejnberg A.)[173]. Efektywna komunikacja zależy od układu osób, między którymi zachodzi interakcja. W literaturze dla oznaczenia sieci komunikacyjnych stosowany jest także termin „model interakcji". Wyróżnia się model ześrodkowany na nauczycielu, wykład-dyskusję, naukę aktywną, naukę aktywno-niezależną, pracę w grupie ześrodkowanej na zadaniu i pracę niezależną. W szkole komunikowanie się jest podstawowym środkiem nauczania. Uczeń słucha (42-57%), a 32% wykorzystuje na mówienie, według P. Coopera, np. odpowiada na pytania, przedstawia relacje, rozwiązuje problemy. Dlatego doskonalenie umiejętności sprawnego porozumiewania się może przyspieszyć naukę w

[171]Bodnar-Korzeniecka A. *Ideologie edukacji a dialog nauczyciela z uczniem* w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu,* Trans Humana, Białystok 2012.
[172] Łobocki M. *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2000.
[173]Sztejnberg A. *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji,* Astrum, Wrocław 2001 .

innych dziedzinach, poprzez opanowanie umiejętności wypowiadania się oraz słuchania, co wiąże się z konstruowaniem i transmisją komunikatów werbalnych z wykorzystaniem głosu oraz jednoczesnym przekazem odpowiednich sygnałów niewerbalnych[174].

Kompetencja komunikacyjna to umiejętność posługiwania się językiem w zależności od sytuacji i słuchaczy. Jednostką kompetencji językowej jest zdanie i leżący u jego podstaw sąd zaś jednostką kompetencji komunikacyjnej jest wypowiedź, w której poza sądem przekazywana jest intencja mówiącego, która wyraża się w akcie mowy[175]. Ida Kurcz wspomina, że ludzka zdolność językowa jest jednym ze składników mózgu. Jej stan początkowy stanowi wyposażenie genetyczne. W normalnym procesie rozwoju, tj. w przyswajaniu języka przez małe dziecko, taki stan ulega zmianom, osiągając względnie stałą postać i nie ulega zmianom, w okresie dojrzałym, poza słownictwem. Noam Chomsky wspomina o strukturze głębokiej i powierzchownej, wskazując na zadanie języka, które polega na łączeniu formy logicznej (znaczenia) z formą fonetyczną. Mówiący i słuchacz posiadają wspólną wiedzę, mogą również zamieniać się rolami w ramach zasady kooperacji. Uczestnicy komunikacji do wspólnego gruntu dodają to, co jest nowe w ich wypowiedziach lub dyrektywach (np. pytaniach)[176].

Rozmowa dwóch lub więcej osób stanowi podstawowy wzorzec realizacji kompetencji komunikacyjnej, szczegółowo odnosi się do tej kwestii I. Kurcz oraz H. H. Clark[177]. Wyróżnić można jej cechy jak: brak zapisu, samoregulację, współobecność. Komunikacja ma zawsze miejsce w jakimś układzie. Jej uczestnicy tworzą jej ramy i starają się przestrzegać jej zasad. Reguły są często stosowane automatycznie. W badaniach nad kompetencją komunikacyjną można wyróżnić dwie naczelne koncepcje: Della Hymesa, który wprowadził w obieg naukowy termin koncepcji komunikacyjnej oraz Herberta Clarka, który w swojej koncepcji podkreśla wspólny grunt i koordynację działań. W etnografii komunikowania się zaproponowanej przez Hymesa wyodrębniono wspólne składniki interakcji: układ sytuacyjny, uczestnicy, tematy i cele. Herbert Clark z kolei zwraca uwagę na wspólne działanie (skoordynowane czynności co najmniej dwóch osób) oraz na wspólny grunt (wspólnie podzielana wiedza „stare-nowe" przez uczestników rozmowy). Według Idy Kurcz porozumiewanie się ludzi wywodzi się z ich

[174] Cooper P. J. *Sprawne porozumiewanie się*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
[175] Kurcz I. *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
[176] Chomsky N. *Language and Thought*, Wakefield RI., Moyer Ball, London 1993, (tłum. własne).
[177] Clark H.H. *Using Language*, University Press, Cambridge 1996, (tłum. własne).

zdolności do decentracji, czyli rozumienia intencji rozmówcy oraz wyodrębnienia z wypowiedzi rozmówcy znaczenia tego przekazu.

Dla H. Clarka dyskurs to jedna z form wspólnego działania. Według tej koncepcji w dyskursie jeden z uczestników rozmowy wciąga drugiego we własną linię działania. W koncepcji tej wyróżniono dyskurs w postaci dialogu. W sytuacji komunikacyjnej niewerbalne składniki dyskursu są również akcentowane. Mowa tu o mimice uczestników, śmiechu, emocjach oraz gestach. Należy również wspomnieć o wskaźnikach paralingwistycznych takich jak akcent czy właściwości głosowe. Dzieci zaczynają w sposób zamierzony stosować podobne wzorce we własnej mowie szczegółowo rozpatruje tę kwestię B. Bokus oraz G.W. Shugar, dlatego możemy tu wspomnieć o rozwijanym w badaniach nad językiem dziecka podejściu interakcyjnej intencjonalności. Teoria ontogenezy aktów mowy była później znana jako społeczno-pragmatyczna teoria przyswajania języka. Istotna jest także w badaniach nad komunikacją "usage-based theory", którą szeroko omawia R. Langacker[178] oraz J. Bybee[179], według której dziecko słyszy konkretne wypowiedzi użyte intencjonalnie, a schematyzacji i abstrakcji dokonuje już samodzielnie. W świetle przywołanej teorii materiałem, w którym dziecko poszukuje uwzorowań językowych są konkretne akty użycia języka w otoczeniu społecznym, zapamiętując usłyszane konkretne wypowiedzi, w których rozpoznaje wzory (cf. B. Bokus, G.W. Shugar)[180].

## 3.1 Komunikacja ucznia w klasach 1-3 szkoły podstawowej w ujęciu psycholingwistycznym

Badania rozwoju języka dziecka sięgają schyłku XIX oraz początku XX wieku, kiedy to psychologowie zapisywali obserwacje związane z rozwojem mowy dziecka w tzw. dziennikach mowy. Wilhelm Wundt, uznawany za ojca współczesnej psycholingwistyki, stworzył pierwszą teorię mowy dziecka i był pionierem wielu metod eksperymentalnych. Z kolei Werner Leopold w swej pracy analizował rozwój mowy swojej córki Hildegardy, uczącej się dwóch języków: angielskiego i niemieckiego. Współcześnie badacze udoskonalili dzienniki obserwacji o kwestionariusze dla rodziców dzieci uczestniczących w badaniach. We wczesnych latach 60-tych XX wieku materiały

[178] Langacker R. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar.* Walter de Gruyter, Berlin 1990, (tłum. własne).
[179] Bybee J. *Language, Usage and Cognition.* Cambridge University Press, Cambridge 2010, (tłum. własne)
[180] Bokus B., Sugar G.W., *Psychologia języka dziecka*, GWP, Gdańsk 2007.

badań nad rozwojem mowy dzieci zostały nagrywane na taśmie magnetofonowej. Roger Brown na Uniwersytecie Harvarda kierował projektem, zgodnie z celami którego troje dzieci było nagrywanych w domach co miesiąc. Następnie ich wypowiedzi były transkrybowane i analizowane, co zaowocowało pierwszymi pracami na temat rozwoju systemów gramatycznych u dzieci[181]. W latach 80-tych powstał system wymiany danych CHILDES The Child Language Data Exchange System, który miał umożliwić badaczom mowy dziecka dostęp do istniejących już transkryptów i ich analizę. Ida Kurcz nawiązuje do badań nad rozwojem języka dziecka zagadnienia w rozważaniach nad dyskursem[182].

W latach 50-tych XX wieku teorie uczenia się języka były zdominowane przez behawioryzm. Podkreślano seryjność w zachowaniu. Według C. Hulla, J. Watsana czy F.B. Skinnera uczenie się jest wynikiem łańcuchów zdarzeń typu: bodziec-reakcja-wzmocnienie. Ważną rolę w wyjaśnianiu teorii językowej i ograniczeń psychologii behawiorystycznej odegrał Noam Chomsky, który twierdził, że zasady językowe muszą być wrodzone, ponieważ otoczenie nie zapewnia wystarczających danych pozwalających dziecku na rozwinięcie pełnej kompetencji językowej[183]. Wewnętrzny mechanizm przyswajania języka (LAD- Language Acquisition Device), zgodnie z założeniami N. Chomsky'ego ukierunkowuje uwagę dziecka na język, używany przez dorosłych w najbliższym otoczeniu, następnie LAD generuje hipotezy związane z funkcjonowaniem języka oraz wyprowadza właściwą gramatykę. Noam Chomsky podsumowuje swoje rozważania w koncepcji zwanej Universal Grammar, czyli Gramatyka Uniwersalna, definiując gramatykę uniwersalną jako system zasad, warunków i reguł, będących elementami wszystkich języków ludzkich nie z przypadku, ale ze względu na biologiczną konieczność. UG określa podstawowe możliwości językowe, z których wyprowadzane są poszczególne języki[184]. Odnosząc się do teorii N. Chomsky'ego, J.B. Gleason i N.B. Ratner porównują przyswajanie języka do nauki chodzenia, gdyż zachodzi we wszystkich niezaburzonych wypadkach, niezależnie czy towarzyszy temu celowy trening czy też nie. Zgodnie z teorią natywistyczno-lingwistyczną Erica Leneberga najoptymalniejsza nauka języka przebiega do końca okresu dojrzewania[185].

Pośród wielu teorii, które wpłynęły na rozwój mowy oraz przyswajanie języka, uwagę należy również zwrócić na teorię poznawczą, według której nabywanie języka jest

[181] Gleason J.B., Ratner N.B. *Psycholingwistyka.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
[182] Kurcz I. *Psychologia języka i komunikacji,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
[183] Ibidem.
[184] Ibidem.
[185] Chomsky N. *Reflections on language,* Pantheon Books, New York 1975, (tłum. własne).

podporządkowane rozwojowi poznawczemu i zależy od przyswojenia określonego szeregu pojęć. Według tej koncepcji dzieci najpierw nabywają wiedzę o otaczającej je rzeczywistości, a następnie „nakładają" język na swoje wcześniejsze doświadczenia (cf. Gleason J.B. & Ratner N.B.)[186]. W procesie przyswajania języka obcego często pojawiają się problemy z zastosowaniem adekwatnych do sytuacji funkcji komunikacyjnych przez uczniów, gdyż w swoich wypowiedziach stosują kompetencje komunikacyjne, normy oraz zwyczaje swojego języka rodzimego. Wynika to z chęci podkreślenia swojego poczucia przynależności a wypowiedzi w języku ojczystym mogą stanowić pomost pomiędzy tymi dwoma językami. Dlatego można zauważyć nieścisłości w zastosowaniu właściwych struktur gramatycznych oraz komunikacyjnych wśród uczących się języka obcego[187]. Stephen Krashen z kolei syntetyzuje swoje teorie uczenia się drugiego języka w tak zwanym Modelu Monitorowania, który składa się z pięciu elementów: hipotezy przyswajania – uczenia się, hipotezy naturalnego porządku, hipotezy monitorowania, hipotezy wkładu oraz hipotezy afektywnego filtra[188].

Zwolennicy teorii interakcji społecznych, na przykład J. Bruner, opowiadali się za przyswajaniem języka przez socjalizację, które następuje przy wsparciu innych. Istotny jest nie tylko kontakt z językiem, ale także interakcja[189].

W Polsce prekursorką badań w zakresie użycia języka w interakcjach jest Barbara Bokus, która rejestrowała na taśmie magnetowidowej interpersonalne zachowania dzieci, analizując strumienie zachowań dzieci w diadzie. Na podstawie badań przeprowadzonych w 132 interakcyjnych łańcuchach, Barbara Bokus zauważyła, że nawiązywanie interakcji społecznych jest procesem złożonym, na który składa się nie tylko samo zainicjowanie interakcji, ale również wszystko, co umożliwiło przygotowanie tej interakcji. Wyniki jej badań stanowią podstawę do programowania zajęć z dziećmi, u których zaobserwowano zahamowania w nawiązaniu interakcji werbalnej lub niewerbalnej z rówieśnikami wynikające z opóźnienia rozwoju mowy lub z poczucia zagrożenia w związku z odczuwaną „bliskością" innych, (Bokus B.). Ponadto w kwestii dzieci z zaburzeniami rozwoju języka kluczowe są badania J.R. Johnstona, który zauważył, że wspomniane dzieci uczą się wolniej, ich język przypomina język młodszych dzieci. W koncepcji tej

[186] Ibidem.

[187] Dronia I. Multiple Identities" and the Development of Pragmatic Competence Exhibited in Workplace Environments, „Kwartalnik Neofilologiczny", LXIV, 2/2017, (tłum. własne).

[188] Krashen S. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Prentice Hall International, New Jersey 1983, (tłum. własne).

[189] Ibidem.

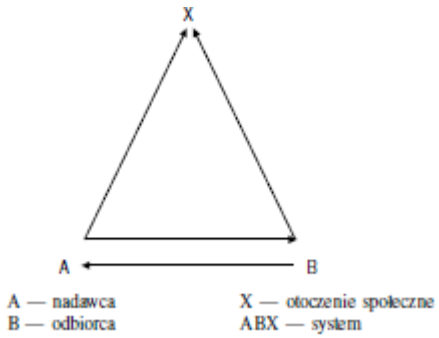
zakłada się również, że nie ma jednoznacznych świadectw łączących określone deficyty poznawcze z konkretnymi trudnościami językowymi. W wypadku zaburzeń językowych w grę mogą wchodzić mechanizmy procesualne: pamięć, uwaga, eksploracja percepcyjna. W świetle omawianej koncepcji dzieci mogą zdobywać wiedzę pojęciową, ale nie potrafią jej skutecznie wykorzystać i na przykład mają problemy z pragmatycznymi aspektami mowy, ponieważ niektórych z nich używają rzadziej i uczą się ich w późniejszym wieku, niż normalnie rozwijający się rówieśnicy[190]. Leonard L.B. sugeruje uczenie komunikacji w kontekście uczestnictwa oraz obserwacji, osadzonej w znanych sekwencjach zdania oraz zapewnienie różnorodnych doświadczeń. Badacze amerykańscy Richard Sparks oraz Leonore Ganschow opisali powód nieprawidłowej komunikacji w języku obcym uczniów z problemami w uczeniu się. Zaobserwowali oni, że powodem takiej sytuacji mogą być trudności z świadomością fonologiczną[191], co sprowadza się do obserwacji, że jeżeli dzieci nie rozpoznają prawidłowo głosek w języku rodzimym, mogą mieć z tym również problem w języku obcym. Dalszą konsekwencją opisanego zaburzenia może być utrudniony przekaz wiadomości oraz jej odbiór w akcie mowy[192].

## 3.2 Komunikacja nauczyciel-uczeń w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej

We wspomnianym obszarze badań komunikacji nauczyciel-uczeń relewantna jest teoria komunikacji. Szczególną uwagę należy zwrócić na akt mowy rozumianej jako wydarzenie, które ma miejsce w określonej czasoprzestrzeni między dwoma interlokutorami: nadawcą wypowiedzi i jej odbiorcą– komunikowanie zachodzi wtedy kiedy zostają spełnione intencje mówiącego, a informacja zostaje przekazana odbiorcy, szczegółowo analizują tę kwestię S. Levinson[193] oraz J. Lyons[194]. W akcie komunikacji nadawca i adresat wypowiedzi kreują wzajemną przestrzeń, skupioną wokół nadawcy wypowiedzi, który tworzy tzw. centrum deiktyczne. Jest wiele modeli komunikacji od arystotelesowskiej triady po model Schulza von Thuna i ich cechą wspólną jest to, że

[190] Bokus B., Sugar G.W. *Psychologia języka dziecka*. GWP, Gdańsk 2007.
[191] Sparks, R., & Ganschow, L. *Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences?* Modern Language Journal 1991, 75, 3-16, http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01076.x, [dostęp: 20 stycznia 2022], tł. własne.
[192] Leonard L.B. *Language Impairment in children*, Merrill Palmer Quarterly, Vol. 25, No 3, Wayne State University Press, Detroit 1979, (tłum. własne).
[193] Levinson S. *Pragmatics.* University Press, Cambridge 1983, (tłum. własne).
[194] Lyons J. *Introduction to Theoretical Linguistics*, University Press, Cambridge 1968, (tłum. własne).

każdy z modeli prezentuje podstawowy dla komunikacji związek-spotkanie dwóch osób porozumiewających się. Osoby te stanowią o wszystkich pozostałych elementach modelu, będąc twórcami i realizatorami aktu porozumiewania się we wszystkich jego aspektach, tworząc wspólnotę komunikacyjną, będącą przedmiotem badań w zakresie wielu nauk[195] . Eugenia Rostańska stwierdza, że dla analiz rozmowy dziecka z dorosłym decydujące znaczenie mają te modele, które odnoszą się do roli komunikacji w wielorakim aspekcie: w relacjach społecznych, przekazywaniu informacji, porozumieniu, wyjaśnianiu, informowaniu i innych pedagogicznych perspektywach. Model Newcomba stanowi podstawę analizy rozmowy, odnoszący się do tzw. otoczenia społecznego. Newcomb wprowadził do modelu komunikacji równorzędność i zamianę ról komunikatora i adresata.




Rys. 3. Model Newcomba
Źródło: B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego.*

Arkadiusz Arcisz wyróżnia następujące fazy uczenia się języków obcych:

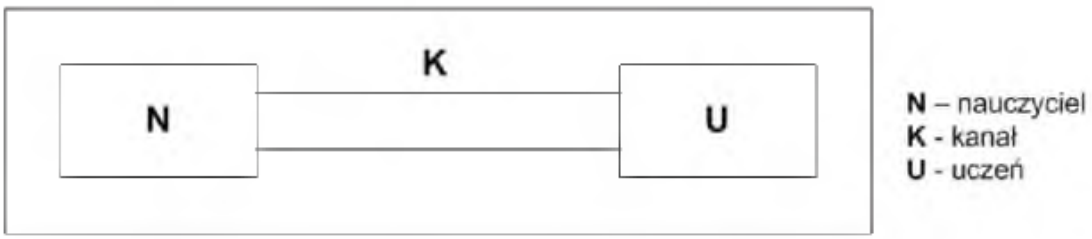
1. faza postrzegania (odbioru),
2. faza elaboracji, która w kontekście nauki języków obcych polega na poznawczym reorganizowaniu materiału językowego w umyśle, takim jak np. przyporządkowanie znaczenia nieznanym słowom,
3. faza transferu, sprowadzająca się do kodowania tego materiału w pamięci,
4. faza komunikacji - w jej czasie są używane wcześniej zakodowane informacje.

Podczas tych faz zachodzi wiele procesów psychicznych: spostrzeganie, koncentrowanie uwagi, zapamiętywanie, myślenie, podejmowanie decyzji (A. Arcisz)[196]. Dodatkowo, jak wspomniano powyżej, nauczanie i uczenie się języków obcych zachodzi w kontekście

[195] Rostańska E. *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010:

[196] Arcisz A. *Psychologiczne aspekty procesu uczenia się języka obcego* w: Komorowska Hanna: *Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki*, Instytut Badań Edukacyjnych, 9-23. Warszawa 2003.

społecznym. Procesy te mają na celu: „osiągnięcie przez uczniów określonego poziomu kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz doświadczenie wielu impulsów wpływających na rozwój ogólny i psychiczny", (W. Figarski)[197]. Kompetencja językowa według W. Figarskiego jest rozumiana jako: „znajomość środków językowych i reguł tworzenia zdań gramatycznie poprawnych, czyli znajomość tzw. kodu językowego", według zaś R. Sigrista kompetencja komunikacyjna to „umiejętność aktywnego uczestnictwa w akcie komunikacji"[198]. Zastosowanie kodu językowego oraz aktywne uczestnictwo w akcie komunikacyjnym sprzyja realizacji celów językowych w układzie glottodydaktycznym składającym się z nauczyciela, kanału i ucznia.




Rys. 4. Układ glottodydaktyczny
Źródło: W. Figarski, 2003.

W układzie tym odbywa się komunikacja między nauczycielem i uczniem. Na lekcji języka obcego proces ten najczęściej zachodzi pomiędzy nauczycielem a większą liczbą uczniów, którzy samoistnie obejmują pewne role społeczne, np. rolę przywódcy. Formy komunikacji w tego typu grupie omówione przez Hannę Komorowską to: komunikacja ukierunkowana na nauczyciela, kiedy to większą ilość czasu lekcyjnego zajmują wypowiedzi nauczyciela, komunikacja ukierunkowana na ucznia, którą można osiągnąć zachęcając uczniów do formułowania propozycji, sugestii i zadawania pytań tak, aby to oni nawiązywali kontakt – uczniowie zwracają się nie tylko do nauczyciela, ale do siebie nawzajem.

Szczególnie relewantnym pojęciem w komunikacji jest akt mowy, który polega na umiejętności przekazywania własnych i rozumienia intencji rozmówcy[199]. Termin aktu mowy został wprowadzony przez Johna Austina, którego badania kontynuował John Searle. W przywołanej teorii za pomocą aktu mowy, nadawca wypowiedzi pragnie coś przekazać lub coś uczynić, używając czasowników performatywnych takich jak:

[197] Figarski W. *Proces glottodydaktyczny w szkole.* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
[198] Sigrist R. *Jak uczyć, aby nauczyć, czyli skuteczne metody nauczania języka obcego?* w: „Języki obce w szkole 6, 2009/2010", 58-63.
[199] Kurcz I. *Psychologia języka i komunikacji,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

przepraszać, gratulować. Warto zastosować maksymy Grice'a (zbiór praw regulujących konwersację) w celu zapewnienia efektywnej komunikacji. Jedną z maksym Grice'a jest maksyma ilości: uczeń czyni swój wkład na tyle informacyjny, na ile wymaga tego aktualny stan dyskursu. Według maksymy jakości z kolei należy mówić o tym, na co mamy dowody i o prawdziwości czego jesteśmy przekonani. Zgodnie z maksymą odpowiedniości zaś należy mówić na temat. Paul Grice sugeruje również, aby wypowiadać się logicznie, nie używać pustosłowia[200].

Kształtowanie czynności związanych z interpretacją, oceną, zapamiętaniem oraz przechowywaniem w pamięci odebranych komunikatów werbalnych i niewerbalnych stanowi fundamentalny element w doskonaleniu umiejętności komunikacyjnych wśród uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej w nauczaniu języka obcego. Katarzyna Kloskowska-Kustosz ujmuje mówienie w klasie jako akt komunikacyjny, w którym każdy z uczestników dąży do formułowania zrozumiałych dla drugiej strony wypowiedzi słownych[201]. Ukształtowanie u każdego nauczyciela umiejętności komunikacyjnych z wykorzystaniem szerokiego wachlarza metod oraz zastosowaniem werbalnych i niewerbalnych środków komunikacji przyczynia się do realizacji procesu nauczania. Intencją każdego nauczyciela powinien być komunikat nie tylko poprawny logicznie i językowo, ale przede wszystkim zrozumiały przez ucznia, czyli adresata komunikatu. W rzeczywistości szkolnej w parze z optymalnymi sposobami uczenia się uczniów powinny kroczyć efektywne metody nauczania. Każdy nauczyciel, który kształtuje komunikację swojego ucznia, powinien mieć na względzie dopasowanie do jego specjalnych potrzeb edukacyjnych. W trakcie procesu nauczania języka obcego nauczycielowi powinna towarzyszyć świadomość werbalnego wyrażania myśli, umiejętność konstruowania wyrażeń językowych zgodnych z regułami semantycznymi i syntaktycznymi. Ponadto prowadzący zajęcia powinien wiedzieć, że brzmienie głosu (ton, wysokość głosu, akcent, intonacja), postawa, gesty i mimika twarzy, wygląd zewnętrzny oraz ubiór wzmacniają proces komunikacji z nauczycielem, (Sztejnberg A.)[202].

Według S. Krashena nie jest tak istotny "output" (produkcja języka) jak "input" (wkład) w akwizycji języka przy kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej ucznia. Według S. Krashena nauczyciel jest odpowiedzialny za przekazanie zrozumiałej dla ucznia treści, co będzie warunkowało jego reakcję zwrotną: niewerbalną lub

[200] Ibidem.
[201] Kloskowska-Kustosz K. (2000). *Słuchać, by słyszeć,* "Personel",nr 1.
[202] Sztejnberg A. *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji,* Astrum, Wrocław 2001.

wypowiedzią. Lingwista twierdzi, że w celu stworzenia interakcji należy zapewnić przyjazną atmosferę w klasie na lekcji języka angielskiego, zastosować właściwe metody nauczania języków obcych, na przykład Total Physical Response (Metoda Całkowitego Reagowania), zwłaszcza na początku do reakcji niewerbalnej. Na drugim etapie uczeń wypowiada się ustnie, czyli tu potrzebna jest kontekstualizacja oraz wdrożenie w dialog, dlatego kompetentny nauczyciel języka obcego powinien zastosować szereg metod i technik ułatwiających komunikację z uczniem, na przykład Communicative Language Teaching (Metoda Komunikacyjna) lub odgrywanie ról[203].

Hanna Komorowska postuluje, by komunikacja w grupie klasowej na lekcji języka angielskiego nie przebiegała w sposób typowy dla codziennej komunikacji. Wynika to z charakterystycznych cech w grupie klasowej, takich jak: nierówność uprawnień, czyli nierówny rozkład pozycji społecznych z nauczycielem o wysokim statusie, który kieruje grupą uczniów o niskim statusie i niewysokiej kompetencji. Im bardziej autorytarna szkoła i nauczyciel, tym większa nierównowaga uczniów w porozumiewaniu się, co wynika z naturalnego braku komunikacyjnego partnerstwa w klasie szkolnej, gdyż to nauczyciel decyduje kto mówi, co powinien powiedzieć, jak długo powinna trwać jego wypowiedź. Nauczyciel według przeprowadzonych badań wypowiada się przez ⅔ czasu lekcyjnego zaś pozostały czas jest w dyspozycji uczniów. Proporcje takie są odległe od rzeczywistości, ponieważ w codziennej komunikacji rozmówcy wypowiadają się mniej więcej w równych proporcjach. Zaburzenie naturalnej komunikacji podczas lekcji potwierdza również D. Bula i inni twierdząc, że 70% czasu na lekcji zajmują wypowiedzi nauczyciela, co jest wynikiem dyrektywnego nauczania i zachwiania relacji nauczyciel-uczeń, z których ten ostatni powinien mieć więcej swobody w podejmowaniu komunikacji[204]. Zazwyczaj nauczyciel steruje przebiegiem zajęć i nie umożliwia uczniom dłuższych, spontanicznych wypowiedzi. Nauczanie frontalne powinno być ograniczone do minimum, na rzecz pracy w małych grupach czy parach. Ponadto, jak zauważa Hanna Komorowska, wypowiedzi w klasie są przewidywalne, ponieważ podejmowane są tematy z góry określone a interakcje zainicjowane są przez nauczyciela. W naturalnej komunikacji każdy z uczestników rozmowy ma równe prawa w jej zainicjowaniu. Hanna Komorowska zwraca również uwagę na właściwość

[203] Krashen S. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Prentice Hall International, New Jersey 1982, (tłum. własne).

[204] Bula D., Niesporek-Szamburska B., Krzyżyk D., Synowiec H. *Dziecko w świecie języka,* Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2004.

redundancji, czyli umiejętność zrozumienia niekompletnych tekstów czy wypowiedzi w naturalnych sytuacjach, gdy podejmowane są próby odgadnięcia głównej myśli tekstu, co jest niespotykane na lekcji języka angielskiego, kiedy to tłumaczy się każdy wyraz w czytanym lub słyszanym tekście[205].

W klasie można zauważyć również brak integracji sprawności komunikacyjnych. W codziennej sytuacji językowej rozmówca zadaje pytania, jeżeli nie zrozumie czegoś w tekście pisanym czy słuchanym, ponadto dostosowuje styl do rozmówcy – na poziomie klasy szkolnej jest to niemożliwe (sytuacja, wiek, status oraz intencje interlokutora). Jednak można zredukować te negatywne cechy komunikacji, dążąc na lekcji do autentycznego ukierunkowania na ucznia, (Komorowska H.). Jest to możliwe poprzez zachęcenie uczniów do wyrażania swoich opinii, zadawania pytań, nawiązywania kontaktów oraz zapewnienia im większej ilości czasu na wypowiedź. Komunikacja U-U (praca w parach) to najlepsza droga do sukcesu komunikacyjnego bez zwierzchnika kontrolującego dialog. Praca w parach otwartych jest pod kontrolą nauczyciela i stanowi wstęp do pracy w parach zamkniętych, kiedy to uczniowie prowadzą dialogi, pracując we własnym zakresie. Podział na pary może wynikać z układu w jakim uczniowie siedzą w ławkach, doborze osoby, z którą pracuje się uczniowi najlepiej albo od której może się więcej nauczyć – sposobów jest wiele. Od pracy w parach nauczyciel przechodzi do pracy w grupach trzyosobowych, potem 4-osobowych i 5-osobowych. Z racji utrzymania prawidłowej dyscypliny i porządku w klasie nie zaleca się grup większych niż 6 osób i wtedy każdy uczeń w grupie otrzymuje rolę, opisane przez H. Komorowską w następujący sposób:

- "timekeeper" (osoba pilnująca gospodarowania czasem);
- "resource manager" (osoba zajmująca się pomocami naukowymi);
- "encourager" (osoba dbająca o dobrą atmosferę);
- "note-taker" (osoba sporządzająca notatki);
- "linguistic controller" (osoba poprawiająca błędy);
- "spokesman" (osoba prezentująca efekty pracy na zewnątrz).

Właściwa organizacja pracy w grupach zapobiega chaosowi, przechodzeniu na język polski, ale także nawiązuje to nauki autentycznej komunikacji językowej. Opisana powyżej praca w grupie stanowi także przygotowanie do autonomii ucznia[206].

[205] Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 1999.
[206] Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 1999.

Kontrowersyjne jest według Hanny Komorowskiej dzielenie klasy na grupy językowe pod względem umiejętności uczniów na: podstawową i zaawansowaną, gdyż ze społecznego punktu widzenia źle wpływa to na uczniów w obu grupach, którzy zakwalifikowani do tej o niższych osiągnięciach językowych nie mają zbyt dużej motywacji do nauki języka skoro i tak znaleźli się w grupie podstawowej. Z kolei uczniowie z grupy zaawansowanej są przekonani o swojej wyższości z racji kwalifikacji ich „lepszej" grupy, dlatego ich motywacja nie jest również wystarczająca do nauki języka angielskiego. Pozostawienie uczniów o zróżnicowanych zdolnościach i umiejętnościach w jednej grupie pomaga w rozwoju umiejętności kontaktowania się i podejmowania wspólnych działań (Komorowska H). Dążenie do płynności komunikacyjnej nie zawsze idzie w parze z poprawnością językową wypowiedzi ucznia. Jeżeli nauczycielowi zależy na na podejściu naturalnym, zwanym też bezpośrednim, to kwestia błędu językowego traktowana jest obojętnie. Uczeń podejmuje próby wypowiedzi – najpierw pojedyncze słowa z gestykulacją, potem proste zdania pojedyncze, starając się przekazać informację aż do stopniowego przejścia do coraz doskonalszych i pełniejszych wypowiedzi[207].

W metodzie audiolingwalnej oraz gramatyczno-tłumaczeniowej najistotniejsze jest nauczanie struktur gramatycznych, które poprzedzają wprowadzenie zwrotów opartych na tych strukturach w późniejszej fazie, dlatego też zwracanie uwagi na poprawność językową jest tu znacznie istotniejsze, niż w podejściu naturalnym, zwłaszcza, że błąd może utrwalić się jako zły nawyk, dlatego też wypowiedzi muszą być kontrolowane przez nauczyciela a błędy od razu poprawiane[208]. Nauczyciel języka angielskiego powinien wypracować własne metody poprawy błędów tak, aby nie zakłócać płynnej komunikacji ucznia. Biorąc pod uwagę wskazania Hanny Komorowskiej, należy w trakcie wypowiedzi ucznia poprawić tylko te błędy, które zakłócają jej zasadniczy sens (w przypadku rażącego błędu podać formę półgłosem). Błędy należy wynotować i przedstawić je po zakończeniu wypowiedzi ucznia, skłaniając go do autokorekty, jeżeli to możliwe.

[207] Ibidem.

[208] Rodgers T., Richards J.C., *Approaches and Methods in Language Teaching,* Cambridge 1986, University Press, (tł. własne).

## 3.3 Komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej

Według Idy Kurcz uczeń w wieku 8-10 lat przyswaja do 12 słów dziennie, jednak może to być problematyczne dla od 3%-7% uczniów ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego, które stają się przyczyną dysleksji i dysgrafii[209], szczegółowo do tych aspektów odnosi się również M. Smoczyńska[210]. Spektrum autyzmu stanowi klasyczny przykład niedorozwoju kompetencji komunikacyjnych. Opanowanie reguł językowych oraz słownictwa może nie stanowić problemu dla ucznia ze spektrum autyzmu, ale nie potrafi on zrozumieć intencji drugiego uczestnika sytuacji komunikacyjnej. Ida Kurcz przytacza przykład Christophera, który zna 16 języków, ale nie potrafi rozpoznać ironii, metafory czy pośrednich aktów mowy, za co odpowiedzialna jest kompetencja komunikacyjna.

Agnieszka Sozańska twierdzi, że dzieci ze SPE mogą mieć trudności z nauką angielskiego, gdyż jest to język nietransparentny: ma 1120 grafemów, 44 dźwięki i 26 liter. Opanowanie go gwarantuje dobra percepcja słuchowo-wzrokowa i świadomość fonologiczna. Kłopotliwe dla ucznia może być mylenie liter, różnicowanie wyrazów podobnie brzmiących, szyk zdania, pisanie ze słuchu oraz wiele innych czynników. Judith Kormos i A.M. Smith podkreślają: „dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauka języka obcego może być źródłem ogromnego niepokoju, a dla niektórych jest doświadczeniem poniżającym”[211]. W związku z powyższym, nauczyciel języka angielskiego powinien zebrać informacje na temat uczniów klas 1-3 w szkole podstawowej, dokonać obserwacji, przygotować strategie, które ułatwią proces akwizycji języka a co się z tym wiąże, działania te umożliwią uczniowi zachowanie płynnej komunikacji. Wspieranie umiejętności komunikacji oraz pamięci operacyjnej polega na zastosowaniu metod multisensorycznych. Agnieszka Sozańska zauważa, że stymulanty wzrokowe, słuchowe, dotykowe, działania kinestetyczne oraz te uwzględniające zmysł smaku i dotyku, jeśli są wykorzystywane wspólnie, komplementarnie bądź w

[209] Kurcz I. *Psychologia języka i komunikacji*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

[210] Smoczyńska M., *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji* w: Sparks R. & Ganschow L. *The Impact of Native Language Learning Problems on Foreign Language Learning: Case Study Illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis* pod red. Sparks R. & Ganschow L., Modern Language Journal, 1993, 58-74, (tłum. własne).

[211] Kormos J., Smith A.M. T*eaching Languages to Students with Specific Learning Differences.* Bristol, Buffalo, Toronto 2012, (tłum. własne).

sekwencjach, w optymalny sposób pobudzają pamięć operacyjną mózgu i uczenie się języka. Takie podejście sprzyja tworzeniu połączeń w mózgu odpowiedzialnych za przetwarzanie języka na wszystkich jego poziomach: fonologicznym, morfologicznym, semantycznym czy składniowym[212].

Najważniejsze problemy, które pojawiają się wśród uczniów i utrudniają komunikację to: trudności w pisaniu i czytaniu, w zapamiętywaniu i używaniu nowego słownictwa, powolność w uczeniu się rymów, piosenek i wierszy, niezrozumienie poleceń prostych i sekwencji poleceń, nieumiejętność literowania, sylabizowania, problemy z rozumieniem tekstu czytanego i wypowiedzi ustnej, problemy ze rozumieniem tekstu słyszanego, trudności w organizacji wypowiedzi ustnej i pisemnej, nieprawidłowa wymowa, nierozróżnianie fonemów, mylenie morfemów, gubienie wątku, omijanie linijek tekstu, problemy z logiczną sekwencją zdarzeń w wypowiedzi, bierne przyswajanie języka, nadwrażliwość sensoryczna, problemy z myśleniem abstrakcyjnym, wolne tempo pracy, „odpadanie" od zadania, rozpraszanie się, szybkie nudzenie się zadaniem, nieodpowiednie zachowanie, problemy z pamięcią krótkotrwałą, organizacją pracy, chaotyczność w działaniu, problemy emocjonalne[213].

W przypadku uczniów z dysleksją w klasach 1-3 w szkole podstawowej nauczanie języka będzie przebiegało sprawniej, jeżeli nie będziemy ich prosili o głośne odczytywanie tekstów czy literowanie słów, ponieważ zdecydowanie lepiej poradzą sobie w dialogach i interakcjach niż zadaniach pisemnych. Jak sugeruje A. Sozańska, można wykorzystać aplikacje do tworzenia swoich historyjek np. Storyboard That[214]. W zapamiętywaniu nowego słownictwa pomaga uczniom z dysleksją praca projektowa, metoda dramy, zabawy mimiką, gestami oraz wszelkiego typu kartami: memory, bingo, skojarzenia. Wspomniane metody prowadzą do rozwoju umiejętności komunikacyjnych ucznia, dlatego istotne są kompetencje i wiedza nauczyciela języka angielskiego w zakresie metod i technik dostosowanych do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Niewerbalne polecenia i arkusze aktywności ułatwiają komunikację między uczniem a nauczycielem. Narysowane na tablicy symbole ucha, książki, długopisu czy ust kreują w dziecku aktywność, na której należy się w danej chwili skupić oraz pokazują strukturę lekcji. Wydając polecenia werbalne, należy unikać sekwencji,

[212] Sozańska A. *Rady nie od parady*, ORE, Warszawa 2018.

[213] Padurean A.N. *Teaching English Language to Children with Special Educational Needs* w: „Tem Journal",: Vol.33, nr 4/2014, (tłum. własne).

[214] https://www.storyboardthat.com/pl, (dostęp: 27.04.22), (tłum. własne).

stosować krótkie i klarowne polecenia: "Look at the board, open your books" zamiast "Before you open your books, look at the board", (A. Sozańska, M. Delaney)[215].

Uczeń ze spektrum autyzmu w klasach 1-3 szkoły podstawowej może w nauczaniu języka angielskiego przejawiać zróżnicowane trudności. Każdy z tych uczniów ma inne zaburzenia i dostosowanie wymagań i metod pracy z uczniem wymaga jego dogłębnego poznania. Taki uczeń może mieć problem z przestrzeganiem zasad panujących w klasie i podczas pracy w grupie może mieć problem z nazywaniem, rozumieniem i wyrażaniem emocji (wpływa to, na przykład, na wykonanie ćwiczenia typu: opis obrazka, na którym znajdują się osoby zagniewane, zdziwione, przestraszone, itp.). Uczeń taki może wykazywać nadwrażliwość na światło, hałas, zapach. Często nie rozumie on metafor, idiomów, porównań, przysłów, ironii (ma tendencję do dosłownego odczytywania języka, co jest szczególną przeszkodą w nauczaniu języka obcego). Trudności ucznia występują także w obrębie interakcji, gdyż skomplikowane jest dla niego mówienie na temat, zmiana tematu rozmowy i kończenie tematu, na punkcie którego potrafią być obsesyjnie wręcz skupione. Trudności ucznia dotyczą również tematów abstrakcyjnych, myślenia wymagającego zmian, dostosowania się do zaburzenia rutyny (zmiana nauczyciela, planu lub organizacji lekcji)[216].

W przypadku uczniów ze spektrum autyzmu, którzy z reguły są zadaniowi, czas w trakcie lekcji powinien być tak zorganizowany, by uczeń mógł pracować w swoim tempie, ale również, by przejrzysty układ zajęć angażował go w aktywności lekcyjne a nie izolował go od grupy klasowej. Warto skupić się również na tematach jego zainteresowań, zaangażować w projekt dotyczący jego hobby, gdyż to może warunkować jego motywację do pracy na lekcji. Myślenie obrazami to cecha ucznia ze SA, dlatego nauczyciel wprowadzając nowe słowa czy wdrażając dialogi, inicjując interakcję, powinien stosować karty obrazkowe, zdjęcia czy obrazki. W trakcie zajęć zwroty nauczyciela skierowane do ucznia powinny być proste i konkretne, pozbawione dygresji, a jeżeli uczeń nie chce podjąć interakcji, należy zastosować technikę zwaną „tubą", kiedy najpierw zadajemy pytanie uczniowi po cichu przy ławce a następnie przechodzimy do zadania tego pytania klasie, odnosząc się do wypowiedzi ucznia z SA (spektrum autyzmu)[217].

[215] Delaney M. *Special Educational Needs*, University Press, Oxford 2014, (tłum. własne).
[216] Sozańska A. *Rady nie od parady*, ORE, Warszawa 2018.
[217] Ibidem.

W moim dwudziestoletnim doświadczeniu pedagogicznym miałam kilka przypadków uczniów z mutyzmem wybiórczym. Jeszcze kilka lat temu nauczyciele nie byli świadomi takiego problemu. Ucznia z MW uważano za upartego i niekulturalnego**.** Obecnie oferta szkoleń dla nauczycieli tym zakresie jest szeroka, jednak największą świadomość oraz motywację do działania dało mi osobiste doświadczenie z moją córką, u której w wieku 5 lat stwierdzono mutyzm wybiórczy. Wcześniej, jak większośc rodziców dzieci z MW, sądziliśmy, że córka jest po prostu nieśmiała i z tego wyrośnie. Po rozpoznaniu tego zaburzenia wśród wychowawców przedszkolnych, skierowanie na badanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej a następnie na podstawie opinii PPP oraz diagnozy wystawionej przez lekarza psychiatrę przystąpiono do terapii małych kroków. Dziecko zostało otoczone opieką psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu i szkole. Zajęcia języka angielskiego w przypadku ucznia z MW powinno rozpocząć się od nawiązania relacji, bez presji, bez pośpiechu. Należy również stworzyć bezpieczne warunki do rozwoju komunikacji ucznia metodą małych kroków[218] i później przejść od mowy chóralnej z całą grupą – poprzez niewerbalne odpowiedzi, szept do pojedynczych słów – do całych zdań.

Dobrą alternatywą do wprowadzenia oraz utrwalenia słownictwa: nazw zwierząt, kolorów, jedzenia, przedmiotów szkolnych, dni tygodnia jest również wykorzystanie piosenek polecanych przez wydawnictwa anglojęzyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Korzystając z tych materiałów należy pamiętać, że na początku uczeń z MW nie chce śpiewać, tylko słucha, ale stopniowo przechodzi do śpiewania, choć często jest bardzo zawstydzony. Inną metodą do eliminacji stresu i zaangażowania do uczestnictwa w lekcji ucznia z MW są gry językowe. Wywołują one pozytywne emocje, wprowadzają humor i śmiech w toku lekcyjnym wśród uczniów, nawet tych bardziej nieśmiałych. Jedną z polecanych przez metodyków nauczania języka angielskiego jest, na przykład, gra memory: „Zwierzęta". Nauczyciel zadaje pytanie: "What's this" a uczeń odpowiada: "It's a lion". Zwierzęta to jeden z ulubionych obszarów zainteresowań uczniów we wczesnej edukacji, dlatego tym łatwiej jest nawiązać z nimi interakcję w tej dziedzinie, (A. Sozańska)[219].

Hanna Komorowska proponuje w pracy z uczniem z SPE powtórzenia chóralne, powtórzenia samodzielne po kilku chóralnych, czytanie głośne oraz udział w ćwiczeniach

[218] Johnson M. & Wintgens A. *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
[219] Ibidem.

wdrażających, w których uczniowi podsuwany jest tekst lub materiał wizualny tak, aby uczeń mógł zareagować w interakcji a komunikacja została zachowana. Warto odnotować, że w sytuacjach stresujących dla uczniów z SPE nauczyciel może odwołać się do języka polskiego, jeżeli ten pozwala dojść do celu szybciej i dogodniej. W trakcie nauczania ważna jest dla nauczyciela obserwacja postępów ucznia z lekcji na lekcję, z tygodnia na tydzień oraz współpraca w tej kwestii z rodzicem, gdyż obopólne działania mogą prowadzić do sukcesu ucznia[220].

Wykształcenie płynnej komunikacji z uczniem z SPE to trudny i długotrwały proces, ponieważ prowadzący ma do czynienia ze zróżnicowanymi reakcjami na wypowiedzi nadawcy, począwszy od milczenia, gestów (reakcji niewerbalnych), na krótkich odpowiedziach skończywszy. Analiza rozmowy z uczniami z SPE zostanie przedstawiona w następnym rozdziale.

Chciałabym zwrócić szczególną uwagę na problemy związane z przyswajaniem języka angielskiego przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi np. w spektrum autyzmu,  z mutyzmem wybiórczym, a także z dysleksją, afazją w klasach młodszych 1-3 szkoły podstawowej. W mojej 20-letniej pracy dydaktyczno-wychowawczej można zaobserwować zwiększającą się liczbę dzieci w grupie klasowej z wymienionymi powyżej zaburzeniami oraz zakłóceniami w rozwoju. Inspiracją do skierowania moich zainteresowań badawczych w kierunku analizy rozmowy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi było również moje osobiste doświadczenie. U mojej młodszej córki (8l.) zdiagnozowano mutyzm wybiórczy dwa lata temu. Etapy diagnozowania jej, oswajania się z problemem oraz terapia, zwróciły moją uwagę na zaburzenia rozwoju komunikacyjnego uczniów, z którymi codziennie prowadzę konwersacje na zajęciach języka angielskiego. W terapii mutyzmu selektywnego często stosuje się metodę 5 sekund, która polega na odczekaniu 5 sekund, gdy ktoś zadaje dziecku pytanie a ono nie odpowiada, wtedy rodzic czy terapeuta musi przeformułować to pytanie tak, by dziecko udzieliło odpowiedzi, (M. Johnson and A. Wintgens)[221]. Ta metoda oraz wiele innych, zainspirowały mnie do podjęcia badań nad rozmową z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikacja z nimi jest bardzo trudna, ponieważ często nie można wyegzekwować reakcji zwrotnej.

[220] Bailey K. *Teaching Listening and Speaking in Second and Foreign Language Contexts*, Bloomsbury Publishing, New York 2020, (tłum. własne).
[221] Ibidem.

Zachowanie interakcyjności oraz transakcyjności w komunikacji nauczyciel-uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga personalnego podejścia w nauczaniu, dlatego po przeprowadzeniu badań w zakresie analizy rozmowy nauczyciel-uczeń, można rozpoznać cechy komunikacji zaistniałe we wspomnianym układzie diadycznym. W trakcie tej analizy należy zwrócić uwagę na strategie edukacyjne pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dostosowane do potrzeb ucznia. Powstało wiele prac na temat komunikacji z uczniem, natomiast nie uwzględniono komunikacji z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka angielskiego, który ma problemy z porozumiewaniem się. Poprzez zastosowanie odpowiednich strategii edukacyjnych można przeciwdziałać czynnikom zakłócającym płynną komunikację. Skala zaburzeń uczniów z SPE jest różnorodna a co roku w szkole pojawiają się nowi uczniowie z zaburzeniami i zakłóceniami rozwojowymi, które utrudniają im proces nauki języka. Dlatego podjęte działania badawcze oraz wnioski płynące z analizy rozmowy pomiędzy nauczycielem i uczniem z SPE w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej mogą uzupełnić lukę w tym zakresie i posłużyć jako wsparcie dydaktyczno-metodyczne dla nauczycieli języka angielskiego w ich codziennej pracy.

# 4. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ NAD KOMUNIKACJĄ POMIĘDZY NAUCZYCIELEM I UCZNIEM KLAS 1-3 W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Jak wspomina Ida Kurcz do głównych metod badań rozwoju języka małego dziecka należą tzw. dzienniki mowy małego dziecka oraz różnego rodzaju obserwacje i wywiady, prowadzone przez rodziców lub specjalnie przygotowanych badaczy. Dzienniki mowy stosowane już były w XVIII wieku. W XIX wieku jednym z rodziców, który podjął się takiego zadania był Charles Darwin, który spisywał postępy swojego syna. W polskiej psychologii znane są dzienniki mowy spisywane przez matki, które zostały do tego specjalnie przygotowane. Badania te zainicjował profesor Stefan Szuman w latach 50-tych ubiegłego wieku, a które zostały włączone do programu CHILDES (Child Language Data Exchange System), dzięki pracy Magdaleny Smoczyńskiej. Skrót oznacza system wymiany danych dotyczący rozwoju języka dziecka. W systemie zgromadzono materiały z wielu języków, przetworzone w ujednolicony sposób. Istnieje również Talk Bank, w którym można znaleźć dane z próbek mowy dzieci w postaci audio i audio-video[222]. Tego typu badania były zainicjowane przez Rogera Browna w literaturze anglosaskiej w latach 70-tych. W latach 80-tych i 90-tych zajmowały się tym Grace Wales Shugar i Barbara Bokus, (cf. Kurcz I.)[223]. Władimir Propp oraz A. Greimas, jak podaje A. Perakyla, opracowali schematy analiz dyskursu, z których można wyodrębnić relacje strukturalne nadawca-odbiorca[224]. Badania te zapoczątkował Harvey Sacks na Uniwersytecie Kalifornijskim w latach 60-tych XX wieku[225]. Analiza konwersacyjna jest bardzo mocno ukierunkowana empirycznie, nie jest teoretycznie odkrywcza.

Badania, które zamierzam przeprowadzić w ramach niniejszej pracy badawczej będą miały charakter interpretacyjny i wpisują się między innymi w nurt badań glottodydaktycznych oraz pedagogicznych. Jak zauważa Marta Torenc glottodydaktyka zajmuje się badaniem problemów związanych ze znajomością języków obcych. Celem glottodydaktyki jest stworzenie ujednoliconego modelu nauczania i uczenia się języków

[222] Smoczyńska, M. *The acquisition of Polish w: The crosslinguistic study of language acquisition*. D. I. Slobin. Hillsdale, Erlbaum, New Jersey 1985, (tłum. własne).
[223] Kurcz I. *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
[224] Perakyla A. *Analiza rozmów i tekstów* w: Denzin N., Lincoln Y. (red.). *Metody badań jakościowych*, PWN, Warszawa 2009.
[225] Ibidem.

obcych poprzez analizę, opis oraz wyjaśnienie zachodzących w nim procesów[226]. Główny podmiot badań glottodydaktycznych to układ obejmujący osobę uczącą się wraz z procesami dotyczącymi akwizycji języka obcego oraz uwarunkowaniami zewnętrznymi[227].

## 4.1 Komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi klas 1-3 w nauczaniu języka angielskiego. Problemy badawcze

Celem naukowym rozprawy jest rozpoznanie cech komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego wraz z elementami wnioskowania praktycznie niezbędnych strategii edukacyjnych. W zakresie moich zainteresowań badawczych znajduje się analiza sytuacji komunikacyjnej nauczyciela i ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach I-III w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Nauczanie języka angielskiego miało miejsce w trakcie rozmów z uczniami, bezpośredniej komunikacji z uczniem indywidualnie.

W nawiązaniu do rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309) uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią trzy grupy:

- uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność ruchową, w tym afazję, niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, słabosłyszenie, słabowidzenie, autyzm, w tym zespół Aspergera, niepełnosprawności sprzężone, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, niedostosowanie społeczne;
- uczniowie posiadający inne orzeczenia lub opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej (w tym: uczniowie ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, chorzy przewlekle, wymagający nauczania indywidualnego, objęci wczesnym wspomaganiem rozwoju lub rocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym);

[226] Torenc M. *Nauczanie międzykulturowe- implikacje glottodydaktyczne*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2007.
[227] Grucza F., *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, w: „Przegląd Glottodydaktyczny”1978, nr 1, str. 24-44.

- uczniowie rozpoznani jako potrzebujący wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (w tym: szczególnie uzdolnieni, oczekujący na diagnozę w poradni, ze wskazań losowych, po powrocie z zagranicy, na wniosek rodzica itd.)[228].

Nauczyciel języka angielskiego musi dostosować się do możliwości ucznia, dokonując analizy zauważonych deficytów lub postępów jego rozwoju. Sam wchodzi w relację z uczniem i ma szansę dokonać autorefleksji, związanej z tym, co się w tej relacji dzieje. Spotkanie-diada dwóch ważnych podmiotów (nauczyciel-uczeń) ma na celu poznanie potrzeb i możliwości ucznia, by w rezultacie stworzyć warunki sprzyjające jego optymalnemu rozwojowi. Podmioty te budują obszar wzajemnej relacji. Wyeliminowanie czynników podtrzymujących milczenie, zapewnia pomyślne warunki rozwoju umiejętności komunikacyjnych ucznia. W komunikacji warto zwrócić uwagę na dwukierunkowość relacji: uczeń jako sprawca i rozmówca własnej aktywności. Ponadto nauczyciel w trakcie pracy powinien dysponować wiedzą oraz kompetencjami w zakresie pomocy uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, który nie potrafi odnaleźć się w sytuacji komunikacyjnej. Analiza rozmowy: nauczyciel- uczeń we wczesnym nauczaniu języka angielskiego jest podstawą do rozpoznania cech komunikacji pomiędzy tymi jednostkami. Przeprowadzone badania mogą stanowić podstawę do opracowania strategii edukacyjnych w celu zapewnienia pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Postawiono następujące pytania, aby zbadać wspomniane powyżej cele badawcze:

1) Pytanie główne: jaka jest komunikacja nauczyciela i ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach I-III??
2) Pytania szczegółowe:
    - Jaki jest kontekst sytuacyjny komunikacji nauczyciel-uczeń?
    - Jaka jest relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem? (Czy uczeń jest traktowany w sposób indywidualny, podmiotowo?);
    - Jaka jest językowa sprawność systemowa: czy wypowiedzi są poprawne pod względem gramatycznym i leksykalnym?

[228] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, (Dz.U. 2020 poz. 1309), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000649;

- Jaka jest interakcyjność komunikacji nauczyciel - uczeń? (reagowanie językowe: reaguje werbalnie i niewerbalnie na polecenia zgodnie z treściami nauczania oraz wymaganiami szczegółowymi podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego w szkole podstawowej na pierwszym etapie edukacyjnym z 24 lutego 2017 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej);
- Jakie są elementy paralingwistyczne? (Czy uczeń tworzy wypowiedzi prawidłowe pod względem wymowy, zrozumiałe dla nauczyciela? Czy potrzebuje on więcej czasu na artykulację mniej znanych słów lub upewnienie się? Jaka jest intonacja w wypowiedziach ucznia?);
- Jakie są zachowania językowe ucznia z SPE? (pytanie, żart, przechwałka, skarga, wyjaśnienie, podtrzymywanie kontaktu, akceptacja zachowania/pomysłu, milczenie, pochwała i ocena, krytyka oraz podziękowanie)?

Poszukując odpowiedzi na pytanie: jakie są elementy komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3, należy wziąć pod uwagę sześć kategorii wraz ze wskaźnikami przedstawionymi w rozdziale piątym. Przygotowanie materiału do analizy będzie obejmowało następujące fazy pracy: dokonanie nagrań i ich transkrypcję oraz przeniesienie danych z rozmów na matrycę cech, którą stanowi opracowany formularz do opisu rozmowy uczeń-nauczyciel[229]. W następnej kolejności, po analizie danych, czyli wypowiedzi ucznia i nauczyciela rozmawiających ze sobą, poprzez redukcję danych nastąpi wydzielenie ich reprezentacji językowych, do opisu obszaru badań rozmowy.

## 4.2 Wybrane metody i techniki badań w komunikacji między nauczycielem i uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi klas 1-3 w szkole podstawowej

Badania zostaną przeprowadzone z wykorzystaniem metod jakościowych. Zdecydowałam się na ten paradygmat metodologiczny, gdyż jak podaje Bogusław Śliwerski: „Jakościowe podejście w badaniach naukowych zmierza do możliwie jak najbardziej autentycznego oraz kompleksowego ujęcia perspektywy osób działających. Proces badawczy rozpoczyna się od postawienia problemów, jednak w trakcie badań

[229] Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.

podlegają one stale modyfikacji oraz rozszerzeniu. Teorie są konstruktami wywodzącymi się z doświadczenia, z danego materiału, a więc odnoszą się do przedmiotu"[230]. Według A. Perakyla w badaniach jakościowych rozróżniamy dwa typy badań empirycznych: wywiady oraz dane występujące naturalnie, na przykład nagrania audio codziennych interakcji, co sprzyja bezpośredniemu kontaktowi ze zgłębianym problemem[231]. Zdaniem Uwe Flick są one interpretatywnym, naturalistycznym podejściem do świata. Badanie jakościowe to usytuowana aktywność, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się ono z interpretatywnych i materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym, a w konsekwencji przekształcają go, kwestię tę szeroko omawia U. Flick[232] oraz N. Denzin i Y. Lincoln[233].

John W. Creswell sugeruje, że badania jakościowe skłaniają badaczy do podjęcia aktywnej zmiany, upodmiotowienia marginalizowanej grupy społecznej, dlatego dokładnie taki sam cel przyświeca niniejszej pracy skierowanej na rozpoznanie cech komunikacji nauczyciel-uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka angielskiego, wskazując na wielostronność zjawiska (zachowania językowe uczniów, rodzaje interakcji itd.)[234].

Według J. Creswella oraz J. Gniteckiego[235] rozmowa jako metoda-technika leży w naturze badań jakościowych. W tych badaniach rozmowy dziecka z dorosłym przyjmuje się fenomenologiczną perspektywę, co oznacza, że najpierw należy wyłożyć i opisać, co jest dane, a później zinterpretować przedmiot badania, aby zrozumieć zjawisko-rozmowę. Badacz analizuje zachowania językowe i pozajęzykowe rozmowy. Biorąc pod uwagę słowa Idy Kurcz, rozmowa to nie tylko horyzont językowy odnoszący się do kompetencji komunikacyjnych, ale również jest to kontekst werbalny i niewerbalny[236]. Jak podkreśla E. Rostańska wieloaspektowość rozmowy dziecka z dorosłym stanowi trudność metodologiczną, z czego wynika konieczność łączenia

[230] Śliwerski B. *Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności* w: Studia Edukacyjne nr 23/2012.
[231] Perakyla A. *Analiza rozmów i tekstów* w: Denzin N., Lincoln Y. (red.) *Metody badań jakościowych,* PWN, Warszawa 2009.
[232] Flick U. *Projektowanie badania jakościowego, Niezbędnik badacza,* PWN, Warszawa 2011.
[233] Denzin N., Lincoln Y. *Metody badań jakościowych*, t.1-2, PWN, Warszawa 2009.
[234] Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych, Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
[235] Gnitecki J., *Wprowadzenie do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych,* Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2006.
[236] Kurcz I. *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar. Warszawa 2000.

wyników badań pedagogicznych w aspekcie edukacyjnym z badaniami językoznawczymi i teorią komunikacji[237].

Dobór próby jest celowy i planuje się przebadanie około 10 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z klas 1-3 szkoły podstawowej, w której pracuję od ponad 20-tu lat. Główna metoda eksploracji to metoda indywidualnych przypadków oraz analiza rozmowy, celem nakreślonych powyżej działań jest rozpoznanie cech komunikacji nauczyciel uczeń z SPE w nauczaniu języka angielskiego. Wnioski z badań posłużą nauczycielom języka angielskiego w pracy z uczniami z omawianymi zakłóceniami i zaburzeniami w rozwoju. J. W. Creswell podkreśla, że ideą przewodnią badań jakościowych jest uzyskanie jak najwięcej informacji od uczestników badania, zaś naturalny kontekst wynika z bezpośredniego kontaktu w rozmowie, nawiązanie interakcji "face-to-face"[238]. Rozmowa jako metoda badawcza to również swobodna wymiana myśli oraz uczuć. Badacz w trakcie rozmowy odkrywa nowe relacje i wzorce. M.B. Miles oraz A.M. Huberman podkreślają, że badania różnorakich przypadków umożliwiają badaczowi wniknięcie w jeszcze głębiej w procesy i skutki pojedynczych przypadków. Analizowany „przypadek" ma miejsce w określonym społecznym i fizycznym otoczeniu[239].

Metoda indywidualnych przypadków może umożliwić stosowanie w praktyce zasady indywidualizacji, lecz także wpływać na poznanie dzieci, którym pomaga się zdobyć wiedzę i umiejętności. Dzięki zastosowaniu tej metody badacz ma możliwość zrozumienia licznych barier, które napotyka uczeń z deficytami w pełnym poznawaniu i rozumieniu złożoności świata[240]. Ponadto, dzięki tej metodzie badacz może skupić się bardziej na tym, co dzieje się w klasie, dystansując się do mierzalnych produktów w postaci wyników dydaktycznych czy wychowawczych. Metoda ta pomimo większego niż w innych wypadkach nakładu pracy i dłuższego czasu potrzebnych do pozyskania danych o uczniu, jest wyjątkowo cenna, ponieważ pozwala na głęboką eksplorację potencjału ucznia, co jest relewantne w badaniach jakościowych, (J.W. Creswell). Jak postuluje T. Pilch: „Metoda indywidualnych przypadków jest sposobem badań polegającym na

[237] Rostańska E., *Dziecko i dorosły w rozmowie,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
[238] Creswell J.W.. *Projektowanie badań naukowych, Metody jakościowe, ilościowe i mieszane,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013
[239] Miles M.B., Huberman A.M. *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.
[240] Burzyńska M. *Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi(na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim,* w: „Neofilolog 2011", nr 36.

analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych". Istotne w tej metodzie jest wykorzystanie wielu źródeł informacji dotyczących badanego ucznia: relacje pisemne, ustne nauczycieli, dokumentacja szkolna, dokonywanie obserwacji jego zachowań na lekcji[241]. Metoda ta umożliwia lepszy kontakt badacza z badanym, gdyż badanie może być przeprowadzone w bezpośrednim kontekście środowiska. Nie narzuca ona również specjalnych ograniczeń w interpretacji zgromadzonego w ten sposób materiału badawczego. Artur Reber definiuje studium przypadku jako: „dokładny opis pojedynczej osoby, zebranie jak najbardziej kompletnego materiału o danej osobie (historii, wywiadów, efektów terapii)"**[242].**

W centrum badań prowadzonych metodą indywidualnych przypadków pozostaje uczeń, stąd pojawiająca się w tym zakresie metoda dialogowa (rozmowa). Rozmowa jest aktywnością rozumianą jako podstawa następujących po niej działań, co zauważa A. Perakyla. Badacze prowadzący studia nad CA ("conversation analysis" czyli analizą rozmowy, tł. własne) analizują organizację działań: rozpoczęcie, zakończenie, czyli „parę przyległą" jak określa to Anssi Perakyla za E. Schegloff, H. Sacks [243]. Sekwencja dwóch działań, z których jedno wywołuje interakcję u drugiego uczestnika rozmowy, na przykład: pytanie-odpowiedź, pozdrowienie-pozdrowienie, stanowi podstawową jednostkę analizy rozmowy. W procesie komunikowania jeżeli interlokutor nie udziela odpowiedzi, wtedy nadawca wypowiedzi formułuje ją jeszcze raz lub szuka wyjaśnień, dlaczego taka reakcja nie pojawiła się. W związku z tym w analizie rozmowy szuka się wyjaśnień, jak intersubiektywnie zrozumieć intencje partnera konwersacji, jak również można dotrzeć do mechanizmów konstruowania znaczeń w rozmowie. Proces oddziaływania na siebie uczestników rozmowy wiąże się z rozpoznaniem struktur organizacji rozmowy.

Zrozumienie przez rozmówcę tego, co zostało powiedziane w poprzednich kolejkach umożliwia rozpoznanie wypowiedzi i podjęcie decyzji o wyborze odpowiedzi, szczegółowo ten aspekt jest analizowany przez A. Perakyla[244], J. Atkinson oraz J. Heritage[245].

---

[241] Łobocki M. *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2000.
[242] Reber A. *The Penguin Dictionary of Psychology,* Penguin Books Ltd., London 2000, (tłum. własne).
[243] Schegloff E., Sacks H. *Opening up closings*, "Semiotica", 8, 289-327, 1973, (tłum. własne).
[244] Perakyla A. *Analiza rozmów i tekstów* w: Denzin N., Lincoln Y. (red.), *Metody badań jakościowych.* PWN, Warszawa 2009.
[245] Atkinson J., Heritage J. (ed.). *Structures of Social Action, Studies in Conversation Analysis, Cambridge 1984,* (tłum. własne).

W celu zgromadzenia danych w zakresie rozpoznania cech komunikacji nauczyciel-uczeń z SPE zastosowano następujące techniki: **obserwacja** ucznia z SPE na terenie szkoły z rejestracją rozmowy nauczyciel-uczeń podczas zajęć lekcyjnych. Najprostszą i najefektywniejszą metodą jest obserwacja nauczycielska, czyli świadome, planowe i celowe postrzeganie zachowania dziecka w kontekście danej sytuacji. W praktyce obserwacja nauczycielska polega na zamierzonej i intencjonalnej analizie potrzeb dziecka i ocenie jego funkcjonowania podczas zajęć języka angielskiego z całą grupą. Nauczyciele obserwując ucznia, przeprowadzają z nim rozmowy, gromadzą jak najwięcej danych – i mogą to być nauczycielskie spostrzeżenia, wnioski, informacje o deficytach, mocnych stronach, potencjale oraz zainteresowaniach.

Efektywna obserwacja nauczycielska w szkole w świetle przygotowania materiału do analizy będzie obejmowało następujące fazy: dokonanie nagrań i ich transkrypcja. Nauczanie języka angielskiego miało miejsce w trakcie rozmów z uczniami oraz bezpośredniej komunikacji z uczniem indywidualnie. W celu wyodrębnienia wskaźników stanowiących o opisie badanej przestrzeni rozmowy pomiędzy nauczycielem a uczniem zostały ułożone w grupy o odpowiedniej charakterystyce. Stworzono także specyfikacje kategorialne, np. językową sprawność systemową; społeczną sprawność językową, właściwości paralingwistyczne towarzyszące wypowiadaniu. Kolejny etap to przeniesienie danych z rozmów na matrycę cech (formularz do opisu rozmowy). Jak podają Mathew B. Miles i A. Michael Huberman zebranie reprezentacji danych, przez agregacje i selekcje, służyć może formowaniu reprezentacji. Jako podstawowe formaty przyjmuje się matryce i sieci, które graficznym przedstawieniem składu danych w poszczególnych kategoriach i składu kategorii w poszczególnych jednostkach analizy. Nie są one modelami sensu stricto, ponieważ nie określają zależności, funkcji i powiązań między wskazanymi składnikami, są natomiast ilustracją reprezentacji występujących i możliwych ich wystąpień[246].

W postępowaniu badawczym zastosowano również techniki wymienione poniżej:

- **Próbki czasowe**, czyli prowadzenie obserwacji ucznia z SPE w określonym czasie, np. przez ok. 2-5 minuty podczas zajęć języka angielskiego. Obserwator koncentruje się na wybranych aspektach zachowania dziecka (zachowania społecznie ukierunkowane): niewerbalne: milczenie, potakiwanie, utrzymywanie

[246] Miles M.B., Huberman A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.

kontaktu wzrokowego; werbalne: podtrzymywanie kontaktu, przechwałka, wyjaśnienie itd.

- **Analiza dokumentów** (zapoznanie z treściami: opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, przygotowanych dostosowań wymagań edukacyjnych, orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, diagnoz i wskazań lekarskich, na podstawie których zostaje opracowany IPET (indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny); weryfikacja WOPFU (wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia) na pierwszy i drugi semestr jest narzędziem, które pozwala najpełniej ocenić potrzeby i możliwości dziecka. Obowiązek jej dokonywania w organizowaniu edukacji uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego nakłada Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym[247]. Ważne jest, aby wielospecjalistyczną ocenę funkcjonowania ucznia rozumieć jako ogół wiedzy wszystkich osób dorosłych pracujących z konkretnym dzieckiem w kontekście poziomu jego funkcjonowania w różnych sferach, w danym (aktualnym) czasie. Nie jest możliwe dokonanie takiej oceny jednoosobowo [248];
- **Wywiad** z rodzicami ucznia z SPE (kto prowadzi badania, jaki jest ogólny cel, jak dobiera się respondentów i jakie gwarancje poufności danych, zadaje pytanie inicjujące i drążące dotyczące ucznia ze SPE, jego zachowań językowych, zainteresowań itp.); Niezastąpionym źródłem wiedzy o dziecku, są jego rodzice, udzielający informacji w czasie rozmów indywidualnych z nauczycielem.

## 4.3 Przebieg badań i charakterystyka grupy badawczej: nauczyciel i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach 1-3 szkoły podstawowej

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią populację badawczą wg następujących wskaźników:

- wiek uczniów (klasy 1-3 szkoły podstawowej),

[247] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591; https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000649;

[248] Zych A. (2019). *Efektywna obserwacja nauczycielska w przedszkolu w świetle diagnozy funkcjonalnej*, ORE, Warszawa 2019.

- zaburzenia rozwoju uczniów (spektrum autyzmu (zespół Aspergera), mutyzm wybiórczy, afazja),
- zakłócenia w rozwoju uczniów (dysleksja),

Są to uczniowie szkoły podstawowej w Czerwionce-Leszczynach, w której pracuję od ponad 20-stu lat. Uczniowie ci rekrutują się z klas 1-3 (wiek uczniów: 7-9 lat). Na podstawie opinii PPP (poradni psychologiczno-pedagogicznej), orzeczenia PPP, diagnozy ucznia oraz przygotowanych IPET (indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych), uczniowie będą celowo wyznaczeni do objęcia badaniami, biorąc pod uwagę specjalne potrzeby edukacyjne oraz trudności z komunikacją na lekcji języka angielskiego. Z moich doświadczeń zawodowych wynika, że są to głównie dzieci z opiniami PPP o dostosowaniu wymagań edukacyjnych oraz uczniowie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Rodzice wskazanych uczniów zostali poproszeni o wyrażenie zgody na wyżej wspomniane badania. Miejsce badania to sala szkolna, znana dobrze uczniom, w której odbywają się zajęcia z języka angielskiego lub zajęcia dodatkowe z języka angielskiego, w układzie diadycznym nauczyciel-uczeń. Wiek nauczyciela nie stanowi cechy kontekstowej rozmowy. W ramach rozmów w edukacji domowej z języka angielskiego badaniu poddana została dziewczynka na przestrzeni 1–2 klasy szkoły podstawowej, córka autorki dysertacji. Uczniowie na potrzeby badania zostali oznaczeni skrótami: U1, U2, U3, U4, U5, U6. Dziewczynka w ramach edukacji domowej została oznaczona literą: D.

Tworząc charakterystykę grupy badawczej, zapoznano się z wyżej wspomnianymi dokumentami takimi jak: opinie PPP, orzeczenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, WOPF-u, IPET. Przeprowadzono także rozmowy z rodzicami uczniów.

Michasia jako pierwsza została poddana badaniu w ramach edukacji domowej z języka angielskiego. Rozmowa pierwsza miała miejsce 20 grudnia 2021 a ostatnia 2 kwietnia 2023 roku. U Michasi rozpoznano mutyzm wybiórczy w 2020 roku. Zaświadczenie wydał lekarz psychiatra. Dziewczynka nie mówiła w grupie, zdiagnozowano u niej ograniczoną komunikację werbalną. Zachowywała się swobodnie w środowisku domowym. W towarzystwie osób dorosłych nie mówiła, zwracała się tylko do mamy a w grupie koleżeńskiej do wybranych koleżanek. Nie podawała ręki na powitanie, nie stosowała zwrotów grzecznościowych. Wymagała objęcia pomocą psychologiczno-logopedyczną. Terapia logopedyczna, na którą uczęszcza do dziś na

terenie szkoły dała bardzo dobre efekty, gdyż dziewczynka otworzyła się w komunikacji nie tylko rówieśniczej, ale także zaczęła odzywać się i odpowiadać na pytania dorosłych. Nauczyciele otrzymali wskazania do stosowania na podstawie opinii PPP w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych dziecka, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom. W trakcie nauczania na terenie szkoły nie karano za niemówienie, stosowano metodę małych kroków i 5 sekund wg wskazań M. Johnson i A. Wintgens[249]. Rodzice edukowali rodzinę i znajomych, jak zachowywać się wobec dziecka z mutyzmem wybiórczym. Regularnie odbywała sie hipoterapia, zajęcia uspołeczniające dziewczynkę: tańce, gra na pianinie oraz spotkania z koleżankami a także refleksoterapia.

U1- lat 7- na potrzeby badania oznaczony jako U1. Uczeń z diagnozą zespołu Aspergera. W drugim semestrze pierwszej klasy przydzielono mu nauczyciela wspomagającego. W klasie trzeciej stwierdzono dodatkowo niedosłuch, zastosowano aparat wspomagający; dodatkowo słuchawki wyciszające w trakcie przerw. Uczeń niechętnie odpowiada po angielsku, co zależy to od tematyki lekcji oraz jego obszaru zainteresowań. Bardzo dobrze radzi sobie z zadaniami na słuchanie ze zrozumieniem, lubi wykonywać zadania na tablicy interaktywnej. Potrzebuje wsparcia w pisaniu oraz czytaniu. Najczęściej rodzic nagrywa czytanki w domu i przesyła nauczycielowi, gdyż U1 nie lubi czytać i odpowiadać na forum. Zdiagnozowano u niego zaburzenia integracji sensorycznej, nadruchliwość z zaburzeniami koncentracji uwagi. Jest on nadaktywny i niecierpliwy - problemy z czekaniem na swoją kolej. Mówi szybko, niegramatycznie a jego trudności z komunikacją wynikają także z niewykształconego słuchu fonemowego.

Z wywiadu z rodzicem wynika, że uczeń chętniej podejmuje próby czytania i wypowiedzi po angielsku w domu niż na forum klasy. Chętnie opowiada o przyrodzie (interesują go rośliny, zwierzęta, ryby). Bardzo dobrze zna flagi państw europejskich.

U2- Uczeń lękowy w klasie pierwszej miał problemy z komunikacją, niechętnie wykonujący zadania, do których nie jest przekonany. Szybko zniechęcał się, nie chciał uzupełniać ćwiczeń, odpowiadać na pytania. Dzięki wsparciu rodziny, terapii, nauce czytania oraz DWE do potrzeb ucznia, U2 rozwinął swoje umiejętności komunikacyjne, z chęcią wykonywał zadania, które wcześniej stanowiły problem. Zachowania lękowe ustąpiły.

[249] Johnson M., Wintgens A. (2018*), Mutyzm wybiórczy, Kompendium wiedzy*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.

Z wywiadu z rodzicem wynika, że uczeń uczestniczył w dodatkowych zajęciach terapeutycznych oraz rewalidacyjnych. Rodzice pracowali z nim nad sprawnością czytania. Obecnie szybko wykonuje zadania, czasami na lekcji nie chce odpowiedzieć na pytania, wtedy wymaga dodatkowej atencji oraz nakierowania go na właściwą odpowiedź, dlatego zgodnie ze wskazaniami DWE, ważne jest wsparcie emocjonalne ucznia oraz docenianie wysiłku włożonego w podejmowane działania.

U3- uczeń klasy drugiej bez diagnozy z PPP, sprawnie wykonujący zadania, ale wymaga jednak większej ilości czasu na teście czy kartkówce. Niechętnie udziela odpowiedzi na pytania w trakcie dialogów czy pytań zadawanych przez nauczyciela w rozmowie. Jego odpowiedzi są lakoniczne. Często zdarza się, że odpowiada, że nie potrafi czegoś przeczytać lub powiedzieć po angielsku. Trudność ta nie wynika z jego braku kompetencji w tym zakresie a raczej jest obawą przed mówieniem. Z wywiadu z rodzicem wynika, że U3 rozwija się prawidłowo. Nie należy do gadatliwych dzieci. Czasami brak mu odwagi czy większego zaangażowania do podjęcia interakcji w trakcie rozmowy. Interesuje się sportem, sprzętem komputerowym. Jest bardzo empatyczny wobec swoich kolegów i lubiany w klasie.

U4- uczeń z Ukrainy klasy drugiej. W roku szkolnym 2022/23 zapisany do polskiej szkoły w związku z tymczasowym pobytem w Polsce. Pomimo małej znajomości języka polskiego, na języku angielskim uczeń radził sobie dobrze. Odpowiadał na pytania, był chętny do rozmowy, podawał ekwiwalenty angielskich słów w języku ukraińskim, szybko wykonywał zadania. Można było zaobserwować u niego duże umiejętności poznawcze i komunikacyjne. Szybko wchodził w interakcję, podejmował transakcyjność w dialogu, mobilizował swoją koleżankę z Ukrainy, która miała problemy komunikacyjne. Po kilku miesiącach pobytu w Polsce, wyjechał na Ukrainę. Kontakt z rodzicem ucznia – utrudniony.

U5- uczennica z opinią PPP o DWE w związku z zaburzeniami lękowymi. W jej wypadku niewskazane są uwagi krytyczne na forum klasy, które mogą demotywować uczennicę do dalszej pracy. Należy podkreślać sukcesy uczennicy, mobilizować do ukończenia rozpoczętej pracy. Uczennica często odczuwa wielkie napięcie emocjonalne podczas testów czy zadań wykonywanych na lekcji, dlatego należy wydłużyć jej czas pracy lub ograniczyć liczbę zadań na sprawdzianie. Zdarzało się, że nie chciała odpowiedzieć na zadane pytanie lub przeczytać fragmentu tekstu po angielsku. W wypadku zmiany tematu uczennica nabywała chęci do wykonania powierzonego jej zadania lub odpowiedzi na pytania w dialogu.

Z wywiadu z mamą U5 wynika, że dziewczynka bardzo emocjonalnie przeżywa sytuacje szkolne. Rodzic zabiera ją na terapię do poradni psychologiczno-pedagogicznej, uczęszcza na dodatkowe zajęcia plastyczne (pięknie maluje i rysuje), czyta książki. W ostatnim czasie zadawała wiele pytań (po polsku) na nurtujące ją tematy dotyczące państw anglojęzycznych. Czasami bardzo perfekcyjnie podchodzi do zadania.

U6- uczeń klasy drugiej z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na słabowidzenie ma on wskazania do terapii logopedycznej i skierowanie na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Chłopiec bardzo dobrze radzi sobie z komunikacją na języku angielskim – czasami trzeba dopowiedzieć jakieś słowo, którego w danym momencie zapomniał. Uczeń zaskakuje błyskotliwością oraz znajomością nowych słów w języku angielskim. Z uwagi na słabowidzenie pracuje wolniej i denerwuje się przy przepisywaniu z tablicy. Uczeń ma też wadę wymowy, dlatego uczęszcza na zajęcia logopedyczne. Wada ta nie zakłóca w znaczącym stopniu komunikacji. Z wywiadu z rodzicem wynika, że najbardziej troszczą się rodzice o problemy zdrowotne syna związane z poważną wadą wzroku. Poza tym uczeń jest pogodny, interesuje się grami komputerowymi, muzyką hip-hop (jego tata jest wykonawcą tego gatunku muzyki). Uczeń ma bardzo dobry kontakt z kolegami w klasie.

Jak podają M.B. Miles & A.M. Huberman dane jakościowe są atrakcyjne, gdyż są źródłem opisów sformułowanych w jasny sposób w określonych kontekstach lokalnych. Na ich podstawie można zaobserwować jakie zdarzenia prowadzą do jakich konsekwencji a następnie wyprowadzać wyjaśnienia. Słowa mają żywy i rzeczowy posmak, dlatego często bardziej przekonują czytelnika niż liczby. Zgodnie z fenomenologicznym podejściem do analizy danych jakościowych – poprzez transkrypcje wywiadów i wczytywanie się w materiał źródłowy i zachowanie czujności co do własnych presupozycji, można sięgnąć do „Lebenswelt" – świata informatora i pochwycić istotę wypowiedzi. Według M.B. Milesa i A.M. Hubermana to podejście prowadzi nie do wykrywania praw, ale do zrozumienia znaczeń i postępowania, dlatego dane jakościowe odnoszą się do działań, którymi kierują zamiary i znaczenia. Zaufanie do danych umacnia ich ugruntowanie lokalne. Poniższa analiza składa się z redukcji danych, ich reprezentacji w matrycach uporządkowanych w sześciu kategoriach oraz wyprowadzania i weryfikacji wniosków[250].

[250] Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.

Na podstawie transkrypcji rozmów i próbek czasowych dotyczących uczniów z SPE na lekcji języka angielskiego w klasach 1-3. Przeprowadzono 15 rozmów bezpośrednich z dziewczynką w klasach I-III szkoły podstawowej w ramach edukacji domowej z języka angielskiego. Czas przeprowadzonych rozmów to łącznie: 188 minut.

Próbki czasowe (rozmowy szkolne, oznaczone jako RS) zapisane na podstawie rozmów z uczniami klas I-III szkoły podstawowej na lekcji języko angielskiego to łącznie: 46 próbek czasowych na potrzeby badania oznaczonych jako RS (rozmowy szkolne), łączny czas rozmów szkolnych to ok. 258 minut 30 sekund. Wyselekcjonowano reprezentacje danych, które zostały ujęte w 6 kategoriach, zaprezentowanych w rozdziale 5.

# 5. KOMUNIKACJA POMIĘDZY NAUCZYCIELEM I UCZNIEM ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W KLASACH 1-3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ. REPREZENTACJA WYPOWIEDZI W UJĘCIU MATRYCOWYM

Reprezentacje danych, uzyskanych z rozmów z uczniami w ramach rozmów szkolnych oraz edukacji domowej w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3, przedstawiono w 6 kategoriach, w ujęciu matrycowym. Z 46 próbek czasowych (rozmów szkolnych) oraz 15 rozmów w edukacji domowej, wyselekcjonowano dane (wypowiedzi uczniów), ujęte poniżej. M.B. Miles & A.M. Hubermana postulują, by ujęcie danych w matrycy służyło wyciągnięciu lub weryfikacji wniosków opisowych dotyczących zjawisk w powiązaniu z ich kontekstami, dlatego badania jakościowe to działanie służące dokonaniu jasnego sprawozdania ze zjawiska, którego jesteśmy naocznymi świadkami, badanie nowego obszaru a także stworzenie nowej teorii[251].

Matryca pozwala na krótkie ujęcie w kolumnach materiału badawczego (zgromadzonych danych) oraz porównanie ich, szeroko tę kwestię omawia M.B. Miles oraz A.M. Huberman. Taka reprezentacja danych jest użyteczna dla zrozumienia przebiegu i umiejscowienia zdarzeń. Umożliwia ona zestawienie danych w klarowny sposób: zestawienie wypowiedzi uczniów w wyznaczonych kategoriach badawczych, analizę tych wypowiedzi a następnie rozpoznanie cech komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem z SPE w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej.

W sekcjach 5.1–5.6 przedstawiono matryce, uporządkowane wg sześciu kategorii: kontekstu komunikacyjnego, aspektu lingwistycznego, społecznej sprawności językowej, elementów paralingwistycznych, przekazu komunikacyjnego oraz doświadczenia interakcji w rozmowie. Reprezentacje danych zostały tematycznie wyselekcjonowane oraz przyporządkowane do kategorii badanego zjawiska w celu rozpoznania cech komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem z SPE w klasach 1-3 w szkole podstawowej w nauczaniu języka angielskiego.

[251] Miles B.M., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.

## 5.1 Kontekst komunikacyjny w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym

Kontekst sytuacyjny odnosi się do czasu i miejsca, w którym następuje interakcja pomiędzy interlokutorami, w tym przypadku pomiędzy nauczycielem i uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Liczy się „tu" i „teraz" oraz nadawca i odbiorca wypowiedzi, którzy determinują sytuację komunikacyjną[252]. W ujęciu matrycowym ujęto następujące elementy:

1) reprezentacja wypowiedzi odnosząca się do miejsca rozmowy;
2) reprezentacja wypowiedzi odnosząca się do pory i czasu trwania rozmowy;
3) reprezentacja oznaczająca relacje między uczestnikami rozmowy;

Tabela 1. Matryca uporządkowana pod względem kontekstu komunikacyjnego.

| Uczeń/Nauczyciel | Reprezentacja wypowiedzi odnosząca się do miejsca rozmowy | Reprezentacja wypowiedzi odnosząca się do pory i czasu trwania rozmowy | Reprezentacja wypowiedzi oznaczająca relacje między uczestnikami rozmowy |
|---|---|---|---|
| D (dziewczynka), M (mama dziewczynki, nauczycielka j. angielskiego) | *D:Tutaj,* R1.<br>*M: Can you read this?*<br>*D: Co?*<br>*M: Czy potrafisz to przeczytać?*<br>*D: Here is a story about Minnie and Pluto,* R8.<br>*M: Here we have got a picture of a family. We have got different numbers. Can you read what it is written in A? I've got …*<br>*D: I've got a big brother,* R9. | *D:'Today',* R1, R3, R6, R7<br>*D: Now,* R2, R5<br>*M: Now you,* R2<br>*M: Today we are going to revise the vocabulary of animals, OK?*<br>*D: OK,* R7<br><br>*M: You are now in the second form, second class and we are going to revise what you have learnt in the first class. Yes?*<br>*D: Uhm,* R8. | *D: Ubiera się?* (Pytając, odpowiada).*M: Ubiera się, ale co ubiera?*<br>*D: Eee, ten, koszulkę,* R1.<br>*M: Skarpetek nie było. Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki. Skarpetki to są:*<br>*D: Eeee, czekaj….*<br>*M: Skojarz z sokiem po polsku.*<br>*D: Co, z sokiem. Śmieszne, a 'Socks',* R1 |

[252] Lyons J., *Introduction to Theoretical Linguistics*, University Press, Cambridge 1968, (tłum. własne).

| | | | |
|---|---|---|---|
| | *M: Have you got a big sister?*<br>*D: Yes, I have.*<br>*M: Ok, thank you for today. Bye.*<br>*D: Bye, R9.*<br><br>*M: And here we have got a song, so let's sing it together. Dziewczynka śpiewa z odsłuchem z płyty, czytając tekst w podręczniku: I can fly, but I can't sing. I can jump, but I can't fly. I can't ride a horse. I can't ride a bike, but I can sing, oh, yes, I can sing with you,* R10. | *M: OK. Now let's count from one to ten.*<br>*D: One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten,* R8.<br><br>*M: How old are you?*<br>*D: Seven.*<br>*M: But you will be eight in ... how many days?*<br>*D: Twenty five days, R8.*<br><br>*M: How are you today?*<br>*D: Uhmm (zastanawia się), R9.*<br><br>*D: Hello!*<br>*M: Today we're going to revise unit four: my room. OK?*<br>*D: OK, R10.*<br><br>*M: Three /θri:/ That's all for today. Now it's the time to do an exercise in Work Book (in,* on,under, next to), R10.<br>*M: No, they don't have legs. They can creep.*<br>*Now read the sentence and we* | *M:Na g…..,* R1<br><br>*M: Jedzonko,* R4<br><br>*D: Czyli,* R4<br><br>*D: Eggs. Bleee,* R4<br><br>*D:Eeeh,* R4<br><br>*D: Uhm, R4,* R6<br><br>*M: Powiemy,* R6<br><br>*D: OK*<br>*M: What have you got? A co ty masz, Michasia?*<br>*D: Eeee (zastanawia się),* R7.<br><br>*D: Jaką sukienkę mamo?*<br>*M: I think it's a pink one,* R7.<br><br>*M: Is this big?*<br>*D: Nooo trudno powiedzieć,* R8.<br><br>*M: Are you good, Ok or not really good?*<br>*D: Good,* R9.<br><br>*M: Grandad's?*<br>*D: Andrzej.*<br>*M: Is it difficult to say a name?*<br>*D: Co?*<br>*M: Is it difficult to say a name: that* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | *are going to say what animal it is: a snake, a bird, fish or an elephant.*<br>*D: I'm big and grey. I can walk.* (Dziewczynka czyta zdanie w podręczniku), R11.<br><br>*M: Yes, I can dance. OK, any questions for today?*<br>*D: No,* R11. | *you are saying this in such a way* (mama naśladuje sposób wypowiedzi imion przez dziewczynkę), R9.<br><br>*D: Pani pokazała nam w szkole jak zapamiętać" On, in, under, next to.* Dziewczynka wkłada paluszek w dłoń i mówi "in", następnie prawą rękę przykrywa lewą i mówi „on". Potem dwie rączki zaciśnięte w pięści obok siebie i mówi „next to".<br>*M: In exercise 5 say where the things are, e.g. the teddy bear is in the box.*<br>*How about the chair?*<br>*D: The chair is* (waha się) *under the table,* R10.<br>*D: Tylko nie pisz tych przykładów, gdzie się pomyliłam.*<br>*M: To całkiem fajna rozmowa, bez tych przykładów nie byłoby rzetelnej pracy,* R10.<br>*M: What is your favourite animal?* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | *D: Czyli? (*po cichu pyta)<br><br>*M: Which animal do you like the best?*<br>*D: Dog,* R12.<br>*D: Ty wiesz, że to się dalej nagrywa.*<br>*M: Ok, it can climb, but it can't fly,* R13.<br>*M: And chicken also. How about you, Misia?*<br>*D: Powiedziałam już* (cicho odpowiada).<br>*M: OK, how about granny? What does she like?*<br>*D: Czekaj, musze sobie poprzeglądać.*<br>R15 |
| U1 | – | N: *Na początku posłuchasz zadania i będziemy zaznaczali obrazki ze zwierzętami, np. kangaroos, tigers, lizards.*<br>*U: Potakuje głową,* PC21<br>*N: Teraz przejdziemy do wpisania słówek-nazw zwierząt.*<br>PC21 | *N: Ok, show me what have you done?*<br>*U1: Drapie mnie w gardle.* PC33 |
| U2 | *N: Kończymy str.13, otwieracie* | *U2*: *Now show me …,* PC5 | *N: Jak pytamy się o bilet będąc za* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | *sobie ćwiczenia. Tam trzeba było pytania sobie dokończyć. Zeszyt ćwiczeń. Workbook page thirteen.*<br>*PC22* | *N: Now, let's read the story again. Teraz sobie jeszcze raz tą historyjkę przeczytamy i powiecie mi o czym jest ta historyjka. Ja przeczytam wprowadzenie: Gary and Annie are at the train station? Co to jest 'train station'?*<br>U2: *To jest lotnisko?*<br>*N: Nie, to nie jest lotnisko.*<br>*U2: Stacja kolejowa.*<br>PC14<br><br>N: *Dzisiaj sobie powtórzymy a także poznamy nazwy dzikich zwierząt. Open your book on page. Patrzymy do podręcznika, strona 8. Na początku: listen and point (czyli słuchamy i wskazujemy). Kangaroo- wskazujemy na: kangaroo, rhino, cheetah, tiger, whale, gorilla, shark, lizard. Co to jest cheetah?* | *granicą, to co mówimy- tak jak tu w historyjce: Can I have a ticket, please? Powtórzmy.*<br>*U2: Can I have a ticket, please?PC14;*<br>*N: Where would you like to go on holidays?*<br>*U2: I don't know.*<br>*N: A gdzie byłeś przez wakacje: nad morzem czy w górach?*<br>*U2: Nad morzem, ale nie podobało mi się, bo było za dużo pająków,*<br>*PC14*<br>*U2: Prosze panią, ale ja angielskiego nie umiem.*<br>*N: Ale nie opowiadaj takich rzeczy, doskonale dajesz sobie radę, więc na pewno napiszesz.*<br>*PC22* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | *U2:Gepard.* PC15 | |
| U3 | – | – | *U3: A jak jest „myszojeleń” po angielsku?* *N: Zaraz sprawdzimy: mousedeer. PC25* *N: Tu się pytamy. Posłuchajmy, przeczytajmy i powtórzmy.* *Jak zapytamy skąd jesteś?* *Where are you from? Gdyby się ktoś na wakacjach zapytał: where are you from, to co odpowiesz? Jak jest Polska?* *U: Poland;* PC38 |
| U4 | – | – | *U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.* *N: OK, nauczymy się pozostałych, PC 16* |
| U5 | – | *N: Za moich czasów nie było dostępnych takich błyszczących łańcuchów, które teraz znajdziecie w sklepach, tylko robiliśmy takie łańcuchy jak ten pokazany na obrazku z kolorowego papieru. Wycinaliśmy* | *N: We are going to listen and sing: What do they sing about? Listen and point, posłuchaj i wskaż. Taka piosenka about gorillas i cheetahs. Zaraz się przekonamy co one jedzą?* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | *paseczki, robiliśmy z tego kółka i razem zestawialiśm*y. PC29 | *Uczennica słucha piosenki. Następnie nauczyciel zadaje pytania: whales to są jakie zwierzęta, poznaliśmy ostatnio U5: Wieloryby, PC17* |
| U6 | *U6: Tutaj*, PC20 | *N*: *Wczoraj u moich sąsiadów pojawił się zabłąkany kotek. U6: No właśnie ja z mamą przeczytałem tą informację i chcemy go przygarnąć, ale nie wiemy jak nasz chomik się zachowa.*<br>*N: Coś Ty, to fantastycznie. Zwierzątka może muszą się zaprzyjaźnić. Teraz będzie rymowanka o zwierzątkach i trzeba połączyć duże zwierzątko z małym. So listen. A horse has got a foal and they say neigh-neigh, czyli łączymy 1d. Next*, PC24. | *N: I będziemy sobie ćwiczyli określenia dla poszczególnych pór roku, jak to wtedy jest i co oni mają ubrane. Musimy otworzyć ćwiczenia. I wyciąć pory roku. Te karty w środku zeszytu ćwiczeń. Bierzemy nożyczki i wycinamy.U6: Ja tego nie mam.*<br>*N: Ja podejdę i Ci pokażę,* PC20<br>*N: Jeszcze jedno zadanie dotyczące domku do góry nogami. Czyli podłoga jest w nim na suficie i odwrotnie. Pewnie byłeś kiedyś w takim domku np. na wakacjach.*<br>*U6: Ja byłem na Kaszubach.N: You must choose three things, e.g. a desk, a lamp, a shower and draw them there. Należy* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | *wybrać trzy rzeczy/meble i narysować je tam.* PC28 |

Źródło: badania własne autorki.

Reprezentacje wypowiedzi odnoszące się do miejsca rozmowy:

W trakcie rozmowy często pojawiają się reprezentacje wskazujące na „bliską przestrzeń" odbywającego się dialogu między nauczycielem a uczniem. Zastosowano wyrażenia typu:

*M: **Here** we have got a picture of a family. We have got different numbers. Can you read what it is;*

*D: I've got a big brother, R9.*

*Here* oznacza *tu*. Jest przysłówkiem deiktycznym, który odnosi się do czasoprzestrzennej sytuacji, którą tworzą nadawca i odbiorca wypowiedzi, wspomina o tej kwestii S.C. Levinson[253] oraz G. Lyons[254]. Interpretacja znaczenia wyrażeń deiktycznych jak: *here, there, this, that, now, then* nie jest możliwa bez poznania sytuacji komunikacyjnej wypowiedzi, gdyż to nadawca wypowiedzi determinuje znaczenie komunikatu.

Nauczyciel, tłumacząc kwestie językowe, stosuje język polski również w swoich wypowiedziach, odnosząc się do obecnej sytuacji czasoprzestrzennej, którą tworzy nadawca i odbiorca wypowiedzi, czyli nauczyciel oraz uczeń:

N: *Kończymy str. 13, otwieracie sobie ćwiczenia. Tam trzeba było pytania sobie dokończyć. Zeszyt ćwiczeń. Workbook page thirteen.*

U2 : *Prosze panią, ale ja angielskiego nie umiem,* PC22.

U6*: It's winter?*

N*: Uhm.*

N: *Tutaj pojawiają się określenia dwóch pór roku. Albo mówią o summer, czyli o ....?* (wyczekuje na odpowiedź).

U6: *Lecie,* PC20.

[253] Levinson S. *Pragmatics.* University Press, Cambridge, 1983.

[254] Lyons J., *Introduction to Theoretical Linguistics,* , University Press, Cambridge 1968.

Reprezentacje rozmowy odnoszące się do czasu rozmowy: *now* lub *today*, należą także do kategorii zaimków deiktycznych, które są stosowane przez nadawcę wypowiedzi do wskazania faktu, że obecna sytuacja komunikacyjna ma miejsce w chwili mówienia.

M: ***Now*** *read the sentence and we are going to say what animal it is: a snake, a bird, fish or an elephant,* R11.

*D: Hello!*

*M: Today we're going to revise unit four: my room. OK?,* R10

Reprezentacje wypowiedzi oznaczające relacje między uczestnikami rozmowy: biorąc pod uwagę relację uczestników rozmowy: mama (nauczycielka) – dziewczynka (uczennica) rozmowa jest mniej sformalizowana niż w rzeczywistości szkolnej. Świadczy o tym pół formalny język. Zdarzały się wtrącenia lub tłumaczenie po polsku, zdrobnienia, momenty wyczekiwania na odpowiedź dziewczynki, która czuje się swobodnie, chociaż pierwsze nagrania rozmowy stanowiły dla niej małe obciążenie emocjonalne:

*D: Eee, ten, koszulkę,* R1.

*M: Skarpetek nie było. Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki. Skarpetki to są:*

*D: Eee, czekaj….*

*M: Skojarz z sokiem po polsku.*

*D: Co, z sokiem. Śmieszne, a 'Socks',* R1.

Relacje znajdują swoje odniesienia zarówno w samej komunikacji, jak i we wzajemnym traktowaniu się partnerów. Obrazem tego będzie występowanie wypowiedzi odnoszących się do samodzielności dziecka, zaangażowania w sytuacje komunikacji i stanowiące o zależności komunikacyjnej dziecka[255].

Zainteresowanie dziecka rośnie w miarę rozwoju rozmowy. Jednak, gdy nauczyciel zadaje pytania formalne, zainteresowanie maleje. Największe występuje wtedy, gdy uczeń jest zaangażowany w temat rozmowy.

*D: Jaką sukienkę mamo?*

*M: I think it's a pink one,* R7.

*M: Is this big?*

*D: Nooo trudno powiedzieć,* R8.

*M: Are you good, Ok or not really good?*

[255] Rostańska E., *Edukacja wczesnoszkolna, Oczekiwania i przydatność w perspektywie aktywności zawodowej i społecznej* w: *Edukacja Dziecka, Różnorodność perspektyw i działań,* Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2017.

*D: Good,* R9.

*D: Ty wiesz, że to się dalej nagrywa.*

*M: Ok, it can climb, but it can't fly,* R13.

*M: And chicken also. How about you, Misia?*

*D: Powiedziałam już* (cicho odpowiada).

*D: Tylko nie pisz tych przykładów, gdzie się pomyliłam.*

*M: To całkiem fajna rozmowa, bez tych przykładów nie byłoby rzetelnej pracy,* R10.

W rozmowach szkolnych również można zauważyć wtrącenia w języku polskim lub „przechodzenie" na język polski, kiedy uczniowie chcą zaznaczyć swoją samodzielność i zaangażowanie w sytuację komunikacyjną. Ponadto rozmowom nauczyciel-uczeń towarzyszą elementy szczerości. Szczerość jest naturalna w wypowiedziach dzieci.

*N: Where would you like to go on holidays?*

*U2: I don't know.*

*N: A gdzie byłeś przez wakacje: nad morzem czy w górach?*

*U2: Nad morzem, ale nie podobało mi się, bo było za dużo pająków,* PC14.

U3: *A jak jest „myszojeleń" po angielsku?*

N: *Zaraz sprawdzimy: "mousedeer".* PC25

*U6: Ja byłem  na Kaszubach.*

*N: You must choose three things, e.g. a desk, a lamp,  a shower and draw them there.*

*Należy wybrać 3 rzeczy/meble i narysować je tam.* PC28.

## 5.2 Językowa sprawność systemowa w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym

Sprawność systemowa polega na opanowaniu systemu językowego i umiejętności tworzenia zdań poprawnych gramatycznie[256]. Nauczyciel jako 'role-model' podaje właściwe schematy tworzenia zdań, następnie wdraża uczniów poprzez wielokrotne zastosowanie poznanych komponentów czy fraz zdaniowych w układzie diadycznym. W kategorii lingwistycznej (językowa sprawność systemowa) wyróżnione zostały:

1) reprezentacja wypowiedzi poprawna pod względem gramatycznym i leksykalnym;

[256] Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. MA: MIT, Press Cambridge 1965, (tłum. własne).

2) reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca błędy gramatyczno-słownikowe w języku angielskim;

Tabela 2. Matryca uporządkowana pod względem lingwistycznym

| Uczeń | Reprezentacja wypowiedzi poprawna pod względem gramatycznym | Reprezentacja wypowiedzi poprawna pod względem leksykalnym | Reprezentacja wypowiedzi niepoprawna pod względem gramatycznym | Reprezentacja wypowiedzi niepoprawna pod względem leksykalnym |
|---|---|---|---|---|
| D (dziewczynka)/ M (mama dziewczynki, nauczycielka j. angielskiego) | *D: A pink T-shirt and green shorts,* R1<br>*D: A blue T-shirt,* R1<br>*D:I'm wearing a black T-shirt, R1*<br><br>*D: I like (ciszej) pizza and spaghetti,* R2<br><br>*D: Yes, I do. No, I don't like eggs,* R2<br><br>*D: I'm wearing a white T-shirt and* ….. (zastanawia się), R3<br>*D: Do you like sandwiches?*R2<br>*D: Do you like apples?* R2<br>*D: I'm wearing a black sweater with snowflakes and blue trousers and black socks,* R3,<br>*D: Two eyes, two arms, tummy, two* | *M: What are your favourite clothes? Favourite-ulubione.*<br>*D: Jumper* (po cichutku).<br>*M: Jumper.* R1<br><br>*M: OK. Michasia what do you like of these products? Which do you like? Co lubisz?*<br>*D: Pizza, spaghetti* R2.<br>*Gruszki,* R2<br>*T-shirt,* R3<br>*Shoes,* R3<br>*Coat,* R3<br>*Pink,* R3, R6<br>*Purple, R3*<br>*Autumn,* R3<br>*Meat,* R4<br>*Banana,* R4<br>*Sandwich,* R4<br>*Winter,* R3<br>*Apple,* R4<br>*Pear,* R4 | D: *a blue ….*, R3<br><br>*Banana,* R4<br>*Big tummy,* R5<br><br>*Eeh big,* R5<br><br>*No, small …,* R5<br>*My favourite is a garden and a bedroom, R6*<br><br>*M: OK. How old are you?*<br><br>*D: Yyy,* R8<br>*M: What's this?*<br>*D: carpet.*<br><br>*M: Poprawia ją: It's a carpet.* (Całym zdaniem).<br>*Number two.*<br>*D: It's a (czekaj, nie mów) …. cupboard.*R10<br>*M: Yes, and here we have a* | *D: Ubieram żółtą bluzę,* R1<br>*M: How are you?*<br><br>*D: Eeee (nie wie co powiedzieć).*<br><br>*M; I'm fine,* R14<br><br>*M: Yes, how about dogs?*<br><br>*D: Cheese and jak się nazywa szynka?*<br><br>*M: Ham.* R15 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | *legs, one, two three four, five, six, seven, eight fingers, R5*<br>*D: One head, R5*<br>*D: Two eyes,* R5<br>*D: Long legs,* R5<br>*M: What colour is the chair?*<br>*D: Blue.* R6<br>*D:It's a rabbit,* R7<br>*D: It's a mouse,* R7<br>*D: It's a brown horse.*<br>*D:It's a green tortoise,* R7<br>*It's a yellow and brown hamster,* R7<br>*D: I've got two dogs,* R7<br>*D: Maggie is black and brown,* R7<br>*D: Roxy is black, white and brown,* R7<br>*D: Can you ride a bike?*<br>*M: Yes, I can.*<br>*I can even drive a car.* R11 | *Eggs,* R4<br>*Cake,* R4<br>*Milk,* R4<br>*Chicken,* R4<br>*Cheese,* R4<br>*Water,* R4<br>*Body,* R5<br>*Head,* R5<br>*Arms, R5*<br>*Tummy,* R5<br>*One,* R5, R6<br>*Two,* R5<br>*Long,* R5<br>*Living room, R6*<br>*House,* R6<br>*Garden, R6*<br>*Kitchen,* R6<br>*Table,* R6<br>*Chair, R6*<br>*Armchair,* R6<br>*Yellow,* R6<br>*Blue,* R6<br>*Lamp,* R6<br>*Three,* R6<br>*Ten, R6*<br>*Zabawki, R6*<br>*Bird, R7*<br>*Fish, R7*<br>*Turtle, R7*<br>*Hamster, R7*<br>*Piłka, R7*<br>*Latawiec,* R7<br>*M: What is it? How is it in English?*<br>*D: A bear?*<br>*M: What else can you see?*<br>*D: A tiger,* R11 | *little boy. What is this boy doing?*<br>*D: Ru… (zastanawia się).*<br>*M: Running. He is running.,* R11<br>D: *I like dogs the best.*<br>*M: Why? Dlaczego? Because…..*<br>*D: Because (powoli) a house two dogs.*R11<br>*M: How about a girl nr 2.*<br>*D: She likes sandwich and chocolate.*<br>*M: A sandwich,* R15.<br>*D: Uhm, He like.*<br>*M: s*<br>*D: likes cake; R15.* | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| U1 | *U1: To the sea,* PC7 | *U1: No,* PC3<br>*U1: Swim,* PC3<br>*N: What is your favourite animal?*<br>*U1: Shark.* PC21 | *U1: Swim,* PC3<br>*Can you play the guitar well?*<br>Następnie uczeń powtarza za nauczycielem: quietly, loudly, well wg obrazów pojawiających się na tablicy interaktywnej. Uczeń nie powtarza wszystkich słów, milczy, *chętniej wskazuje na obrazki.*<br>*PC33* | *U1: Kot,* PC2 |
| U2 | N: *What colour is a teddy bear?*<br>U2*: It's yellow,* PC8 | *N: Co to jest cheetah?*<br>*U2: Gepard.*<br>*N: Tak. A lizard co to znaczy?*<br>*U2: Jaszczurka.* PC15 | *U2: Monkey (Zamiast 'a monkey'), PC3*<br>*U2: Nie wiem,* PC5 | *U2: Czarny (zamiast black),* PC6<br>*N: What food do you like?*<br>U2: *Nie wiem.*<br>Nauczyciel*: rozłóż karty obrazkowe. Now show me what your favourite food is (teraz pokaż mi jakie jest twoje ulubione jedzenie).*<br>Uczeń wskazuje na banana, PC12. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | *Ja przeczytam wprowadzenie: Gary and Annie are at the train station?*<br>*Co to jest 'train station'?*<br>*U2: To jest lotnisko?*<br>*N: Nie, to nie jest lotnisko.*<br>*U2: Stacja kolejo*wa.<br>PC14 |
| U3 | *N: That's right. Orange trousers and a green T-shirt.*<br>*N: OK, which one?*<br>*U3: One.*<br>*PC18* | *N: What is it?*<br>*U3: A tooth;*<br>PC34 | – | *U3: My favourite season is window*<br>*N: Winter, bo window to jest okno.*<br>PC19<br>*What colour is your hair?*<br>U3**:** *Czarny.* |
| U4 | – | – | *N: What animal is it?*<br>*P: Tiger. Ja znam* tylko tiger.<br>*N: OK, nauczymy się pozostałych. Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a* | *N: What animal is it?*<br>*P: Tiger. Ja znam tylko tiger.*<br>*N: OK, nauczymy się pozostałych. Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a* |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *lizard, a rhino, a kangaroo. Nauczyciel wskazuje na obrazki i wymawia nazwy zwierząt. Uczeń powtarza za nauczycielem . PC16* | *lizard, a rhino, a kangaroo.* Nauczyciel wskazuje na obrazki i wymawia nazwy zwierząt. Uczeń powtarza za nauczyciele m. PC16 |
| U5 | *N: Do lizards live in Poland?*<br>*U5: Yes, they do, PC17.* | – | – | – |
| U6 | N*: I'm eating an ice cream?*<br>U*6: It's summer.*<br>PC20 | Nauczyciel pokazuje, które karty należy wyciąć. *N: Po wycięciu kart opowiedz o porach roku. Wybierz jedną kartę i powiedz jaka jest pogoda. U6: It's sunny. Uczeń pokazuje kartę ze słońcem* PC20.<br>*N: Let's listen again. A duck has got a .....* | *U: Have you got whiskers? Ja nie nadążam.*<br>*N: Ja poczekam.* PC27 | *N: There is a .....? Po polsku powiedz?*<br>*U6: Sypialnia.*<br>*N: A bedroom. One more time In my bedroom there is …Wymień co znajduje się w domku na drzewie.* PC28 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | *U6: Duckling PC24;* | | |

Źródło: badania własne autorki.

Reprezentacje wypowiedzi poprawne pod względem gramatycznym wskazują na poprawne zastosowanie podstawowych zwrotów komunikacyjnych, budowanie prostych zdań pojedynczych, odpowiedzi na pytania szczegółowe oraz ogólne a także tworzenie prostych pytań ogólnych objętych podstawą programową z języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej.

*M: What colour is the chair?*

*D: Blue.* R6

*M: What colour are they?*

*D: Maggie is black and brown, Roxy is black, white and brown,* R7

*M: Bear and bird- difference in spelling and pronunciation. What can a bird do?*

*D: Fly.*

*M: Całym zdaniem.*

*D: A bird can fly.* R11

*D: Can you ride a bike?*

*M: Yes, I can. I can even drive a car.* R12

*N: Do lizards live in Poland?*

*U5: Yes, they do,* PC17.

*N: What colour is a teddy bear?*

*U2: It's yellow,* PC8

*N: That's right. Orange trousers and a green T-shirt? OK, which one?*

*U3: One.* PC18.

N*: I'm eating an ice cream?*

U*6: It's summer.* PC2

Jeżeli uczeń nie podaje prawidłowej odpowiedzi, nie wiąże się to z brakiem wiedzy na temat tworzenia prostego wyrażenia lub zdania a wynika to z nieznajomości słowa – nie pamięta tego wyrazu w chwili mówienia. Stosuje on sam ekwiwalent słowa w języku angielskim bez podania przedimka "a" przed rzeczownikiem w l. pojedynczej. Uczniowi z SPE łatwiej wskazać na obrazku wskazaną czynność czy rzecz, niż powiedzieć. Czasami odpowiedź następuje w języku polskim.

*M: How about a girl nr 2.*

*D: She likes a sandwich and chocolate.*

*M: **A** sandwich,* R15.

*D: Uhm. He like.*

*M: -**s**.* R15

*N: Let's listen again. A duck has got a .....*

*U6: Duckling,* PC24;

*U6: Have you got whiskers? Ja nie nadążam.*

*N: Ja poczekam,* PC27

*M: Yes, and here we have a little boy. What is this boy doing?*

*D: Ru…* (zastanawia się).

*M: Running. He is running.,* R11

*N: What animal is it?*

*P: Tiger. Ja znam tylko tiger.*

*N: OK, nauczymy się pozostałych.* PC16

*M: What's this?*

*D: Carpet.*

*M: Poprawia ją: It's a carpet. (Całym zdaniem). Number two.*

*D: It's a cupoboard.* R10

*N: What's your favourite animal?*

*U3: Monkey,* PC3

*N: What food do you like?*

*U2: Nie wiem,* PC5

Reprezentacje wypowiedzi poprawne pod względem leksykalnym obejmują zastosowanie słownictwa z zakresu życia codziennego w ramach podstawy programowej z języka angielskiego dla edukacji wczesnoszkolnej.

*M: What are your favourite clothes? Favourite- ulubione.*

*D: Jumper* (po cichu).

*M: **Jumper.***

*M: OK. Michasia, what do you like of these products? Which do you like? Co lubisz?*

*M: Pizza, spaghetti,* R2

*M: What is it? How is it in English?*

*D: A bear?*

*M: What else can you see?*

*D: A tiger,* R11.

*N: Co to jest 'cheetah'?*

*U2: Gepard.*

*N: Tak. A lizard co to znaczy?*

*U2: Jaszczurka. PC15*

*N: Let's listen again. A duck has got a .....*

*U6: Duckling,* PC24*;*

Reprezentacje wypowiedzi niepoprawnych pod względem leksykalnym odnoszą się do zastosowania błędnych słów w języku angielskim lub ich odpowiedników w języku polskim. Uczeń źle zrozumiał dane słowo lub błędnie je przetłumaczył na język polski. Zastanawia się jak odpowiedzieć na zadane pytanie. Można zauważyć również wypowiedzi niedokończone, które są charakterystyczne dla języka potocznego. Kiedy uczeń ma problem z odpowiedzią w języku angielskim, wspomaga się językiem polskim, aby zachować komunikację. Jednocześnie jest to sygnałem dla nauczyciela, że nie jest on wystarczająco „zanurzony" w języku docelowym.

*M: What does 'pears' in Polish mean?*

*D: Hmm,* R2.

*M: How are you?*

*D: Eeee (nie wie co powiedzieć).*

*M: I'm fine,* R14

*M: Yes, how about dogs?*

*D: Cheese and jak się nazywa szynka?*

*M: Ham.* R15

*N: There is a .....? Po polsku powiedz?*

*U6: Sypialnia.*

*N: A bedroom. One more time In my bedroom there is …Wymień co znajduje się w domku na drzewie,* PC28.

*N: What animal is it?*

*P: Tiger. Ja znam tylko tiger.*

*N: OK, nauczymy się pozostałych. Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a lizard, a rhino, a kangaroo. Nauczyciel wskazuje na obrazki i wymawia nazwy zwierząt.* Uczeń powtarza za nauczycielem. PC16

*U3: My favourite season is window.*

*N: Winter, bo window to jest okno.* PC19

*N: Co to jest 'train station'?*

*U2: To jest lotnisko?*

*N: Nie, to nie jest lotnisko.* PC14

## 5.3 Społeczna sprawność językowa w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym

Kompetencja systemowa, czyli opanowanie struktur gramatycznych, nie jest możliwa bez codziennej komunikacji. Językowa sprawność społeczna, według S. Grabias, wymaga wiedzy na temat relacji społecznych, zachodzących w danej wspólnocie komunikacyjnej. Może ona kształtować się przez całe życie, gdyż role interlokutorów zmieniają się nieustannie[257].

W kategorii: społeczna sprawność językowa; kierowanie w rozmowie dziecka i dorosłego, wyróżniono:

1) reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca przekazywanie poleceń;
2) reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca przekazywanie wiedzy i opinii;
3) reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca wypowiedzi wyrażające niezadowolenie;
4) reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca krytykę;
5) reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca podkreślanie władzy;

Tabela 3. Matryca uporządkowana pod względem społecznej sprawności językowej. Kierowanie w rozmowie dziecka i dorosłego.

| Uczeń/Nauczyciel | Reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca przekazywanie poleceń | Reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca przekazywanie wiedzy i opinii | Reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca wypowiedzi wyrażające niezadowolenie | Reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca krytykę | Reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca podkreślanie władzy |
|---|---|---|---|---|---|
| D (dziewczyn- | *M: look at* | *M: Actually the T-shirt* | *D: I don't like:* | – | M: *Nie* |

[257] Grabias S. J*ęzyk w zachowaniach społecznych, Podstawy socjolingwistyki i logopedii,* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ka), M (mama, nauczyciel-ka) | *the pictures and follow the audio,* R1, R4<br>*M: Let's go on,* R1<br>*can you* ***tell me*** *what have you got,* R1, R6<br>***M:*** *Listen and say Annie's chant,* R1<br>*Everybody put on your T-shirt, put on your T-shirt, just like me,* R1<br>*D: Everybody put on your shoes, put on your shoes, put on your shoes, just like me., R1*<br>*M: Kurtka, OK.*<br>*M: Teraz przejdziemy sobie na drugą stronę podręcznika. Listen, point and sing I'm wearing a yellow jumper. Zaśpiewamy sobie piosenkę. Co to może oznaczać* | *is with a short sleeve,* R1<br>*M: Kurtka, OK.*<br>*M: Skojarz z sokiem po polsku,* R1<br>*M: OK. Good one, R2*<br>*M: Cap?It's number two,* R3<br>*N:M: Trousers, it is number five. Ok?,* R3<br>*So picture one for example, I'm wearing a green T-shirt and red trousers. Yes?,* R3<br>*M: How about number three?I'm wearing ….,* R3<br>*M: Coat, what colour is their coat?,* R3<br>*Yellow hat or yellow cap because a cap is-czapka z* | *……hmm (zastanawia się) pears,* R2<br>*M: What are these?(Wskazuje na jajka).*<br>*D: Eggs. Blee.* R4<br>*D: Tylko nie pisz tych przykładów, gdzie się pomyliłam.* R10 | | *wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki,* R1<br>M: *How are you? oznacza jak się masz, na co Ty odpowiadas z I'm fine. Thank you,* R5<br>*M: Powiedz całym zdaniem: She's got long legs,* R5<br>*M: Let's repeat: armchair,* R6 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *'I'm wearing a yellow jumper",* R1<br>*M: I'm saying the product and you are going to show it in the pictures,* R2<br>*M: Show Bread, with your finger,* R2<br>*M: Michasia* ***let's*** *listen and let's look at the pictures and point what is what,* R2, R5<br>*M: OK,* ***let's*** *read the names of the clothes in the book,* R3<br>*M: So,* ***let's*** *follow me,* R3<br>*M: OK, now let's look at the pictures and tell me what he is wearing,* R3<br>*M: Now let's go to the seasons* | *daszkiem,* R3<br>*M: Today we are going to finish the lesson about body,* R5<br>*M: For example, the robot number one. It's got two eyes, Misia,* R5<br>*M: One foot and two feet. Feet these are 'stopy',* R5<br>*N: We have got long fingers* (wskazuje na place na obrazku, które są długie).<br>*Somebody may have short fingers,* R5<br>*M: Good, R5*<br>*M: Armchair. This is an armchair because you put your arms on this chair, R6*<br>*M: But I* | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *of the year. season of the year in Polish means pora roku. Let's look at the pictures and follow me: spring, summer, autumn and winter,* R3 ***Let's match*** *the pictures of the seasons with boys and girls,* R3 *M: So, let's revise the vocabulary,* R5; *M: Look at me,* R5 | *think they are ….,* R4 | | | |
| U1/N | N: *Draw eyes, ears, mouth,* PC1 *N: Can you say a rhyme?,* PC3 | – | U1: *Nie zdążyłem, bo za szybko mówiliście U1: Nie,* PC2. *U1: Nie chcę. Nie umiem!PC3 U1: Nie, nie powiem. Chcę do domu, PC5* | – | – |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| U2 | U2: *Now show me what your favourite food is (teraz pokaż mi jakie jest twoje ulubione jedzenie). Uczeń wskazuje na banana, PC5* | *N: What colour is a teddy bear? U2; It's yellow,* PC1 *N: Black, yes? U2: Yes,* PC6 *N: What can shark do? (Co potrafi rekin?)U2: Zżera ludzi i pływa. N:Jak jest pływać po angielsku? U2: Swim,* PC3 N: *Jak pani w kasie podaje bilet, to mówi: Here you are. Powtórzmy. U2: Here you are.* PC14 | *U2: No. Nie umiem, nie wiem gdzie to było,* PC4 *U2: Nie wiem,* PC5 | *U: Czytać nie umiem po angielsku.* *N: Umiesz, umiesz. Znowu się tak nie deprecjonuj.* *W zad. nr 5 jaki tam jest jeszcze zwierzak?* *U: Cheetah.* PC22 | – |
| U3 | – | N: *What colour is your hair?* U3**:** *Czarny.* N*:Black, yes?* U3: *Yes.* PC13; *What is your* | – | N: *Rozpoczniemy od wskazywania pór roku zgodnie z ich opisem, drzewa w podręczniku, page 13. One tree but has* | – |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *favourite season of the year? U3: Summer,* PC19. | | *different colours in different seasons of the year. Czyli ma różne kolory w różnych miesiącach. Tablica nam dalej nie działa, ale odsłuch działa. U3: Tylko dalej ma taki wysoki głos. PC19 N: So the next animal is ….? Następnym zwierzęciem, które przychodzi jest? U: Turtle, żółw. N: Tak. Posłuchajmy dalej. PC36* | |
| U4 | – | *U4: Tiger. Ja znam tylko tiger. N:OK, nauczymy się pozostałych. Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a lizard, a rhino, a* | – | – | – |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *kangaroo*. Nauczyciel wskazuje na obrazki i wymawia nazwy zwierząt. Uczeń powtarza za nauczycielem. | | | |
| U5 | *N: We are going to listen and sing: What do they sing about? Listen and point, posłuchaj i wskaż. Taka piosenka about gorillas i cheetahs. Zaraz się przekonamy co one jedzą?*<br>Uczennica słucha piosenki. Następnie nauczyciel zadaje pytania:<br>*whales to są jakie zwierzęta, poznaliśmy* | N: *Czy wieloryby jedzą owoce? U5: Owoce morza.*<br>N: *Czyli yes, they do. Czy kangury jedzą mięso? U5:Nie.*<br>*N: No, they don't.* Uczennica powtarza za nauczycielem.<br>PC17 | – | – | *N: Tak, z daszkiem to cap, a taka czapka tradycyjna to hat. 'Hat' też może być czapka przed słońcem albo zimowa albo kapelusz. Popatrz, jedno słowo, a w ilu znaczeniach może być użyte. U: W języku angielskim tak jest.*<br>PC45 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *ostatnio? U5: Wieloryby.* PC17 | | | | |
| U6 | N: *No to proszę bardzo słuchamy i powtarz-amy: It's hot. It's summer/ It's cold. It's winter. It's snowy/It winter. The trees are green. It's summer. The trees are white. It's winter. PC20* | N: *Quack-quack a po polsku kwa-kwa-kwa. Listen further. A cow has got a calf. What does it say?*<br>*U6: Muu-mu.*<br>N: *A hen has got a chick. What does it say? U6: Chirp, chirp*, PC23 | N: *A tiny tree house, but you will manage to put all the rooms. Quiet, ciii. Don't talk. Don't talk. Close your books, please. Open your workbooks on the page 33.* PC28. | – | *N: To jeszcze przypomnę kiedy przed rzeczowniki em wstawiacie "a" a kiedy "an". Znacie samogłoski z języka polskiego (od p. Joli z zajęć). Jeżeli mamy słówko np. elephant-zaczyna się od 'e', więc stawiamy przed nim "an", a jeżeli zaczyna się od spółgłoski, np. book, to stawiamy przed nim "a", ale to będziemy się jeszcze uczyli w klasie 4-tej.* PC39 |

Źródło: badania własne autorki

Reprezentacje wypowiedzi sygnalizujące kierowanie w rozmowie dziecka i dorosłego, na przykładzie nauczyciela i ucznia: przekazywanie poleceń. Cechą autorytarności jest jednostronne przekazywanie wiedzy i opinii. Reprezentacja wypowiedzi, stanowiąca potwierdzenie wystąpienia tej kategorii, wskazuje jednak na odmienność autorytarności dorosłego w rozmowie z dzieckiem (E. Rostańska)[258]. Wydawanie poleceń to domena dorosłego, czyli w przypadku analizowanych rozmów- nauczyciela.

*M: Look at the pictures and follow the audio, R1, R4*

*M: Let's go on, R1*

*M: Can you **tell me** what have you got, R1, R6*

N: *Draw eyes, ears, mouth, PC1*

*N: OK, nauczymy się pozostałych. Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a lizard…* PC16

*N: We are going to listen and sing: What do they sing about? Listen and point, posłuchaj i wskaż. PC17*

*N: Now show me what your favourite food is (teraz pokaż mi jakie jest twoje ulubione jedzenie).* Uczeń wskazuje na banana*, PC5*

Nauczyciel wydaje polecenia w ramach instrukcji stosowanych do uczniów w trakcie lekcji języka angielskiego, bazując na metodzie Total Physical Response. Czasami dodaje ekwiwalenty w języku polskim w celu lepszego zrozumienia swojego polecenia.

Reprezentacje wypowiedzi uwzględniających przekazywanie wiedzy i opinii demonstrują jednostronne przekazywanie wiedzy i opinii. Odmienna jest autorytarność w wypowiedziach dorosłego (nauczyciela).

*M: Actually the T-shirt is with a short sleeve,* R1

M: *Yellow hat or yellow cap because a cap is– czapka z daszkiem,* R3

*M: Armchair. This is an armchair because you put your arms on this chair,* R6

*M: But I think they are ….,* R4

Nauczyciel przekazuje wiedzę, odnosząc się do wyrazów wdrażanych podczas rozmowy na lekcji. Tłumaczy słowa, wtrącając elementy języka polskiego dla uzyskania lepszej komunikacji w języku angielskim.

*N: Quack-quack a po polsku kwa-kwa-kwa. Listen further.*

*A cow has got a calf. What does it say?*

[258]Rostańska E., *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

*U6: Muu-mu.*

*N: A hen has got a chick? What does it say?*

*U6: Chirp-chirp.* PC23

*N: Czy wieloryby jedzą owoce?*

*U5: Owoce morza.*

*N: Czyli yes, they do. Czy kangury jedzą mięso?*

*U5:Nie.*

*N: No, they don't. Uczennica powtarza za nauczycielem.* PC17

*N: Tak jest. Posłuchajmy dalej. Purple shorts and a pink coat.*

*U3: Picture three.*

*N: That's right. Orange trousers and a green T-shirt?OK, which one?*

*U3: One.*

*N: Tak jest. Posłuchajmy dalej.Purple shorts and a pink coat.*

*U3: Picture three.*

*N: That's right. Orange trousers and a green T-shirt? OK, which one?*

*U3: One*. PC18

*N: What is your favourite season of the year?*

*U3: Summer.* PC19

Nauczyciel w rozmowie z uczniem na lekcji języka angielskiego przekazuje wiedzę z zakresu wiadomości leksykalnych w ramach tematów: zwierzęta, kolory, ubrania, na podstawie przytoczonych fragmentów rozmów oraz innych ujętych w podstawie programowej dla edukacji wczesnoszkolnej (Aneks: protokoły rozmowy, próbki czasowe-rozmowy szkolne)[259]. Dzieli się on swoją wiedzą z uczniem, adresatem wypowiedzi, czyli razem tworzą centrum komunikacyjne, do których odnoszą się obydwoje uczestnicy rozmowy. Uczeń również dzieli się swoją wiedzą i opinią, jakkolwiek, nauczyciel dominuje w rozmowie, demonstrując swoją niezależność, dlatego można tu zaobserwować asymetrię relacji.

Reprezentacje wypowiedzi wyrażające niezadowolenie w rozmowie nauczyciela i ucznia:

*D: I don't like: ……hmmm (zastanawia się) pears,* R2

*M: What are these?(Wskazuje na jajka).*

[259] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

*D: Eggs. Blee.* R4

*D: Tylko nie pisz tych przykładów, gdzie się pomyliłam.* R10

*U1*: *Nie zdążyłem, bo za szybko mówiliście*

*U1: Nie,* PC2.

*U1: Nie chcę. Nie umiem!* PC3

*U1: Nie, nie powiem. Chcę do domu.* PC5

Uczeń wyraża niezadowolenie, odnosząc się do swoich preferencji żywieniowych, przeżyć lub doświadczeń. Jeżeli tempo lekcji jest dla niego/niej zbyt szybkie również demonstruje swoje niezadowolenie. Uczniowie z SPE często uciekają się do zaniechania podjęcia interakcji, jeżeli nie chcą wykonać zadania wskazanego przez nauczyciela lub odpowiedzieć na jego pytanie. Wypowiedzi te podejmuje w zdecydowanej mierze uczeń, stosując elementy komunikacji niewerbalnej oraz zmieniając cechy foniczne głosu.

N: *A tiny tree house, but you will manage to put all the rooms. Quiet, ciii. Don't talk. Don't talk. Close your books, please. Open your workbooks on page 33.* PC28.

Niezadowolenie nauczyciela to podkreślenie roli dorosłego, które może mieć formę nakazu, opinii lub dialogu. Nauczyciel bezpośrednio zwraca się do ucznia.

Reprezentacje wypowiedzi uwzględniających krytykę: w rozmowie mamy (nauczycielki) z dziewczynką (Michasią) nie odnotowano form krytykowania w wypowiedziach. Jeżeli dziewczynka popełniła błąd, mama stara się poprawić ją w spokojny i nie autorytatywny sposób, aby uniknąć blokady w wypowiadaniu się.

*U: Czytać nie umiem po angielsku.*

*N: Umiesz, umiesz. Znowu się tak nie deprecjonuj. W zad. nr 5 jaki tam jest jeszcze zwierzak?*

*U: Cheetah. PC22*

Uczeń wyraża krytykę wobec swojej osoby. Deprecjonuje swoje umiejętności. Nauczyciel w relacji diadycznej rekompensuje jego wypowiedź, uzupełniając zdaniem wspierającym dziecko. Uczniowie z SPE mają często niskie poczucie własnej wartości, stąd krytyka wobec siebie. Wypowiadają się również w podobny sposób, jeżeli nie chcą podjąć się realizacji zadania.

Podział władzy i asymetria relacji nie ma wpływu na kontakty komunikacyjne. Interlokutorzy reprezentują podejście partnerskie, które

umożliwia zamianę ról w interakcji oraz wzajemne postrzeganie siebie S. Levinson (1983)[260], (J. Lyons (1968))[261].

Reprezentacje wypowiedzi uwzględniających podkreślanie władzy:

M: *Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki, R1*

M: *How are you? Oznacza jak się masz, na co Ty odpowiadasz I'm fine. Thank you, R5*

*M: Powiedz całym zdaniem: she's got long legs. R5*

*N: Tak, z daszkiem to cap, a taka czapka tradycyjna to hat. Hat też może być czapka przed słońcem albo zimowa albo kapelusz. Popatrz, jedno słowo, a w ilu znaczeniach może być użyte.*

*U: W języku angielskim tak jest. PC45*

*N: To jeszcze przypomnę kiedy przed rzeczownikiem wstawiacie 'a' a kiedy 'an'. Znacie samogłoski z języka polskiego (od p. Joli z zajęć). Jeżeli mamy słówko np. elephant- zaczyna się od 'e', więc stawiamy przed nim 'an', a jeżeli zaczyna się od spółgłoski, np. book, to stawiamy przed nim 'a', ale to będziemy się jeszcze uczyli w klasie 4-tej. PC39*

*N: So the next animal is ….? Następnym zwierzęciem, które przychodzi jest?*

*U: Turtle, żółw.*

*N: Tak. Posłuchajmy dalej. PC36.*

Podkreślenie władzy przez nauczyciela wiąże się z przekonaniem, że uczeń powinien wykonać jego prośbę czy nakaz. Można także zauważyć, że nauczyciel podkreślając swoją rolę, każe powtórzyć dziecku wyrażenie całe zdanie za nim. Uczeń, współuczestniczący w relacji diadycznej, chce poczuć się również odpowiedzialny za tok rozmowy, dlatego potwierdza wydawane przez nauczyciela sądy i opinie. Tłumaczenie reguł gramatycznych w języku polskim demonstracyjną wstawką na rozpoczęcie sygnalizuje także autorytatywną pozycję nauczyciela w sytuacji komunikacyjnej.

[260] Levinson S.(1983). *Pragmatics.* Cambridge: University Press.

[261] Lyons J. (1968).*Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: University Press.

## 5.4 Elementy paralingwistyczne w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym

Do elementów paralingwistycznych zaliczono: intonację, wypowiedzi ucznia zrozumiałe dla nauczyciela pod względem fonetycznym oraz reakcje towarzyszące budowaniu wypowiedzi (milczenie, wahanie się, szept).

Szczególnie w pytaniach ogólnych, wyliczeniach oraz propozycjach intonacja jest rosnąca w języku angielskim. Porządek antykadencyjny sugeruje uzupełnienie informacji, odpowiedź lub wyjaśnienie[262].

W kategorii paralingwistycznej odnotowano w wypowiedziach następujące reprezentacje:

1) reprezentacja wypowiedzi, w których intonacja jest rosnąca;
2) reprezentacja wypowiedzi, w których intonacja jest opadająca;
3) reprezentacja wypowiedzi, którym towarzyszy cichy ton lub milczenie;
4) reprezentacja wypowiedzi, które uczestnik rozmowy (uczeń) wypowiada szybko;
5) reprezentacja wypowiedzi, które uczestnik rozmowy (uczeń) wypowiada powoli.

Tabela 4. Matryca uporządkowana pod względem paralingwistycznym

| Uczeń | Reprezentacja wypowiedzi, w których intonacja jest rosnąca | Reprezentacja wypowiedzi, w których intonacja jest opadająca | Reprezentacja wypowiedzi, którym towarzyszy cichy ton głosu, milczenie. | Reprezentacja wypowiedzi, które są wypowiadane głośno, zrozumiałe dla odbiorcy. | Reprezentacja wypowiedzi, które uczestnik rozmowy wypowiada powoli. |
|---|---|---|---|---|---|
| D (dziewczynka), M (mama-nauczyciel) | *N: Clothes to…?,* R1<br>*N: Ok?*, R1<br>*D: Ubiera się?*<br>*N: Do you like milk?,* R2;<br>*N: Coat?, R3* | *N: What does it mean trousers,* R1<br>*D: OK.* R1, R2<br>*D: Yes,* R1<br>*D: No,* R1<br>*D: Brązowe* | D: *A pink T-shirt and green shorts and pink ….,* R1<br>*D: Czekaj, czekaj,* R1<br>*D: No,* R1<br>*D: I don't* | D: *Yes*, R1, R2, R7<br>D: *No*, R1<br>D: *Zielone,* R1<br>D: *Yes, I do*.<br>D: *Pizza*, R2<br>D: | D: *Ten* (chwila wahania) *kurtkę,* R1<br>*D: Eeee, czekaj….,* R1<br>D*: It's a yellow (*w wolniejszym |

[262] Roach P. *English Phonetics and Phonology, A practical course*, University Press, Cambridge 1998.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *D: Summer?*<br>*D: Czyli,* R4?<br>*D: Jak są kluski?,* R4<br>*N, D: How are you?, R5*<br>*N: Number three?, R7*<br>*D: Jaką sukienkę, mamo?,* R7<br>*M: And you can play the piano. And ride a bike and rollerskate. You can do a lot of different things. Now you can ask me a lot of questions. Can you .....* R11 | *spodnie,* R1<br>*N: Dobra. Number three is the last one,* R1<br>*N: How about 'ser'?,* R4<br>*N: How many eyes?, R5*<br>*N: Thank you. Great job,* R1<br>*D: Chicken,* R2<br>*D: Pizza,* R2.<br>*N: I'm saying ….*<br>*D: I don't like pears,* R2.<br>*D: Yes, I do.* R2<br>*N: Now you are asking me,* R3<br>*D: Shoes,* R3<br>*N: Summer,* R3<br>*D: Snowflakes,* R3<br>*D: Uhm, R5, R6*<br>*D: House,* R6<br>*D: It's a cat,* R7<br>*M: (Poprawia dziewczynkę). I like dogs the best. Why?* | *like: ……hmmm* (zastanawia się) *pears,* R2<br>*D: A pink coat and …… ,* R3<br>*D: Shoes, R3*<br><br>*N: Do you like all these animals?Do you like them?*<br>*N: Ale możesz głośno mówić, wskazując na jedzonko, mówisz co to jest. Ja zakrywam pisownię, żebyśmy odpowiadały tylko po obrazkach, nie czytając wyrazów,* R4<br><br>*D: Cisza ….,* R7<br>*D: Eee,* R7<br>*D: potrafi się wspinać.*<br><br>*Chwila ciszy.*<br>*D: Ty wiesz,* | *Spaghetti,* R2<br>D: *Coat,* R3<br>D: *Cake,* R4<br>D: *Milk,* R4<br>D,N: *D:* Dziewczynka powtarza razem z mamą*: mouth, ears, arms, tummy and legs,* R5<br>*D,N: One, two, three, four, five, six,* R5<br>*D: House, kitchen, chair,* R6<br>*D: I've got two dogs,* R7<br>*D: Cat, apple, bird,* R7<br>*M: How about salad? Does she like salad?*<br>*M&D: Yes, she likes salad.* R14<br>*M: Yes, how about dogs?*<br><br>*D: Cheese and jak się nazywa szynka?* | tempie, waha się) *and brown hamster,* R7<br>*D: I don't like: ……hmmm* (zastanawia się) *pears,* R2<br>*D: Do you like milk (nieśmiało)?* R2<br>*D: Hi,* R3<br>*D: : I'm wearing a white T-shirt and …,* R3<br>*D: Eeee chicken,* R4<br>*D: Hmm, water?,* R4<br>*D: Uhm, body,* R5<br>*D: Ehee one,* R5.<br>*D: Uhm bedroom, R5;*<br>*D: Uhm, R6, R7*<br>*M: Yes, and here we have a little boy. What is this boy doing?*<br><br>*D: Ru… (zastana wia się).*<br><br>*M: Running. He is running.* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *Dlaczego? M: Because (naprowadza dziewczynkę na odpowiedź)....*<br><br>*D: Because in house two dogs.*<br><br>*M: Because in the house I have two dogs* (poprawia dziewczynkę)<br><br>*Dogs are said to be the best man's friend.* R12 | *że to się dalej nagrywa.*<br><br>*M: Ok, it can climb, but it can't fly.* R13<br><br>*D: Eeee (nie wie co powiedzieć).*<br><br>*M; I'm fine D: I'm good.* R14 | *M: Ham.*<br><br>*D: Ham.*<br><br>*R15* | *D: Running,* R11.<br>*M: Ok. What's next?*<br><br>*D: I haven't got legs. I can climb.*<br><br>*S…. Snake (*zastanawiają c się).<br><br>*M: Snake, aha.* R11. |
| U1 | *N: Do you like a chicken?* PC6 | *N: Draw your eyes, ears and mouth, PC1*<br>*U2: Nie zdążyłem, bo za szybko mówiliście,* PC1.<br>*U2: To the sea*, PC7.<br>*N: What's your favourite animal?, PC2*<br>*N: How is rekin in English?, PC3* | *N: Which animal can swim?*<br>*U2: …* (milczenie nie, *odpowiada, pokazuje palcem na rybę),* PC4.<br>N: What food do you like? U2: …. (uczeń nie odpowiada), PC6 | *U2: Rekin, PC3*<br>*U2: Zżera ludzi i pływa.* | N: *Where will you go on holidays? To the mountains or to the see?* (Gdzie pojedziesz na wakacje? W góry czy nad morze?) Uczeń: wskazuje obrazek z morzem. Nauczycielka prosi o powtórzenie zwrotu za |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *N: What is your favourite food?N: Where will you go on holidays: to the mountains or to the sea?*, PC7 | | | nią: To the sea. Uczeń U1 powtarza: *To the sea.* PC7 |
| U2 | *N: What colour is a teddy bear?*, PC1<br>*N: Can you sing a song?* PC2<br>*N: What is your favourite animal?* PC3<br>N: *Can you say a rhyme?* PC4<br>N: *What colour is your hair?*, PC6 | *U2: It;s yellow*, PC1<br>*U2: Monkey*, PC3<br>U2: *No*, PC4<br>U2: *Czarny; Yes;* PC6 | N: *Can you sing a song*? U2- milczy, nie odpowiada. | U2: It's yellow, PC1<br>U2: Monkey, PC3 | N: *Jak pani w kasie podaje bilet, to mówi: Here you are. Powtórzmy. U2: Here you are.*<br>*N: A my mówimy:....* (wyczekuje na odpowiedź). *U2: Thank you*. PC14 |
| U3 | *N: Tak jest. Posłuchajmy dalej . Purple shorts and a pink coat.*<br>*U3 Picture three/*<br>*N: That's right. Orange trousers and* | Nauczycielka pyta ucznia: *What colour is your hair?*<br>U3**:** *Czarny.*<br>N*: Black, yes?*<br>U3: *Yes.* PC13 | | *N: What is it?*<br>*U3: A tooth;*<br>*N: Następnie utrwalamy pisownię tych wyrazów w zeszycie.* | N: *One-spring.*<br>U3: *Spring*.<br>N: *Summer*.<br>U3: *Summer*<br>PC19 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *a green T-shirt?*<br>*OK, which one?*<br>*U3: One.*<br>PC18 | | | *U3: Do zeszytu?*<br>*N: Tak.*<br>P34 | |
| U4 | – | *N: What animal is it?*<br>*U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.* PC16 | – | N: *What animal is it?*<br>*U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.*<br>PC16 | – |
| U5 | *U5: Proszę panią, a jaki sklep to Żabka?*<br>*N: Żabka to jest supermarket .*<br>*PC42*<br>*U5: We're in Australia. We want to go to the beach. Beach to łódka?*<br>*N: Nie, łódka, tylko plaża.*<br>PC45 | *N: Do tigers eat meat? Czy tygrysy jedzą mięso?*<br>*U5: Yes, they do.*<br>PC17 | – | *N: A jak jest czapka po angielsku.*<br>*U5: Cap,*<br>PC4<br>5 | – |
| U6 | N*: I'm eating hot soup.* | N*: I'm eating an ice cream.* | *N: Ok, in my tree house there* | *N: Spróbujmy sami. Ja* | N: *Tutaj pojawiają się określenia* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | U6*: It's winter*?<br>N: *Uhm.*<br>PC20 | U6*: It's summer.*<br>PC20 | *are .....?*<br>*U6: ..... (cisza).*<br>*N: There is a .....? Po polsku powiedz?*<br>*U6: Sypialnia.*<br>*N: A bedroom. One more time In my bedroom there is …Wymień* co *znajduje się w domku na drzewie.*<br>PC28 | *pokazuję, wy mówicie.*<br>*U6: Sheep, duck, cow, hen, horse,cat, goat.*<br>*N: Świetnie.*<br>PC23 | *dwóch pór roku. Albo mówią o summer, czyli o ....?* (wyczekuje na odpowiedź).<br>U6: *Lecie.*<br>N: *Albo o ....*<br>U: *Zimie…*<br>PC20 |

Źródło: badania własne autorki.

Reprezentacje wypowiedzi, w których intonacja jest rosnąca. Jak podaje Peter Roach[263], intonacja rosnąca jest zazwyczaj stosowana w pytaniach w języku angielskim, szczególnie w pytaniach ogólnych, wyliczeniach oraz propozycjach. Porządek antykadencyjny sugeruje uzupełnienie informacji, odpowiedź lub wyjaśnienie:

*N: Do you like milk?* R2

*D: Summer? R4?*

*N: Do you like a chicken?* PC6

N*: I'm eating hot soup.*

U6*: It's winter?*

N*: Uhm.* PC20

Ton opadający wskazuje na odpowiedź zamkniętą, zakończoną. Można zauważyć to w zdaniach oznajmujących, wykrzyknieniach, zaproszeniach oraz pytaniach szczegółowych ( P. Roach).

[263] Roach P. *English Phonetics and Phonology, A practical course*, University Press, Cambridge 1998.

U6*: It's summer. PC20*

*U2: It's yellow, PC1*

*U2: Monkey*, PC3

*N: What animal is it?*

*U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.* PC16

W języku polskim kontur intonacyjny w górę (intonacja wznosząca, antykadencja) jest charakterystyczny dla zdań pytających oraz oznajmujących wymagających uzupełnienia:

*U5: Proszę panią, a jaki sklep to Żabka?*

*N: Żabka to jest supermarket.* PC42

Intonacja opadająca– kadencja jest charakterystyczna dla zdań wykrzyknikowych i rozkazujących; przy czym intonacja opada ze znaczną różnicą wysokości, a na pierwszą sylabę wyrazu w zdaniu pada mocny akcent.

*N: Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a lizard, a rhino, a kangaroo. PC16*

Marcin Maciołek[264] wyróżnia także intonację wznosząco-opadającą, antykadencję tzw. tonu podstawowego, właściwego neutralnej wypowiedzi danej osoby. Jest ona typowa dla zdań oznajmujących.

*D: Brązowe spodnie,* R1

*N: Dobra. Number three is the last one*, R1

*U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.* PC16

*U2: Nie zdążyłem, bo za szybko mówiliście,* PC1.

Reprezentacja wypowiedzi, którym towarzyszy cichy ton głosu, milczenie. Wypowiedzi sygnalizują niepewność ucznia w udzielaniu odpowiedzi na pytanie, nieznajomość ekwiwalentu w języku angielskim oraz brak zdecydowania.

D: *A pink T-shirt and green shorts and pink ….,* R1

*D: Czekaj, czekaj*, R1

*D: Potrafi się wspinać.*

*Chwila ciszy.*

*D: Ty wiesz, że to się dalej nagrywa.*

*M: Ok, it can climb, but it can't fly.* R13

[264] Maciołek M. *Prozodia*: *akcent i intonacja*, Zasady akcentowania w języku polskim, 2021 https://www.sjikp.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/02/e-G%C5%82oski4.pdf; [dostęp: 29 maja 2023].

*N: Ok, in my tree house there are .....?*

*U6: ..... (cisza).*

*N: There is a .....? Po polsku powiedz?*

*U6: Sypialnia.*

*N: A bedroom.* PC28

Reprezentacja wypowiedzi, które są wypowiadane głośno, zrozumiałe dla odbiorcy. Komunikacja jest płynna, nadawca wypowiedzi wydaje wyraźny, głośny komunikat, na który odpowiada odbiorca. Reprezentacje wypowiedzi sygnalizują akceptację, demonstrowanie pozytywnych uczuć oraz zachętę do działania.

*N: Spróbujmy sami. Ja pokazuję, wy mówicie.*

*U6: Sheep, duck, cow, hen, horse, cat, goat.*

*N: Świetnie.* PC23

*N: What is it?*

*U3: A tooth;*

*N: Następnie utrwalamy pisownię tych wyrazów w zeszycie.*

*U3: Do zeszytu?*

*N: Tak. PC 34*

*M: How about salad? Does she like salad?*

*M&D: Yes, she likes salad.* R14

*M: Yes, how about dogs?*

*D: Cheese and jak się nazywa szynka?*

*M: Ham.*

*D: Ham.* R15

Reprezentacje wypowiedzi, które uczestnik wypowiada powoli. Wynika to z rozważania wyboru właściwego słowa lub jego nieznajomości. Uczeń waha się również przed udzieleniem odpowiedzi, dlatego wypowiada słowa powoli, wtrąca wyrażenie typu: „Eee, czekaj", „Hmm", co wskazuje na jego niezdecydowanie, niepewność, obojętność lub niechęć.

N: *Tutaj pojawiają się określenia dwóch pór roku. Albo mówią o summer, czyli o ....?* (wyczekuje na odpowiedź).

U6: *Lecie.* PC20

D: *Ten* (chwila wahania) *kurtkę,* R1

*D: Eee, czekaj....,* R1

D*: It's a yellow* (w wolniejszym tempie, waha się) *and brown hamster*, R7

*D: I don't like: ……hmmm* (zastanawia się) *pear*s, R2

N: *Jak pani w kasie podaje bilet, to mówi: Here you are. Powtórzmy.*

*U2: Here you are.*

*N: A my mówimy:.....* (wyczekuje na odpowiedź*).*

*U2: Thank you*. PC14

## 5.5 Przekaz komunikacyjny w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym

Skuteczność przekazu komunikacyjnego:

1) wystąpienie sygnału własnej intencji;
2) wystąpienie chęci domyślania się intencji;
3) wystąpienie językowego sygnału przewidywań oczekiwań odbiorcy;
4) wystąpienie wypowiedzi świadczących o koncentracji uwagi na sygnałach przekazywanych przez nadawcę;
5) wystąpienie wypowiedzi świadczących o odbiorze znaczenia;

Tabela 5. Matryca uporządkowana pod względem przekazu komunikacyjnego

| Uczeń/Na-uczyciel | Reprezenta-cja wypowie-dzi, w których występuje sygnał własnej intencji | Reprezenta-cja wypowie-dzi, w których występuje chęć domyślenia się intencji | Reprezenta-cja wypowie-dzi, w których występuje sygnał przewidy-wań oczekiwań odbiorcy | Reprezenta-cja wypowie-dzi, świadczą-cych o koncentracji uwagi na sygnałach przekazywa-nych przez nadawcę | Reprezenta-cja wypowie-dzi, świadczą-cych o odbiorze znaczenia |
|---|---|---|---|---|---|
| U1/N | *N: We are going to talk about clothes, czyli dzisiaj porozmawia my sobie o* | U1: Powtarza za spikerem. *Everybody put on your trousers, put on your* | *N: Have you got trousers?* *U1: Yes*, R1 *U1: Everybody put on your* | *N: What does it mean to put on your T-shirt?* (Co oznacza 'put on your | *N: I'm wearing a pink T-shirt.* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *'Clothes', a 'clothes' to ……?,* R1<br>*N: Teraz przejdziemy sobie na drugą stronę podręcznika. Listen, point and sing I'm wearing a yellow jumper. Zaśpiewamy sobie piosenkę. Co to może oznaczać 'I'm wearing a yellow jumper", R1*<br>*N: OK, Michasia let's listen and let's look at the pictures and point out what is what, for example, This is pizza, so you point at pizza. This is chicken, so you point at the chicken.OK ?,* R2 | *trousers, just like me.*<br><br>*N/M: What does it mean: trousers?* (Co oznacza „trousers"?)<br>*No ale co ubiera 'put on your trousers, czyli co ubiera?*<br>*U1: Spodnie,* R1<br>*M: Skarpetek nie było. Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki. Skarpetki to są:*<br>*U1: Eeee, czekaj….*<br><br>*N: Skojarz z sokiem po polsku.*<br>*U1: Co, z sokiem. Śmieszne, a 'Socks', R1*<br>*U1: Pizza and spaghetti. A teraz powiedzmy to całym* | *coat, put on your coat, put on your coat, just like me.*<br><br>*N: 'Put on your coat'. Co oznacza?*<br>*U1: Ten* (chwila wahania) *kurtkę,* R1<br>*U1: I don't like: ……hmmm (zastanawia się) pears*<br><br>*N: Aha. And? Jeszcze jakiś produkt?* Michasia wskazuje na mięso na obrazku.<br><br>*N: Yes, mięso. OK,* R2<br>*U1: Krótkie spodenki czy spodnie?*<br>*N: Krótkie spodenki, so it is number ….*<br>*N i U1: One* | T-shirt?)<br>*D: Ubiera się?* (Pytając, odpowiada)<br>*M: Ubiera się, ale co ubiera?*<br>*U1: Eee, ten, koszulkę,* R1.<br>*N: Ok. Do you like pears?*<br>*U1:No*<br><br>*M: What does pears in Polish mean?*<br>*U1: Hmm*<br>*N: Co po polsku oznaczają pears?*<br>*U1: Gruszki,* R2<br>*N: How about number three?I'm wearing ……* (rozpoczyna wypowiedź i oczekuje, że dziewczynka dokończy). | *What's a pink T-shirt?*<br><br>*U1: Em, ubieram różową bluzkę.*<br>*N: OK* Dziewczynka śpiewa dalej za spikerem, *I'm wearing green shoes today.*<br>*N: To jakie buty ma?*<br>*U1: Zielone* (zdecydowanie), R1<br>*U1: Yes, mięso. OK,* R2<br>*N: What's this? Coat?*<br>*U1: Coat (powtarza za mamą).*<br>*N: What is it? Coat, which number is a coat?*<br>*U1: Long-długie, short-krótkie.*<br>*N: How about your hair? Is it long or short? Your* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *Show Bread, with your finger. Paluszkiem musisz wskazać na obrazek, o którym ja mówię, R2*<br>*N: OK, now let's look at the pictures and tell me what he is wearing, R3*<br>*N: M: OK, can you tell me what you are wearing today, R3*<br>*N: Look at the pictures and tell me what it is, OK?*<br><br>*N: Today we are going to finish the lesson about body, czyli dzisiaj zamierzamy zakończyć tematykę tego rozdziału dotyczącego jedzenia. Następny rozdział to 'My house',* | *zdaniem. I like*<br><br>*D: I like,* R2<br>*M: How about number two?*<br><br>*D: Summer?*<br><br>*M: Summer. Number three?*<br>*D: Hmmm .... Autumn, R3.*<br>*Now, look at me and say I've got: eyes* (mama prosi, aby dziewczynka patrzyła na nią i na poszczególne części ciała. Następnie, żeby odpowiadała, używając podanych słów).<br>*D: Dziewczynka powtarza razem z mamą: mouth, ears, arms, tummy and legs,* R5 | *(jednocześnie).* R3 | *U1: Coat? (pytająco)*<br><br>*N: Coat, what colour is their coat?*<br><br>*U1: Pink*<br>*N: A pink coat and ……* (oczekuje na odpowiedź dziewczynki).<br><br>*Dziewczynka zastanawia się.*<br>*N: Shorts. What is the colour of the shorts? Fioletowy, how is it in English? Do you remember?*<br>*U1: Purple,* R3<br>*N: What are these?U1: Banana.*<br>*N: Bananas* (mama kładzie nacisk na 's'), *A banana, and bananas,* R4<br>*N: Let's* | *hair?*<br>*U1: Long,* R5<br>*U1: Płaszcz?*<br>*N: Tak, płaszcz. So number ….?Three, yes?*<br>*U1: Yes,* R3 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *czyli mój dom. So, let's revise the vocabulary. Powtórzymy wszystkie słówka, których nauczyłyśmy się na poprzedniej lekcji, R5 N: So, let's open your book on page 60. Let's look at the pictures and tell me what animal it is. Number one: What is it?*, R7 | *M: A house and in front of the house there is a……. (*wyczekiwanie*).* *D: Garden,* R6 | | *look at this robot and tell me how many eyes he has got? Misia, eyes! U1: Oczów?*Nauczycielka poprawia dziewczynkę *N: Oczu. U1: Two, R5 M: How many pictures? U1: …… (cisza). Zdjęcia? M/N: Obrazki U1: Three,* R6. | |
| U2 | *N: Which animal can swim?*, PC3 | *N: What can a shark do?*, PC3 *N: Jak jest pływać po angielsku?*PC3 | *N: Do you like a chicken? U2: Yes* (kiwa głową), PC6 *N: Where will you go on holidays: to the mountains* | *N: Do you like a chicken?*, wskazuje na obrazek w podręczniku Uczeń, U2: odpowiad*a: Yes oraz kiwa głową.* | N: *Gary and Annie are at the train station? Co to jest 'train station'? U2: To jest lotnisko? N: Nie, to* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | *or to the sea?U2: To the sea,* PC7. *N: Jak pani w kasie podaje bilet, to mówi: Here you are. Powtórzmy. U2: Here you are. N: A my mówimy:.... (wyczekuje na odpowiedź). U2: Thank you. PC14* | PC6 | *nie jest lotnisko. U2: Stacja kolejowa.* PC14. |
| U3 | U3: *Now show me what your favourite food is (teraz pokaż mi jakie jest twoje ulubione jedzenie).* Uczeń wskazuje na banana, PC5 | *U3: Here's Henry the hippo. Hello Henry, PC4* N: *What colour is your hair?* U3**:** *Czarny.* N*: Black, yes?* U3: *Yes, PC6* . | N: *What colour is your hair?* U3**:** *Czarny.* N*: Black, yes?* U3: *Yes,* PC6 | *N: Posłuchaj i wskazuj na ubrania żuczka I'm wearing blue trousers and a yellow cap. Który to będzie obrazek?* *U3: Czwarty.* *N: Tak jest. Posłuchaj my dalej. Purple shorts and* | N: *Spring to wiosna, summer to następna pora roku, potem autumn (piszemy autumn, a wymawiamy „o'tym", /ˈɔː.təm/). What is your favourite season of the year? U3: Summer* *N: Na pierwszym* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | *a pink coat.*<br>*U3: Picture three, PC18* | *obrazku w ćwiczeniach kolorujemy drzewo na zielono.*<br>*U3: Wiem. PC19.*<br>*N: What is it?*<br>*U3: A tooth;*<br>*N: Następnie utrwalamy pisownię tych wyrazów w zeszycie.*<br>*U3: Do zeszytu?*<br>*N: Tak. PC34* |
| U4 | *N: OK, nauczymy się pozostałych. Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a lizard, a rhino, a kangaroo.* Nauczyciel wskazuje na obrazki i wymawia nazwy zwierząt. | *N: What animal is it? PC16* | *U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.*<br>*PC16* | *N: OK, nauczymy się pozostałych. Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a lizard, a rhino, a kangaroo.* Nauczyciel wskazuje na obrazki i wymawia nazwy zwierząt. | – |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Uczeń powtarza za nauczycielem.<br>PC16 | | | Uczeń powtarza za nauczycielem.<br>PC16 | |
| U5 | *N: We are going to listen and sing: What do they sing about? Listen and point, posłuchaj i wskaż. Taka piosenka about gorillas i cheetahs. Zaraz się przekonamy co one jedzą?*<br>Uczennica słucha piosenki. Następnie nauczyciel zadaje pytania*: whales to są jakie zwierzęta, poznaliśmy ostatnio? U5: Wieloryby.*<br>PC17 | N: Czy wieloryby jedzą owoce?<br>*U5: Owoce morza.*<br>*N: Czyli yes, they do. Czy kangury jedzą mięso?*<br>*U5: Nie.*<br>*N: No, they don't.*<br>Uczennica powtarza za nauczycielem.<br>*Do lizards live in Poland?*<br>*U5: Yes, they* do.<br>PC17 | *N: Do tigers eat meat? Czy tygrysy jedzą mięso?*<br>*U5: Yes, they do.*<br>*PC17* | – | *N: Pierwszy A: pet shop, potem shoe shop następnie shoe shop, supermarket.*<br>*U5: Proszę panią, a jaki sklep to Żabka?*<br>*N: Żabka to jest supermarket*.<br>PC42 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| U6 | *U6: Ja tego nie mam.*<br>*N: Ja podejdę i Ci pokażę. Musisz całą stronę wyrwać albo wyciąć te obrazki.*<br>Nauczyciel pokazuje, które karty należy wyciąć. *Po wycięciu kart opowiedz o porach roku. Wybierz jedną kartę i powiedz jaka jest pogoda.*<br>U6: *It's sunny.*<br>Uczeń pokazuje kartę ze słońcem.<br>PC20 | *N: Quack-quack a po polsku kwa-kwa-kwa. Liste*n further.<br>A cow has got a calf. What does it say?<br>U6: Mu-mu-mu<br>PC24 | N: *Match the animal with the young. A duck has got a ….? Co ma kaczka?*<br>*U: A duckling.*<br>*N: A hen has got a …..*<br>*U: A chick.*<br>PC26 | *U6: Biurko w sypialni.*<br>*N: Ale jeszcze mamy jedno: a shower in the bathroom. Which picture is it?*<br>*U6: Three.*<br>PC28 | N: *You must choose three things, e.g. a desk, a lamp, a shower and draw them there. Należy wybrać 3 rzeczy/mebl e i narysować je tam.*<br>U6: *Mogę do góry nogami.*<br>*N: Jak potrafisz, jak najbardzie j. Możesz też odwrócić ćwiczenia*<br>*Jak narysować biały* telewizor?<br>*N: To nie utrudniaj sobie. Narysuj go ołówkiem na białym tle w zeszycie ćwiczeń.*<br>PC28 |

Źródło: badania własne autorki.

Reprezentacje wypowiedzi, w których występuje sygnał własnej intencji: nadawca, konstruując swoją wypowiedź, kreuje centrum deiktyczne (czasoprzestrzeń), w której odbiorca ma za zadanie wychwycić znaczenie przekazu komunikatu. Według D. Blakemore'a[265] odbiorca może nie uzyskać wystarczającej ilości danych do zinterpretowania komunikatu, dlatego świadomość własnej intencji ucznia/nauczyciela wiąże się z językowym sygnałem domyślania się intencji rozmówców. Stawiając pytania, stosując tryb rozkazujący lub konstrukcję' to be going to' dorosły/nauczyciel sygnalizuje swoje intencje[266]. Skuteczny przekaz wywołuje oczekiwaną reakcję interlokutora (ucznia).

*N: We are going to talk about clothes, czyli dzisiaj porozmawiamy sobie o 'Clothes', a 'clothes' to ……?,* R1

*N: OK, Michasia let's listen and let's look at the pictures and point out what is what, for example, this is pizza, so you point at pizza. This is chicken, so you point at the chicken. OK.* R2

*N: Listen and point, posłuchaj i wskaż. Taka piosenka about gorillas i cheetahs. Zaraz się przekonamy co one jedzą?*

Uczennica słucha piosenki. Następnie nauczyciel zadaje pytania: whales to są jakie zwierzęta.

*U: Wieloryby.* PC17

*N: OK, nauczymy się pozostałych. Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a lizard, a rhino, a kangaroo. Nauczyciel wskazuje na obrazki i wymawia nazwy zwierząt.* PC16

Reprezentacje wypowiedzi, w których występuje chęć domyślenia się intencji.

Zazwyczaj uczeń domyśla się intencji nauczyciela i odpowiada na jego pytania.

N: *Quack-quack a po polsku kwa-kwa-kwa. Listen further.*

*A cow has got a calf. What does it say?*

U6: *Mu-mu-mu, PC24*

*N: Now, look at me and say I've got: eyes (mama prosi, aby dziewczynka patrzyła na nią i na poszczególne części ciała. Następnie, żeby odpowiadała, używając podanych słów).*

[265] Blakemore D. *Understanding utterances*. Backwell, Oxford 1992.

[266] Rostańska E. *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

D*: Dziewczynka powtarza razem z mamą: mouth, ears, arms, tummy and legs,* R5

N*: Czyli yes, they do. Czy kangury jedzą mięso?*

U5*: Nie.*

N: *No, they don't. Uczennica powtarza za nauczycielem.* PC17

Reprezentacje wypowiedzi, w których występuje sygnał przewidywań oczekiwań odbiorcy wskazują na interakcję ucznia z nauczycielem, który wykazuje się skutecznością w udzielaniu odpowiedzi oraz podtrzymywaniu kontaktu.

U1*: I don't like: ……hmmm* (zastanawia się) *pears.*

N*: Aha. And? Jeszcze jakiś produkt?*

Michasia wskazuje na mięso na obrazku.

*N: Yes, mięso. OK,* R2.

*N: Where will you go on holidays: to the mountains or to the sea? U2: To the sea,* PC7.

*U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.* PC16.

## 5.6 Interakcja w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej – reprezentacja wypowiedzi w ujęciu matrycowym

Interakcja w nauczaniu języka angielskiego to wymiana informacji między interlokutorami, czyli nauczycielem i uczniem z SPE w klasach 1-3 w szkole podstawowej. W dialogach pomiędzy nauczycielem a uczniem następuje interakcja. W większości przypadków interakcja ma formą werbalną. Zdarzają się również reakcje niewerbalne (uczeń wskazuje na obrazek, kiwa głową). Bywa, że uczeń waha się, szepcze lub zastanawia się, zanim odpowie. Uczeń w interakcji z nauczycielem wykazuje się także skutecznością w udzielaniu odpowiedzi oraz podtrzymywaniu kontaktu[267]. Wyróżniono następujące wskaźniki w kategorii: interakcja w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej:

1) wystąpienie wypowiedzi, które budzą zainteresowanie podjętym zagadnieniem;
2) językowy sygnał optymizmu;
3) wystąpienie wypowiedzi, w których zachodzi współkonstruowanie pytań;
4) wystąpienie wypowiedzi, w których zachodzi współkonstruowanie problemów;
5) wystąpienie wypowiedzi, które kreują sprzężenie zwrotne.

[267] Levinson S. *Pragmatics.* University Press, Cambridge, 1983:

Tabela 6. Matryca uporządkowana pod względem interakcji w nauczaniu j. angielskiego

| Uczeń/ Nauczyciel | Reprezentacja wypowiedzi, które budzą zainteresowanie podjętym tematem | Reprezentacja wypowiedzi, które zawierają językowy sygnał optymizmu | Reprezentacja wypowiedzi, którym towarzyszy współkonstruowanie pytań | Reprezentacja wypowiedzi, którym towarzyszy współkonstruowanie problemów | Reprezentacja wypowiedzi, które kreują sprzężenie zwrotne, generowane przez nauczyciela lub ucznia |
|---|---|---|---|---|---|
| D/M | *M: What's a pink T-shirt?*<br>*D: Em, ubieram różową bluzkę.*<br>*M: OK*<br>Dziewczynka śpiewa dalej za spikerem, *I'm wearing green shoes today.*<br>*M: To jakie buty ma?*<br>*D: Zielone* (zdecydowanie), R1<br>*M: OK. Michasia, what do you like of these products? Which do you like? Co lubisz?*<br>*D: Pizza,* | M*: Skarpetek nie było. Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki. Skarpetki to są:*<br>D*: Eee, czekaj….*<br><br>*M: Skojarz z sokiem po polsku.*<br>*D: Co, z sokiem. Śmieszne, a „Socks", R1*<br>*D: I'm wearing a black sweater with …. Jak są śnieżynki po angielsku?D:* | *N: What does it mean to put on your T-shirt?* (*Co oznacza:* „Put on your T-shirt"?)<br>*D: Ubiera się?* (Pytając, odpowiada)<br><br>*N: Ubiera się, ale co ubiera?*<br><br>*D: Eee, ten, koszulkę, R1*<br>*N: Now you. Teraz ty pytasz mnie.*<br>*D: Do* (razem z mamą) *you like meat?*<br>*N: So so or fifty fifty.* | *N: This girl? So this is number one. Her legs: Has she got long legs or short legs?*<br>*D: Long.*<br>*N: Long legs. Powiedz całym zdaniem: She's got long legs., R5*<br>*N: What is the colour of your favourite dress? Czyli jakiego koloru jest Twoja ulubiona sukienka.*<br>*D: Jaką sukienkę,* | *N: Have you got trousers?*<br>*D: Yes, R1*<br>*N: Do you like bananas?*<br>*D: Yes, R2*<br>*U1: Do you like sandwiches ?*<br>*N: Yes, I like sandwiches. Do you like cheese?*<br><br>*D: Yes, R2*<br><br>*N: So what is number two wearing?*<br>*D: I'm wearing a white T-shirt and …..* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *spaghetti. M: Pizza and spaghetti. A teraz powiedzmy to całym zdaniem. I like,* R2<br>*M: Shorts, which number is it?*<br>*D: Krótkie spodenki czy spodnie?*<br>*N: Krótkie spodenki, so it is number ….*<br>*M i D: One (jednocześnie), R3*<br>*N: What are these?(Wskazuje na jajka).*<br><br>*D: Eggs. Blee*<br><br>*M: But I think they are very healthy for children and people generally,* R4. | *Snowflakes*<br>*M: I'm wearing a black sweater with snowflakes and blue trousers and black socks,* R3<br>*M: How many pictures?*<br><br>*D: ……* (cisza*).*<br>*Zdjęcia?*<br>*M: Obrazki*<br>*D: Three,* R6 | *Some meat I like and some meat I don't like. Do you like cake?*<br>*D: Yes, I like cake,* R2.<br>*M: OK. Now you are asking me.*<br><br>*D: Do you like sandwiches ?*<br>*N: Yes, I like sandwiches. Do you like cheese?*<br>*D: Yes.*<br>*N: Now you, R2*<br>*N: OK, can you tell me what you are wearing today?*<br>*D: Co mam ubrane? Mam powiedzieć?*<br>*N: Mama zaczyna: I'm wearing,* R3 | *mamo?*<br>*N: I think it is a pink one,* R7 | (zastanawia się), *R3*<br>*N: How about number two?*<br>*U1: Summer?*<br>*N: Summer. Number three?*<br>*U1: Hmmm …. Autumn,* R3<br>*N: What are these?(Wskazuje na jajka).*<br>*D: Eggs. Blee, R4*<br>*N: How are you?*<br>*D: I'm Misia.*<br>*N: How are you? oznacza jak się masz, na co Ty odpowiadasz I'm fine. Thank you. Czyli jeszcze raz: How are you?,* R5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| U1 | *N:Where will you go on holidays: to the mountains or to the sea? U1: To the* sea (powtarza za nauczycielem), PC7 | – | *N: Jak jest pływać po angielsku?,* PC3 | *N: What can a shark do?*PC3 | *Where will you go on holidays?To the mountains or to the sea? (Gdzie pojedziesz na wakacje? W góry czy nad morze?)* Uczeń: wskazuje obrazek z morzem. Nauczycielka prosi o powtórzenie zwrotu za nią: To the sea. Uczeń U1 powtarza: *To the sea.* PC7 |
| U2 | U2: *Now show me what your favourite food is (teraz pokaż mi jakie jest twoje ulubione jedzenie).* Uczeń wskazuje na banana, PC5 | N: *'How is 'rekin' in English?'*<br>U2: *'Shark'*<br>*N: What can shark do? (Co potrafi rekin?)*<br>*U2: Zżera ludzi i pływa.*<br>*N: Jak jest pływać po* | *N: Where would you like to go on holidays?*<br>*U2: I don't know.*<br>*N: A gdzie byłeś przez wakacje: nad morzem czy w górach?*<br>*U2: Nad morzem, ale* | *What food do you like?* Uczeń nie odpowiada. Następnie nauczycielka zadaje drugie pytanie: *Do you like chicken*?, wskazuje na obrazek w podręczniku. Uczeń, U2: odpowiada: | *N: What is your favourite animal?PC2*<br>*U2: Kot.*<br>*Can you say a rhyme? (czy powiesz wierszyk?*<br>U2: *No! Nie chcę. Nie umiem!* (odmawia wykonania |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *angielsku?*<br>*U2: Swim*<br>PC3 | *nie podobało mi się, bo było za dużo pająków.*<br>*N: To następnym razem może należy się w góry wybrać?*<br>U2: *Może.*<br>PC14<br>*N: Tu się pytamy.*<br>*Posłuchaj-my, przeczyta-jmy i powtórzmy.*<br>*Jak zapytamy skąd jesteś?*<br>*Where are you from? Gdyby się ktoś na wakacjach zapytał: where are you from, to co odpowiesz? Jak jest Polska?*<br>*U: Poland.*<br>*N: I'm from Poland.* | *Yes* oraz kiwa głową.<br>PC6<br>N: *I've got a long tail but I haven't got …. ale czego nie mam?*<br>*U: Claws.*<br>N: *What am I: a gorilla or a parrot? (Uczeń patrzy na tablicę interaktywną i wybiera właściwą odpowiedź).*<br>*U: A parrot.*<br>PC27 | zadania).<br>PC3 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | PC38 | | |
| U3 | *N: Posłuchaj i wskazuj na ubrania żuczka I'm wearing blue trousers and a yellow cap. Który to będz*ie obrazek?<br>*U3: Czwarty.*<br>*N: Tak jest. Posłuchajmy dalej. Purple shorts* and a pink coat.<br>*U3: Picture three.* PC18 | *What is your favourite season of the year?*<br>*U3: Summer*<br>*N: Na pierwszym obrazku w ćwiczeniach kolorujemy drzewo na zielono.*<br>*U3: Wiem.*<br>PC19<br>*U3: A jak jest myszojeleń po angielsku?*<br>*N: Zaraz sprawdzimy: mousedeer.*<br>PC25 | *U3: A jak jest myszojeleń po angielsku?*<br>*N: Zaraz sprawdzimy: mousedeer.*<br>*U3: A jak się pisze jaszczurka?*<br>N: *Lizard- tak jak słyszysz.*<br>PC25 | – | Nauczyciel*: rozłóż karty obrazkowe. Now show me what your favourite food is (teraz pokaż mi jakie jest twoje ulubione jedzenie).*<br>Uczeń wskazuje na banana<br>PC12 |
| U4 | N: *What animal is it?*<br>*U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.* | – | – | – | N: *What animal is it?*<br>*U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.*<br>PC16 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *N: OK, nauczymy się pozostałych* PC 16. | | | | |
| U5 | *N: Czy wieloryby jedzą owoce? U5: Owoce morza.*<br>*N: Czyli yes, they do. Czy kangury jedzą mięso?*<br>*U5: Nie.*<br>*N: No, they don't.* Uczennica powtarza za nauczycielem.<br>*Do lizards live in Poland?* PC17<br>*N: Skoro jest hungry w następnym punkcie, to gdzie mogą pójść coś zjeść?* | *N: Whales to są jakie zwierzęta, poznaliśmy ostatnio? U5: Wieloryby.*<br>*N: Czy wieloryby jedzą owoce? U5: Owoce morza.*<br>PC17. | – | – | N: *Do tigers eat meat? Czy tygrysy jedzą mięso?*<br>*U5: Yes, they do.*<br>PC17 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *U: Bakery.*<br>*N: Tak.Co tam mogą zjeść?*<br>*U: Bagietkę albo pączka.* PC45 | | | | |
| U6 | *U: A co się stanie jak się wtedy kurczak wykluje z tego jajka?*<br>*N: No raczej się nie wykluje, może się jedynie stłuc to jajko jak im upadnie podczas wyścigów. Now we are going to colour the eggs. Teraz przechodzimy do kolorowania jajek.* PC41 | N: *A cat has got a kitten. And what does it say?*<br>U6: *Miau-miau*<br>PC24 | *N: Zapytaj teraz czy znajduje się biurko w pokoju? Zaczynamy pytanie od 'Is there".*<br>*U: Is there a lamp in the bedroom?*<br>*N: Tak, i odpowiemy: Yes, there is. A teraz zapytaj czy znajduje się lampa w Twoim pokoju.*<br>*U: Is there a lamp in your bedroom* (uczeń powoli udziela odpowiedzi, | *N: Tutaj pojawiają się określenia dwóch pór roku. Albo mówią o summer, czyli o ….?* (wyczekuje na odpowiedź).<br>*U6: Lecie.*<br>*N: Albo o ….*<br>*U: Zimie….*<br>*N: O zimie, no właśnie.*<br>*Przede wszystkim jak jest 'sunny' słonecznie albo jak za oknem było 'snowy', czyli śnieżnie. Teraz* | N: *So what are you going to say?* (uczeń patrzy na tablicę interaktywną i podaje nazwę zwierzątka)<br>*U6: Chicken.*<br>*N: Next.*<br>*U6: Kitt*en<br>PC24<br>*U: Czapka?*<br>*N: In English?*<br>*U: Hat?*PC32 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | nauczyciel podpowiada początkową strukturę).<br>*N: Jak jest komoda?*<br>PC30<br>*N: OK, can we start? Can I have pizza and chips?*<br>Nauczyciel na prowadza ucznia jak powinien rozpocząć: *Can I have ….*<br>*U6: Can I have pizza and meatballs, please?*<br>*N: Great. Yes, of course.*<br>PC43 | *wytniemy sobie karty obrazkowe z zeszytu ćwiczeń.*<br>*I będziemy sobie ćwiczyli określenia dla poszczególnych pór roku, jak to wtedy jest i co oni mają ubrane.*<br>PC20<br>*N: Ok, in my tree house there are …..?*<br>*U6: …..*<br>(cisza).<br>*N: There is a …..?*<br>*Po polsku powiedz?*<br>*U6: Sypialnia.*<br>*N: A bedroom. One more time In my bedroom there is …Wymień co znajduje się w domku na drzewie.*<br>PC28 | |

Źródło: badania własne autorki.

W reprezentacjach wypowiedzi, które budzą zainteresowanie podjętym tematem, nauczyciel podejmuje rolę budującego zainteresowanie ucznia, inicjując rozmowę oraz wdrażając w nią ucznia.

*M: OK. Michasia, which of these products do you like? What do you like? Co lubisz?*

*D: Pizza, spaghetti.*

*M: Pizza and spaghetti. A teraz powiedzmy to całym zdaniem: I like ….* R2

Uczeń również sygnalizuje zainteresowanie ciekawym dla niego tematem.

*U: A co się stanie jak się wtedy kurczak wykluje z tego jajka?*

*N: No raczej się nie wykluje, może się jedynie stłuc to jajko jak im upadnie podczas wyścigów. Now we are going to colour the eggs. Teraz przechodzimy do kolorowania jajek.* PC41

*N: Czy wieloryby jedzą owoce?*

*U5: Owoce morza.*

*N: Czyli yes, they do. Czy kangury jedzą mięso?*

*U5: Nie.*

*N: No, they don't. Uczennica powtarza za nauczycielem.*

*U: Do lizards live in Poland?* PC17

Uczeń często przejawia zainteresowanie tematami przyrodniczymi, dotyczącymi zwierząt. Wtrącenia w języku polskim umożliwiają mu swobodniejszą komunikację, gdy nie czuje się wystarczająco pewny, by przekazać te informacje po angielsku.

*U3: Czwarty.*

*N: Tak jest. Posłuchajmy dalej. Purple shorts* and a pink coat.

*U3: Picture three.* PC18

Najbardziej rozciąga się rozmowa, gdy jest obopólne zainteresowanie podjętym tematem.

Reprezentacje wypowiedzi, które zawierają językowy sygnał optymizmu, czyli zdolności każdego do poznania prawdy (cf. E. Rostańska)[268], które zamieszczono poniżej:

N: *A cat has got a kitten. And what does it say?*

U6: *Miau-miau,* PC24

*N: Whales to są jakie zwierzęta, poznaliśmy ostatnio?*

*U5: Wieloryby.*

[268] Rostańska E., *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

*N: Czy wieloryby jedzą owoce?*

*U5: Owoce morza.* PC17

N: *What is your favourite season of the year?*

*U3: Summer*

*N: Na pierwszym obrazku w ćwiczeniach kolorujemy drzewo na zielono.*

*U3: Wiem.* PC19

N: *How is „rekin" in English?*

U2: *„Shark".*

*N: What can shark do? (Co potrafi rekin?)*

*U2: Zżera ludzi i pływa.*

*N: Jak jest pływać po angielsku?*

*U2: Swim.* PC3.

*M: Skarpetek nie było. Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki. Skarpetki to są:*

*D: Eee, czekaj….*

*M: Skojarz z sokiem po polsku.*

*D: Co, z sokiem? Śmieszne, a socks.* R1.

Uczeń zachowuje się naturalnie i spontanicznie, odnosząc się do pytań nauczyciela. Przejawia się to w swobodnym, potocznym języku, który zostaje wpleciony do wypowiedzi w j. angielskim. Odpowiedzi ucznia są prawdziwe. Prawdy oczekuje również uczeń od nauczyciela w miarę rozwoju konwersacji.

Reprezentacje wypowiedzi, którym towarzyszy współkonstruowanie pytań:

*N: Zapytaj teraz czy znajduje się biurko w pokoju? Zaczynamy pytanie od "Is there".*

*U: Is there a desk in the bedroom?*

*N: Tak, i odpowiemy: Yes, there is,* PC30.

Współkonstruowanie pytań umożliwia uczniowi poznanie i wdrażanie zwrotów komunikacyjnych ze wsparciem nauczyciela. Rozwijane są kompetencje językowe, ale biorąc pod uwagę aspekt epistemiczny, uczeń i nauczyciel wspólnie dochodzą również do wniosków czy prawd poruszanych w rozmowie.

*N: Tu się pytamy. Posłuchajmy, przeczytajmy i powtórzmy. Jak zapytamy skąd jesteś?*

*U: Where are you from?*

*N: Gdyby się ktoś na wakacjach zapytał: Where are you from, to co odpowiesz? Jak jest Polska?*

*U: Poland.*

*N: I'm from Poland.* PC38

*N: Where would you like to go on holidays?*

*U2: I don't know.*

*N: A gdzie byłeś przez wakacje: nad morzem czy w górach?*

*U2: Nad morzem, ale nie podobało mi się, bo było za dużo pająków.*

*N: To następnym razem może należy się w góry wybrać?*

*U2: Może.*

Wymiana zdań w rozmowie polega na współkonstruowaniu pytań i problemów. Nie tylko nauczyciel stanowi źródło informacji, ale także uczeń, który współuczestniczy w wymianie zdań.

*N: What is the colour of your favourite dress? Czyli jakiego koloru jest Twoja ulubiona sukienka.*

*D: Jaką sukienkę, mamo?*

*N: I think it is a pink one,* R7

Reprezentacje wypowiedzi, które kreują sprzężenie zwrotne, generowane przez nauczyciela lub ucznia, wyselekcjonowano poniżej:.

*N: What are these?(Wskazuje na jajka).*

*D: Eggs blee. R4*

N*: Rozłóż karty obrazkowe. Now show me what your favourite food is (teraz pokaż mi jakie jest twoje ulubione jedzenie).* Uczeń wskazuje na banana. PC12

N: *What animal is it?*

*U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.* PC12

*N: So what are you going to say?* (uczeń patrzy na tablicę interaktywną i podaje nazwę zwierzęcia)

*U6: Chicken.*

*N: Next.*

*U6: Kitten,* PC24

Sprzężenie zwrotne polega na reakcji interlokutora w wydarzeniu komunikacyjnym, kiedy podejmuje on działania werbalne lub niewerbalne – odpowiada na pytanie po angielsku, wykonuje czynność, o którą prosi nauczyciel oraz wskazuje obrazki[269].

[269] Bokus B., Sugar G.W. *Psychologia języka dziecka*, GWP, Gdańsk 2007.

Uczeń na pytanie nauczyciela udziela odpowiedzi lub wykonuje wskazaną czynność.

Działania mają w rozmowie swoje określone reprezentacje. Zostały one ujęte w sześciu powyższych matrycach (w tabelach od nr 1- nr 6). Są nimi wypowiedzi uczestników rozmów szkolnych (nauczyciela i uczniów). Jeżeli przyjmiemy dziedzinę jako kategorię struktury rozmowy, to wskaźnikami tej kategorii będą reprezentacje wypowiedzi partnerów w diadzie rozmawiającej. Ich werbalną aktywność, porozumiewanie się dziecka z dorosłym, zgodnie z językową przestrzenią rozmowy, należy uznać za rodzaj zachowań społecznie ukierunkowanych, wyrażonych w wypowiedziach i reakcjach na wypowiedzi[270]. Kategorie analizy struktury rozmowy to: kontekst komunikacyjny, aspekt lingwistyczny, paralingwistyczny, społeczna sprawność językowa, przekaz komunikacyjny oraz interakcja w nauczaniu języka angielskiego. Do każdej kategorii zostały przyporządkowane wskaźniki, których reprezentacjami były wypowiedzi uczestników rozmowy: nauczyciela oraz ucznia na lekcji języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej.

[270] Rostańska E. *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

# 6. KOMUNIKACJA POMIĘDZY NAUCZYCIELEM I UCZNIEM Z SPE W KLASACH 1-3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO – W ŚWIETLE BADAŃ

Do analizy rozmowy pomiędzy nauczycielem a uczniem z SPE na lekcji języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej wyodrębniono następujące kategorie analizy: kontekst komunikacyjny, aspekt lingwistyczny, paralingwistyczny, społeczną sprawność językową, przekaz komunikacyjny oraz interakcja w nauczaniu języka angielskiego.

Wskazane kategorie analizy mają swoją egzemplifikację w jednostkach analizy, będących wypowiedziami nauczyciela i ucznia. Nauczanie języka angielskiego miało miejsce w trakcie rozmów z uczniami, w bezpośredniej komunikacji z uczniem indywidualnie. Agregacja danych jednostkowych[271] zezwoliła na ułożenie ich w grupy o odpowiedniej charakterystyce, umożliwiając tym samym utworzenie specyfikacji kategorialnej dla każdej kategorii analiz.

Reprezentacja danych w poszczególnych kategoriach rozumiana jest jako występowanie bądź niewystępowanie wypowiedzi językowych, stanowiących egzemplifikację przyjętego wskaźnika. Wypowiedź o cechach koniecznych i wystarczających, stanowiąca daną dla wskaźnika, oznacza również potwierdzenie wystąpienia cechy przyjętej dla kategorii przynależnej do reprezentacji językowej.

Podejmując się analizy komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, badacz powinien wziąć pod uwagę pojęcie dialogowe. Według G. Rauh[272] nadawca wypowiedzi jest najważniejszym uczestnikiem dialogu, więc podejmuje inicjatywę wykreowania oraz przekazania wiadomości ze swojego punktu widzenia, więc można tu wskazać na pojęcie subiektywności (“subjectivity”; tłum. własne) wspomniane przez R. Langackera, który twierdzi, że to nadawca wypowiedzi kreuje centrum deiktyczne w akcie komunikacyjnym, określając swoją relację wobec adresata wypowiedzi[273]. Rola nadawcy wypowiedzi w dialogowości jest egocentryczna. W przytoczonych wcześniej analizach rozmowy to nauczyciel w nauczaniu języka angielskiego dominował w rozmowie ze względu na swoją rolę oraz podejmowanie inicjatywy w zachowaniu komunikacji z uczniem z SPE. Badanie komunikacji nauczyciel-uczeń w nauczaniu języka angielskiego

[271] Miles B.M., Huberman A.M. *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.
[272] Rauh G. (ed.), *Essays on deixis*, Gunter Narr Verlag, Tubingen 1983, (tłum. własne).
[273] Langacker R. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Walter de Gruyter, Berlin 1990 (tłum. własne).

należy rozumieć jako analizę jej przebiegu, czyli bezpośredniego doświadczenia nauczyciela i ucznia – relacja, użycie języka oraz sama wypowiedź postrzegane są jako przejawy formy komunikacji.

Zebrany materiał badawczy w postaci nagrań i transkrypcji rozmów nauczyciela z uczniem, stanowiący przestrzeń rozmowy i zbiór danych, został poddany redukcji. Redukcja danych rozumiana jest jako selekcja, koncentracja, uproszczanie, odrywanie i przekształcanie[274].

Wyselekcjonowane typy wypowiedzi organizują dane, których redukcja stworzyła podstawę do określenia ich reprezentacji. Są to zgromadzone w protokołach rozmowy wypowiedzi nauczyciela i uczniów. Następnie zebrane dane poprzez agregacje i selekcje posłużyły formowaniu reprezentacji (B.M. Miles, A.M. Huberman). Do badań i analizy komunikacji nauczyciela z uczniem zastosowana została matryca uporządkowana pojęciowo. Formularze matrycy wraz z danymi zostały zamieszczone w rozdziale piątym. Protokoły rozmowy zostały załączone w Aneksie.

## 6.1 Komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniem z SPE w klasach 1-3 szkoły podstawowej w nauczaniu języka angielskiego w aspekcie lingwistycznym i interakcyjnym

Badaniami objęto rozmowy, które każdorazowo przeprowadzał nauczyciel języka angielskiego z dziećmi wieku 6-10 lat w układzie diadycznym, co oznacza, iż każda rozmowa była przeprowadzan przez te dwie osoby. Wiek nauczyciela (40-43) był zróżnicowany i nie stanowił cechy kontekstowej rozmowy. Nauczanie języka angielskiego miało miejsce w trakcie rozmów z uczniami, w bezpośredniej komunikacji z uczniem indywidualnie.

Materiał został opracowany w formie matrycowej w formularzach opisu rozmowy nauczyciela z uczniem z SPE w nauczaniu języka angielskiego na podstawie transkrybowanych 62 rozmów (łącznie).

Przeprowadzono 15 rozmów bezpośrednich z dziewczynką w klasach I-III szkoły podstawowej w ramach edukacji domowej z języka angielskiego. Czas przeprowadzonych rozmów to łącznie: 188 minut. Próbki czasowe (rozmowy szkolne, oznaczone jako RS) zapisane na podstawie rozmów z uczniami klas I-III szkoły podstawowej na lekcji języko angielskiego to łącznie: 47 próbek czasowych na potrzeby

[274] Miles B.M., Huberman A.M. *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.

badania oznaczonych jako RS (rozmowy szkolne), łączny czas rozmów szkolnych to ok. 268 minut 30 sekund.

Ogółem: **456 minut 30 sekund**

W rozmowach brało udział 7 dzieci: 2 dziewczynki, 5 chłopców. Nauczycielka rozmawiająca z dziećmi płci żeńskiej.

Czas rozmowy stanowi cechę kontekstową i został zarejestrowany w poniższej tabelce.

Tabela 7. Czas trwania rozmów

| Czas trwania rozmowy [s lub min] | Liczba rozmów | Czas trwania rozmowy-suma [min] |
|---|---|---|
| 30s | 1 | 30 s |
| 1 | 4 | 4 min |
| 2 | 5 | 10 min |
| 3 | 2 | 6 min |
| 5 | 21 | 105 min |
| 6 | 3 | 18 min |
| 7 | 1 | 7 min |
| 8 | 1 | 8 min |
| 10 | 12 | 120 min |
| 11 | 1 | 11 min |
| 12 | 1 | 12 min |
| 15 | 9 | 135 min |
| 20 | 1 | 20 min |
| **Ogółem** | **62** | **456 min 30 s** |

Źródło: badania własne autorki.

Dane zawarte w tabeli nr 1 wskazują, że wśród materiału badawczego znajdowały się rozmowy o bardzo zróżnicowanym czasie trwania. Nie można jednoznacznie stwierdzić, że były to tylko krótkie rozmowy. Nie można również uznać, że czas trwania był elementem mającym wpływ na ich strukturę. Długość rozmowy zależy od uczestników rozmowy i nie jest warunkiem jej przebiegu.

Różnorodność miejsc, w których odbywały się rozmowy, jest także porządkująca dla analizy. Miejscem przeprowadzonych rozmów w przypadku rozmów dziewczynka – mama był gabinet, pokój mamy w domu dwurodzinnym. Miejsce przy biurku z dostępem do komputera. Przeprowadzono tam 15 rozmów.

Rozmowy szkolne zostały przeprowadzone w sali nr 6 na parterze w budynku szkolnym. Miejsce nauki klas II i III – przeprowadzono tam: 47 rozmów.

Różnorodność miejsca odpowiada również różnorodności organizacji tematu i treści komunikacji nauczyciela i ucznia z SPE w klasach 1-3 w szkole podstawowej. Uwzględniając sposób prowadzenia rozmowy, osobę inicjującą i podtrzymującą rozmowę, wydzielono następujące jej odmiany:

- przeprowadzaną przez nauczyciela,
- podtrzymywaną przez nauczyciela,
- swobodnie zmienianą,
- proponowaną przez ucznia,
- podtrzymywaną przez ucznia,
- przypadkową.

Tabela 8. Prowadzenie tematu rozmowy

| | Rozmowa | Liczba wystąpień |
|---|---|---|
| Temat | Proponowany przez nauczyciela | 61 |
| | Proponowany przez ucznia | 4 |
| | Przypadkowy | 1 |
| Sposób prowadzenia rozmowy | Podtrzymywany przez nauczyciela | 59 |
| | Podtrzymywany przez ucznia | 3 |
| | Swobodnie zmieniany | 6 |

Źródło: badanie własne autorki.

W rozmowie z dziewczynką mama proponuje temat zgodny z podręcznikiem "English Adventure" według ustalonego porządku w ramach edukacji domowej. Temat nie jest przypadkowy. Nauczycielka (mama) podtrzymuje rozmowę, szczególnie na

początkowym etapie rejestrowania jej. Dziewczynka obawiała się wtedy udzielania odpowiedzi, szeptała.  Z czasem nabrała odwagi do werbalizowania swoich myśli.

W rozmowach szkolnych nauczyciel proponuje i podtrzymuje temat rozmowy, wynikający z realizowanego tematu w klasach edukacji wczesnoszkolnej, opierając się na podręcznikach “Bugs Team 1-3”. Uczniowie czasami swobodnie zmieniali sposób prowadzenia rozmowy (6), z reguły to nauczyciel podtrzymywał interakcję w rozmowie, w przypadku uczniów było to 3 razy.

Tabela 9. Treść rozmów

| Treść rozmowy | Liczba wystąpień: rozmowy z dziewczynką w edukacji domowej oraz rozmowy szkolne | | Suma |
|---|---|---|---|
| Ubrania | 2 | 2 | 4 |
| Jedzenie | 3 | 6 | 9 |
| Dom, meble | 2 | 4 | 6 |
| Kolory | 3 | 2 | 5 |
| Transport | 1 | 2 | 3 |
| Rodzina | 2 | 1 | 3 |
| Umiejętności | 3 | 1 | 4 |
| Części ciała | 1 | 4 | 5 |
| Zwierzęta | 3 | 19 | 22 |
| Inne | 7 | | 7 |

Źródło: badania własne autorki

W komunikacji nauczyciel-uczeń z SPE treść rozmów również charakteryzuje się dużą różnorodnością. Dla prezentacji treści rozmów utworzono kilka grup tematów (tabela 2). Najpopularniejszym tematem były „zwierzęta”. Najczęściej w rozmowie odnosili się do niego uczniowie i nauczyciel. Powyższe tematy stanowią komponenty do realizacji podstawy programowej z języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej.

Pojawiały się również inne tematy, wynikające z toku rozmowy oraz zainteresowań uczniów, a także ich spontanicznymi pytaniami, jak: wakacje, wygląd zewnętrzny, tradycje świąteczne oraz przyroda.

Cechy kontekstowe rejestrowanych rozmów pomiędzy nauczycielem a uczniem obejmują: wiek dzieci, ich płeć, czas trwania rozmów, miejsce, sposób wprowadzania tematu i treść rozmów. W każdej z nich zachowana była struktura diadyczna: nauczyciel-uczeń. Uczniowie, którzy uczestniczyli w rozmowach to uczniowie klas edukacji wczesnoszkolnej w wieku 6-10 lat. Rozmowy były nagrywane na dyktafon lub nauczycielka zapisywała treść krótkich rozmów do dziennika obserwacji w protokołach próbek czasowych z rozmów szkolnych a w przypadku rozmów w edukacji domowej, nagrywała konwersacje na dyktafon, które były potem transkrybowane i przygotowane w formie protokołów rozmowy. W sumie zebrano 62 rozmowy. Niezgodność liczby rozmów z liczbą tematów i treści wynika z możliwości wystąpienia kilku tematów w jednej rozmowie. Wybrany materiał został utrwalony przez zapis, częściowo transkrybowany, co zostało załączone w aneksie.

Przygotowanie materiału do analizy obejmowało następujące fazy prac: dokonanie nagrań i ich transkrypcję oraz przeniesienie danych z rozmów na matrycę cech, którą stanowi opracowany przeze mnie formularz do opisu rozmowy pomiędzy nauczycielem a uczniem. W następnej kolejności, po analizie danych, czyli wypowiedzi ucznia i nauczyciela rozmawiających ze sobą w ramach edukacji domowej oraz w sytuacji szkolnej w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej, poprzez redukcję danych nastąpiło wydzielenie ich reprezentacji językowych, do opisu obszaru badań rozmowy: sytuacyjności, językowej sprawności systemowej, społecznej sprawności językowej, aspektów paralingwistycznych oraz interakcji w komunikacji.

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie główne: jaka jest komunikacja nauczyciela i ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach I-III, uzyskano odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe w aspekcie lingwistycznym i interakcyjnym:

- Jaki jest kontekst sytuacyjny komunikacji nauczyciel-uczeń?
- Jaka jest relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem?

W trakcie rozmowy często pojawiają się reprezentacje wskazujące na „bliską przestrzeń" odbywającego się dialogu między nauczycielem a uczniem. Zastosowano wyrażenia typu:

*M: **Here** we have got a picture of a family.* R9

"Here" oznacza „tu". Jest przysłówkiem deiktycznym, który odnosi się do czasoprzestrzennej sytuacji, którą tworzą nadawca i odbiorca wypowiedzi, wspomina o tej kwestii S.C. Levinson[275] oraz G. Lyons[276]. Interpretacja znaczenia wyrażeń deiktycznych jak: *here, there, this, that, now, then* nie jest możliwa bez poznania sytuacji komunikacyjnej wypowiedzi, gdyż to nadawca wypowiedzi determinuje znaczenie komunikatu.

Nauczyciel, tłumacząc kwestie językowe, stosuje język polski również w swoich wypowiedziach, odnosząc się do obecnej sytuacji czasoprzestrzennej, którą tworzy nadawca i odbiorca wypowiedzi, czyli nauczyciel oraz uczeń:

N: *Kończymy str. 13, otwieracie sobie ćwiczenia. Tam trzeba było pytania sobie dokończyć. Zeszyt ćwiczeń. Workbook page thirteen.*

U2 : *Prosze panią, ale ja angielskiego nie umiem,* PC22.

Reprezentacje rozmowy odnoszące się do czasu rozmowy: "now" lub "today", należą także do kategorii zaimków deiktycznych, które są stosowane przez nadawcę wypowiedzi do wskazania faktu, że obecna sytuacja komunikacyjna ma miejsce w chwili mówienia. Przedstawione to zostało na podstawie poniższych przykładów:

M: ***Now** read the sentence and we are going to say what animal it is: a snake, a bird, fish or an elephant, R11.*

***Teraz** będzie rymowanka o zwierzątkach i trzeba połączyć duże zwierzątko z małym. So listen.*

*A horse has got a foal and they say neigh-neigh, czyli łączymy 1d. Next,* PC 24.

Zastosowanie zaimków deiktycznych, odnoszących się do czasoprzestrzeni, w której znajdują się w chwili mówienia, w rozmowie nauczyciela oraz ucznia, implikuje fakt, że uczestnicy rozmowy tworzą centrum deiktyczne, w którego istotę stanowi diada nauczyciel-uczeń. Nauczyciel w swoich poleceniach oraz wypowiedziach stosuje również komunikaty w języku polskim, jeżeli jego przekaz nie jest wystarczająco jasny w języku angielskim. Biorąc pod uwagę relację uczestników rozmowy: mama (nauczycielka)- dziewczynka (uczennica) rozmowa jest mniej sformalizowana niż w rzeczywistości szkolnej. Świadczy o tym pół formalny język, np.:

*D: Eee, ten, koszulkę,* R1.

[275] Levinson S. *Pragmatics.* University Press, Cambridge, 1983, (tłum. własne).
[276] Lyons J., *Introduction to Theoretical Linguistics*, University Press, Cambridge 1968, (tłum. własne).

Analizując relację: nauczyciel-uczeń, największe zainteresowanie rozmową występuje wtedy, gdy uczeń jest zaangażowany w jej temat, tak jak w poniższym przykładzie:

*D: Jaką sukienkę mamo?*

*M: I think it's a pink one,* R7.

W rozmowach szkolnych również można zauważyć wtrącenia w języku polskim lub „przechodzenie" na język polski, kiedy uczniowie chcą zaznaczyć swoją samodzielność i zaangażowanie w sytuację komunikacyjną. Ponadto rozmowom nauczyciel-uczeń towarzyszą elementy szczerości. Szczerość jest naturalnie wpisana w treść rozmowy, szczególnie dotyczy to dzieci.

Uczniowie z SPE zaangażowani w sytuacją komunikacyjną w nauczaniu języka angielskiego, pomimo swoich zaburzeń oraz zakłóceń (zachowania lękowe, afazja, dysleksja, zespół Aspergera, mutyzm wybiórczy), które utrudniają im swobodną komunikację w języku angielsku, odnajdują się w czasoprzestrzeni stworzonej przez nauczyciela. Najważniejsza w diadzie jest sytuacyjność, odniesienie do bieżącej sytuacji oraz zainteresowanie tematem, nawet, jeżeli potrzeba jest przejścia na język polski lub zastosowania wtrąceń w języku polskim. W rozmowie z nauczycielem uczeń traktowany jest podmiotowo. Relacja nauczyciel-uczeń jest przystępna, swobodna. Nauczyciel celowo kreuje sympatyczną atmosferę na lekcji w celu zmotywowania uczniów do zwerbalizowania swoich myśli w języku angielskim, gdyż zdaje sobie sprawę jak wielkie obciążenie emocjonalne muszą odczuwać, starając się wypowiedzieć w języku docelowym. Ilustrują to podane poniżej przykłady:

*D: The chair is* (waha się) *under the table,* R10.

*D: Tylko nie pisz tych przykładów, gdzie się pomyliłam.*

*M: To całkiem fajna rozmowa, bez tych przykładów nie byłoby rzetelnej pracy, R10.*

Kolejne pytanie szczegółowe odnosi się do językowej sprawności systemowej: czy wypowiedzi ucznia z SPE są poprawne pod względem gramatycznym i leksykalnym?

Reprezentacje wypowiedzi poprawne pod względem gramatycznym wskazują na poprawne zastosowanie podstawowych zwrotów komunikacyjnych, budowanie prostych zdań pojedynczych, odpowiedzi na pytania szczegółowe oraz ogólne a także tworzenie prostych pytań ogólnych objętych podstawą programową z języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Zostało to przedstawione w poniższych przykładach:

*M: What colour is the chair?*

*D: Blue.* R6

Jeżeli uczeń nie podaje prawidłowej odpowiedzi, nie wiąże się to z brakiem wiedzy na temat tworzenia prostego wyrażenia lub zdania – nie pamięta tego wyrazu w chwili mówienia. Uczeń stosuje sam ekwiwalent słowa w j. angielskim bez podania przedimka "a" przed rzeczownikiem w l. pojedynczej. Uczniowi z SPE łatwiej wskazać na obrazku wskazaną czynność czy rzecz, niż powiedzieć. Czasami odpowiedź następuje w języku polskim, jak w poniższym przykładzie:

*U6: Have you got whiskers? Ja nie nadążam.*

*N: Ja poczekam.* PC27

Reprezentacje wypowiedzi niepoprawnych pod względem leksykalnym odnoszą się do zastosowania błędnych słów w języku angielskim lub ich odpowiedników w języku polskim. Uczeń źle zrozumiał dane słowo lub błędnie je przetłumaczył na język polski. Zastanawia się, jak odpowiedzieć na zadane pytanie. Można zauważyć również wypowiedzi niedokończone, które są charakterystyczne dla języka potocznego, przytoczone w poniższym przykładzie:

*U3: My favourite season is window.*

*N: Winter, bo window to jest okno.* PC19

Sprawność systemowa polega na opanowaniu systemu językowego i umiejętności tworzenia zdań poprawnych gramatycznie[277]. W nawiązaniu do zgromadzonych danych oraz ich analizy, można zauważyć, że uczniowie tworzą zdania poprawne gramatycznie, chociaż zdarzają im się również pomyłki, co jest naturalne w procesie akwizycji języka. Nauczyciel jako 'role-model' podaje właściwe schematy tworzenia zdań, następnie wdraża uczniów poprzez wielokrotne zastosowanie poznanych komponentów czy fraz zdaniowych w układzie diadycznym. Dla uczniów z SPE, opanowanie zdań poprawnych gramatycznie może stanowić wyzwanie, gdyż z racji swoich zakłóceń lub zaburzeń mogą mieć problemy z poprawnym zastosowaniem poznanych struktur. Często oni mogą mylić słowa, stosować inny szyk zdania lub zniechęcać się, gdy nie rozumieją zadanego pytania. W procesie nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej istotna jest rola nauczyciela, gdyż to on kieruje rozmową w taki sposób, by uzyskać od ucznia pożądaną odpowiedź[278].

[277] Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*, MA: MIT Press, Cambridge 1965, (tłum. własne).

[278] Fillmore C., Kempler D. , Wang W. *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, Academic Press, New York 1979, (tłum. własne).

Badając cechy komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem z SPE w klasach 1-3 szkoły podstawowej, wyróżniono reprezentacje wypowiedzi w kategorii społecznej sprawności językowej oraz przekazu komunikacyjnego. Kompetencja systemowa, czyli opanowanie struktur gramatycznych, nie jest możliwa bez codziennej komunikacji. Językowa sprawność społeczna według S. Grabias wymaga wiedzy na temat relacji społecznych, zachodzących w danej wspólnocie komunikacyjnej. Może kształtować się przez całe życie, gdyż role interlokutorów zmieniają się nieustannie[279]. Kierowanie w reprezentacjach wypowiedzi nauczyciel uczeń ma z reguły charakter autorytarny. Wydawanie poleceń to domena dorosłego.

*M: Look at the pictures and follow the audio,* R1, R4

*M: Can you* ***tell me*** *what have you got,* R1, R6

N: *Draw eyes, ears, mouth,* PC1

*N: OK, nauczymy się pozostałych. Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a lizard…* PC16

*N: We are going to listen and sing: What do they sing about? Listen and point, posłuchaj i wskaż.* PC17

*N: Now show me what your favourite food is (teraz pokaż mi jakie jest twoje ulubione jedzenie).* Uczeń wskazuje na banana, PC5

Nauczyciel wydaje polecenia w ramach instrukcji stosowanych do uczniów w trakcie lekcji języka angielskiego, bazując na metodzie Total Physical Response. Czasami dodaje ekwiwalenty w języku polskim w celu lepszego zrozumienia swojego polecenia przez ucznia SPE.

W wypowiedziach uwzględniających przekazywanie wiedzy i opinii uczniowie demonstrują jednostronne przekazywanie wiedzy i opinii – zauważalny jest przekaz dorosłego (nauczyciela), którego celem jest zapoznanie uczniów z nowymi słowami, frazami w języku angielskim oraz skutecznym wdrożeniem ich. Jeśli komunikacja nauczyciel-uczeń jest nieskuteczna, wtedy nauczyciel, czyli nadawca komunikatu tłumaczy angielskie słowa, wtrącając elementy języka polskiego.

*M: Actually the T-shirt is with a short sleeve, R1*

M: *Yellow hat or yellow cap because a cap is- czapka z daszkiem,* R3

[279] Grabias S. J*ęzyk w zachowaniach społecznych, Podstawy socjolingwistyki i logopedii,* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.

Uczeń wyraża niezadowolenie, jeżeli tempo lekcji jest dla niego/niej zbyt szybkie lub nie jest zainteresowany tematyką zajęć. Uczniowie z SPE często uciekają się do zaniechania podjęcia interakcji, jeżeli nie chcą wykonać zadania wskazanego przez nauczyciela lub odpowiedzieć na jego pytanie. Wypowiedzi te podejmuje w zdecydowanej mierze uczeń, stosując elementy komunikacji niewerbalnej oraz zmieniając cechy foniczne głosu.

*U1*: *Nie zdążyłem, bo za szybko mówiliście U1: Nie,* PC2.

*U1: Nie chcę. Nie umiem!* PC3

*U1: Nie, nie powiem. Chcę do domu.* PC5

W reprezentacjach wypowiedzi mama-dziewczynka nie odnotowano krytyki. Uczniowie z SPE mają często niskie poczucie własnej wartości, stąd krytyka wobec siebie w odnotowanych wypowiedziach. Wypowiadają się oni również w podobny sposób, jeżeli nie chcą podjąć się realizacji zadania. Nauczyciel z kolei podkreśla swoją rolę, egzekwując powtórzenie jego wypowiedzi lub wykonanie wskazanej czynności. Uczeń w układzie diadycznym podejmuje współodpowiedzialność za tok rozmowy.

*N: So the next animal is ….? Następnym zwierzęciem, które przychodzi jest?*

*U: Turtle, żółw.*

*N: Tak. Posłuchajmy dalej.* PC36.

W powyższych reprezentacjach wypowiedzi zauważalna jest asymetria relacji. To nauczyciel z reguły demonstruje swoją niezależność i władzę, jakkolwiek, w układzie komunikacyjnym między interlokutorami zachodzi zamiana ról na zasadach partnerskich, stąd przykłady niezależności ucznia w demonstrowaniu swoich opinii[280]. Zgodnie z podstawą programową[281] sprawność komunikowania się w języku angielskim, czyli rozumienie otrzymywanych informacji w mowie, w późniejszym okresie, w piśmie, oraz wyrażenie własnych myśli i uczuć jest priorytetem w nowoczesnym nauczaniu. Nauczane zwroty i funkcje komunikacyjne są wzorowane na autentycznym języku używanym przez

[280] Fillmore C., Kempler D. , Wang W. *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior,* Academic Press, New York 1979, (tłum. własne).

[281] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej;https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-14-lutego-2017-r-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-podstawy-programowej-ksztalcenia-ogolnego-dla-szkoly-podstawowej-w-tym-dla-uczniow-z-niepelnosprawnoscia-intelektualna-w-stop (dostęp: 19.06.23);

rówieśników uczniów w krajach anglojęzycznych, stąd podejmowane interakcje obejmują: witanie się, przedstawianie siebie i innych; wyrażanie swoich upodobań i zainteresowań; przedstawianie swoich umiejętności; opisywanie wyglądu i cech osób; przedstawianie swojej rodziny, określanie stosunków interpersonalnych; opisywanie cech przedmiotów (wielkość, kolor, kształt); określanie posiadania i przynależności; nazywanie i opisywanie zabawek, przyborów szkolnych; nazywanie i opisywanie zwierząt; nazywanie produktów żywnościowych i posiłków; opisywanie codziennych czynności; podawanie godziny, dnia tygodnia, nazwy miesięcy; nazywanie pomieszczeń w domu; opisywanie położenia sprzętów w pomieszczeniach; nazywanie pór roku; opisywanie pogody w różnych porach roku; nazywanie ubioru; nazywanie instytucji i środków transportu; określanie kierunku i sposobu dotarcia do celu; nazywanie i opisywanie świąt i zwyczajów; składanie życzeń świątecznych i okolicznościowych. Reprezentacje wypowiedzi wskazujące na interakcję werbalną lub niewerbalną ucznia z SPE, przedstawiono poniżej:

*N: What is your favourite season of the year?*

*U3: Summer,* PC19.

*N: Whales to są jakie zwierzęta, poznaliśmy ostatnio?*

*U5: Wieloryby.* PC1

*M: What colour is the chair?*

*D: Blue.* R6

*D: Cheese and jak się nazywa szynka?*

*M: Ham.*

*D: Ham.* R15

*N: Where would you like to go on holidays?*

*U2: I don't know.* PC14

*N: Po wycięciu kart opowiedz o porach roku. Wybierz jedną kartę i powiedz jaka jest pogoda.*

U6: *It's sunny.*

Uczeń pokazuje kartę ze słońcem. PC20

W zarejestrowanych oraz przytoczonych dialogach pomiędzy nauczycielem a uczniem następuje interakcja. W większości przypadków interakcja ma formą werbalną. Zdarzają się również reakcje niewerbalne (uczeń wskazuje na obrazek, kiwa głową). Bywa, że uczeń waha się, szepcze lub zastanawia się, zanim odpowie. Uczeń w interakcji

z nauczycielem wykazuje się także skutecznością w udzielaniu odpowiedzi oraz podtrzymywaniu kontaktu.

Komunikacja w większości przypadków jest zachowana. Nauczyciel stosuje strategie komunikacyjne, budując zainteresowanie tematem, aby wyegzekwować odpowiedzi ucznia, jeżeli jest to dla niego kłopotliwa sytuacja. Nauczyciel podejmuje rolę budującego zainteresowanie ucznia, inicjując rozmowę oraz wdrażając w nią ucznia.

*M: OK. Michasia, which of these products do you like? What do you like? Co lubisz?*

*D: Pizza, spaghetti.*

*M: Pizza and spaghetti. A teraz powiedzmy to całym zdaniem: I like ….* R2

Uczeń również sygnalizuje zainteresowanie ciekawym dla niego tematem

*U: A co się stanie jak się wtedy kurczak wykluje z tego jajka?*

*N: No raczej się nie wykluje, może się jedynie stłuc to jajko jak im upadnie podczas wyścigów.*

*Now we are going to colour the eggs. Teraz przechodzimy do kolorowania jajek*. PC41

Uczeń zachowuje się naturalnie i spontanicznie, odnosząc się do pytań nauczyciela. Przejawia się to w swobodnym, potocznym języku, który zostaje wpleciony do wypowiedzi w języku angielskim. Współkonstruowanie pytań umożliwia uczniowi poznanie i wdrażanie zwrotów komunikacyjnych ze wsparciem nauczyciela. W trakcie pracy rozwijane są kompetencje językowe, ale biorąc pod uwagę aspekt epistemiczny, uczeń i nauczyciel wspólnie dochodzą również do wniosków czy prawd poruszanych w rozmowie.

*N: Tu się pytamy. Posłuchajmy, przeczytajmy i powtórzmy. Jak zapytamy skąd jesteś?*

*U: Where are you from?*

*N: Gdyby się ktoś na wakacjach zapytał: Where are you from, to co odpowiesz? Jak jest Polska?*

*U: Poland.*

*N: I'm from Poland.* PC38

Następnie pytania dotyczące kwestii paralingwistycznych zostały sformułowane w komunikacji nauczyciel-uczeń z SPE w klasach 1-3 w szkole podstawowej w nauczaniu języka angielskiego: Jakie są elementy paralingwistyczne? Czy uczeń tworzy wypowiedzi prawidłowe pod względem wymowy, zrozumiałe dla nauczyciela? Czy

potrzebuje więcej czasu na artykulację mniej znanych słów lub upewnienie się? Jaka jest intonacja w wypowiedziach ucznia?

Do elementów paralingwistycznych zaliczono: intonację, wypowiedzi ucznia zrozumiałe dla nauczyciela pod względem fonetycznym oraz reakcje towarzyszące budowaniu wypowiedzi (milczenie, wahanie się, szept). Szczególnie w pytaniach ogólnych, wyliczeniach oraz propozycjach intonacja jest rosnąca w języku angielskim. Porządek antykadencyjny sugeruje uzupełnienie informacji, odpowiedź lub wyjaśnienie, jak zarejestrowano w poniższych przykładach[282]:

*N: Do you like milk?,* R2

*D: Summer?* R4?

*N: Do you like a chicken?* PC6

Komunikacja jest płynna, nadawca wypowiedzi wydaje wyraźny, głośny komunikat, na który reaguje odbiorca. Reprezentacje wypowiedzi sygnalizują akceptację, demonstrowanie pozytywnych uczuć oraz zachętę do działania. Z kolei ton opadający wskazuje na odpowiedź zamkniętą, zakończoną. Można zauważyć to w zdaniach oznajmujących, wykrzyknieniach, zaproszeniach oraz pytaniach szczegółowych (P. Roach)[283].

U*6: It's summer.* PC20

Wypowiedzi, którym towarzyszy cichy ton głosu, milczenie sygnalizują niepewność ucznia w udzielaniu odpowiedzi na pytanie, nieznajomość ekwiwalentu w języku angielskim oraz brak zdecydowania.

D: *A pink T-shirt and green shorts and pink ….,* R1

*D: Czekaj, czekaj,* R1

*D: Potrafi się wspinać.*

Chwila ciszy.

*D: Ty wiesz, że to się dalej nagrywa.*

*M: Ok, it can climb, but it can't fly.* R13

Reprezentacje wypowiedzi obejmują również te, w których nadawca wydaje wyraźny, głośny komunikat, na który odpowiada oraz reaguje odbiorca. Sygnalizują one

[282] Maciołek M. *Prozodia*: *akcent i intonacja, Zasady akcentowania w języku polskim*, 2021; https://www.sjikp.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/02/e-G%C5%82oski4.pdf (dostęp: 29 maja 2023).
[283] Roach P., *English Phonetics and Phonology, A practical course*, University Press, Cambridge 1998.

akceptację, demonstrowanie pozytywnych uczuć oraz zachętę do działania. Przytoczono je poniżej:

*M: Yes, how about dogs?*

*D: Cheese and jak się nazywa szynka?*

*M: Ham.*

*D: Ham.* R15

Poszukując odpowiedzi na ostatnie z pytań szczegółowych, przeanalizowano protokoły rozmowy (Aneks) w zakresie zachowań językowych ucznia z SPE. Wyróżniono następujące zachowania językowe ucznia i nauczyciela. Przykładowe wypowiedzi zaprezentowano poniżej:

- pytanie:

  *D: Do you like sandwiches?*

  *M: Yes, I like sandwiches. Do you like cheese?*

  *D: Yes.*

  *M: Now you.*

  *D: Do you like milk* (nieśmiało)*?*

- informacja:

  *M: Today we are going to finish the lesson about body, czyli dzisiaj zamierzamy zakończyć tematykę tego rozdziału dotyczącego jedzenia. Następny rozdział to 'My house', czyli mój dom. So, let's revise the vocabulary. Powtórzymy wszystkie słówka, których nauczyłyśmy się na poprzedniej lekcji.*

  *D:Uhm,* R5

- akceptacja:

  *D:Uhm.*

  Dziewczynka zgadza się i potakuje.

  *M: OK Have you got big feet or small feet?* R5

- pochwała i ocena:

  *M: Is her head big or small?*

  *D: Small?* (Dziewczynka nie jest pewna swojej odpowiedzi).

  *M: Good. How about your body? Your hair is long or short?*

  *D: Long.*

  *M: How about your legs?*

*D: Long. R5*

*D: It's a yellow* (w wolniejszym tempie, waha się) *and brown hamster.*

*M: Very well.* R7

- żart:

  *M: Skarpetek nie było. Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki. Skarpetki to są:*

  *D: Eee, czekaj….*

  *M: Skojarz z sokiem po polsku.*

  *D: Co, z sokiem. Śmieszne, a tak 'Socks'.* R1

  Humorystyczną sytuację wywołuje skojarzenie skarpetek z sokiem. Choć wymowa po polsku i angielsku jest podobna, znaczenie mają te słowa różne.

- wyjaśnienie:

  M: *So first thing we are going to look at the pictures and follow the audio. Więc pierwszą rzeczą to jest wskazanie na obrazek i powtórzenie za spikerem o jaką część garderoby chodzi., Ok.?*

  *D: OK,* R1

- podtrzymywanie kontaktu:

  *M: Can you tell me what you like eating?*

  *D: Czyli?*

  *M: Co lubisz jeść?I like ….*

  *D: Pancakes, Cake, pizza.* R 4

- milczenie:

  *M: Pamiętasz jak był szary?*

  *D: Czekaj, czekaj* …. (milczenie, cisza).

  *M: Na g ….?* R1

- podziękowanie:

  *M: Yes, I can.*

  *Any more questions for today? No?*

  *D: No.*

  *M: OK, thank you for today. Bye*. R12

W rozmowie nauczyciela z uczniem można zaobserwować emocje pozytywne, wyrażone przez obu interlokutorów. Nauczyciel dziękuje uczniowi za przeprowadzoną rozmowę, akceptuje wypowiedzi ucznia, wyraża aprobatę. Uczeń czasami milczy, waha się a nauczyciel wyjaśnia oraz podaje odpowiednią informację, by umożliwić transakcyjność dialogu[284]. Pozytywny wymiar zachowań językowych nauczyciela, mobilizuje ucznia do działania.

Bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności stanowią charakterystyczne elementy w rozmowie nauczyciel-uczeń. W komunikacji w języku angielskim można wyróżnić transakcyjność, zadawanie pytań, ukierunkowanie na odpowiedź ucznia. Styl prowadzenia rozmowy jest lekko sformalizowany (zastosowanie podręcznika). Z biegiem czasu uczeń (uczennica) nabiera wprawy w interakcji oraz transakcyjności[285].

## 6.2 Komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniem z SPE w klasach 1-3 szkoły podstawowej w nauczaniu języka angielskiego w aspekcie dydaktycznym

Biorąc pod uwagę reprezentacje wypowiedzi, które stanowiły wskaźniki w badaniach komunikacji nauczyciel-uczeń we wczesnym nauczaniu języka angielskiego, można dojść do następujących wniosków: w wymiarze zachowań językowych ucznia i nauczyciela zauważono, że opisane zachowania takie jak: żart, wyjaśnienie, informacja, pochwała stanowią istotną rolę w nawiązaniu relacji nauczyciel-uczeń. Tworzenie diady, czy centrum deiktycznego z interlokutorami umożliwia komunikację a co się z tym wiąże, sprzyja nauce języka angielskiego. Swoboda wypowiedzi zwiększa szanse na interakcyjność oraz transakcyjność. Naturalna konwersacja sprzyja swobodnej werbalizacji myśli, co stanowi podstawę do rozwoju strategii komunikacyjnych w pracy z uczniami z SPE.

W wymiarze interakcyjności: w odniesieniu do 15 przeprowadzonych rozmów w edukacji domowej na przestrzeni 2021-2023, w komunikacji nauczania języka angielskiego, poprzez transakcyjność, zadawanie pytań jest ukierunkowane na odpowiedź ucznia. Zauważono, że komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli "student-centred". Pomimo chwil zachwiania, milczenia, wahania, dziewczynka udziela odpowiedzi w prowadzonym dialogu. Zachodzi interakcyjność, rodzic motywuje córkę do transakcyjności. Dziewczynka sama upomina się o pominięte kwestie, co jeszcze na

[284] Cooper P. J. *Sprawne porozumiewanie się*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
[285] Levinson S. *Pragmatics*, University Press, Cambridge 1983, (tłum. własne).

początku badań stanowiło problem. Z czasem, w miarę stosowania odpowiednich technik, podtrzymywania kontaktu, ukierunkowywania oraz przede wszystkim tworzeniu bezpiecznej relacji w strefie komfortu, uczennica rozwinęła swoje możliwości komunikacyjne oraz funkcje poznawcze. Zapewnienie warunków do swobodnej konwersacji oraz zastosowanie wspomnianych technik komunikacyjnych, dostosowanych do potrzeb ucznia umożliwia rozwój jego/jej umiejętności komunikacyjnych.

W wymiarze kontekstu sytuacyjnego oraz relacyjności zauważono, że nadawca wypowiedzi stosuje zaimki deiktyczne do wskazania faktu, że obecna sytuacja komunikacyjna ma miejsce w chwili mówienia. Nauczyciel w swoich poleceniach oraz wypowiedziach stosuje również komunikaty w języku polskim, jeżeli jego przekaz nie jest wystarczająco jasny w języku angielskim. Rozważając relację uczestników rozmowy: mama (nauczycielka)- dziewczynka (uczennica), rozmowa jest mniej sformalizowana niż w rzeczywistości szkolnej. Świadczy o tym pół formalny język a największe zainteresowanie rozmową występuje wtedy, gdy uczeń jest zaangażowany w jej temat. W przypadku rozmów szkolnych wypowiedzi nauczyciela i uczniów dotyczyły bieżącego tematu, realizowanego w ramach podstawy programowej, zgodnie z rozkładem materiału podręcznika "Bugs Team 1", 2 lub 3. Treść rozmów jest różnorodna a najczęściej podejmowany temat dotyczył zwierząt. Sytuacja komunikacyjna odnosiła się do bieżącego czasu i przestrzeni, którą tworzył nauczyciel i uczeń w sali szkolnej. Relacja nauczyciel-uczeń była swobodna, by umożliwić naturalną interakcję. Wypowiedziom uczniów towarzyszą elementy szczerości. Zainteresowanie tematyką lekcji umożliwiło nie tylko rozwój funkcji komunikacyjnych ucznia z SPE, ale również realizację treści dydaktycznych.

W wymiarze systemowej sprawności językowej zauważono, że reprezentacje wypowiedzi poprawne pod względem gramatycznym wskazują na poprawne zastosowanie podstawowych zwrotów komunikacyjnych, budowanie prostych zdań pojedynczych, odpowiedzi na pytania szczegółowe oraz ogólne a także tworzenie prostych pytań ogólnych objętych podstawą programową z języka angielskiego w klasach 1-3. Reprezentacje wypowiedzi niepoprawnych pod względem leksykalnym odnoszą się do zastosowania błędnych słów w języku angielskim lub ich odpowiedników w języku polskim – uczeń źle zrozumiał dane słowo lub błędnie je przetłumaczył na język polski. Zastanawia się jak odpowiedzieć na zadane pytanie. W trakcie badań dostrzeżono również wypowiedzi niedokończone, które są charakterystyczne dla języka potocznego,

jak również pomyłki, co jest naturalne w procesie akwizycji języka. Nauczyciel jako ‘role-model’ podaje właściwe schematy tworzenia zdań, następnie wdraża uczniów poprzez wielokrotne zastosowanie poznanych komponentów czy fraz zdaniowych w układzie diadycznym. Dla uczniów z SPE, opanowanie zdań poprawnych gramatycznie może stanowić wyzwanie, gdyż z racji swoich zakłóceń lub zaburzeń mogą mieć problemy z poprawnym zastosowaniem poznanych struktur. Często mogą oni mylić słowa, stosować inny szyk zdania lub zniechęcać się, gdy nie rozumieją zadanego pytania. Systematyczna, spokojna poprawa ucznia z SPE, zachęcanie go do powtórzeń, może przynieść pozytywne rezultaty w jego bieżących osiągnięciach edukacyjnych.

Społeczna sprawność językowa może kształtować się przez całe życie, gdyż role interlokutorów zmieniają się nieustannie[286]. Kierowanie w reprezentacjach wypowiedzi nauczyciel-uczeń ma z reguły charakter autorytarny. Wydawanie poleceń to domena dorosłego. W reprezentacjach wypowiedzi zauważalna jest asymetria relacji. To nauczyciel z reguły demonstruje swoją niezależność i władzę. Jakkolwiek, w układzie komunikacyjnym między interlokutorami zachodzi zamiana ról na zasadach partnerskich, stąd przykłady niezależności ucznia w demonstrowaniu swoich opinii. Współkonstruowanie pytań umożliwia uczniowi poznanie i wdrażanie zwrotów komunikacyjnych ze wsparciem nauczyciela. W trakcie zajęć rozwijane są kompetencje językowe, ale biorąc pod uwagę aspekt epistemiczny, uczeń i nauczyciel wspólnie dochodzą do wniosków czy prawd poruszanych w rozmowie, co wpływa na funkcje poznawcze ucznia.

W aspekcie paralingwistycznym w reprezentacjach wypowiedzi odnotowano pytania ogólne, wyliczenia oraz propozycje, w których intonacja jest rosnąca w języku angielskim. Porządek antykadencyjny sugeruje uzupełnienie informacji, odpowiedź lub wyjaśnienie.

Wypowiedzi, którym towarzyszy cichy ton głosu, milczenie sygnalizują niepewność ucznia w udzielaniu odpowiedzi na pytanie. Reprezentacje wypowiedzi obejmują również te, w których nadawca wydaje wyraźny, głośny komunikat, na który odpowiada oraz reaguje odbiorca. Sygnalizują one akceptację, demonstrowanie pozytywnych uczuć oraz zachętę do działania.

[286] Grabias S. J*ęzyk w zachowaniach społecznych, Podstawy socjolingwistyki i logopedii,* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.

W rozmowie nauczyciela z uczniem można zaobserwować emocje pozytywne, wyrażone przez obydwu interlokutorów. Nauczyciel dziękuje uczniowi za przeprowadzoną rozmowę, akceptuje wypowiedzi ucznia, wyraża aprobatę. Uczeń czasami milczy, waha się a nauczyciel wyjaśnia oraz podaje odpowiednią informację, by umożliwić transakcyjność dialogu. Uczeń zachowuje się zgodnie z doświadczeniami, których był udziałem w trakcie codziennego porozumiewania się. Dziecięcy wybór zachowań komunikacyjnych w szkole będzie więc efektem tego, czego doświadczył w codziennej rozmowie z dorosłym[287].

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi realizuje elementy podstawy programowej z języka angielskiego przewidziane dla klas 1-3 szkoły podstawowej, przyswajając treści dydaktyczne: słownictwo, funkcje komunikacyjne, rozwijając umiejętność czytania i pisania na bazie dialogu prowadzonego przez nauczyciela w trakcie zajęć. Pomimo zakłóceń i zaburzeń, które utrudniają swobodną komunikację, ale przy odpowiednim empatycznym podejściu nauczyciela, świadomego istoty problemów, stworzeniu strefy komfortu i zastosowaniu skutecznych technik, aby zapewnić transakcyjność konwersacji, cele nauczania zostają osiągnięte.

Jak wspomina T. Grandin: "There needs to be a lot more emphasis on what a child can do instead of what he cannot", co oznacza, że powinniśmy kłaść większy nacisk na to co dziecko potrafi, niż na to, czego nie umie [288]. Można zatem podsumować kwestie komunikacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwracając uwagę na jego mocne strony umiejętności komunikacyjnych, kompensując zakłócenia i zaburzenia poprzez zastosowanie odpowiednich technik w nauczaniu języka angielskiego.

[287] Rostańska E. *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
[288] Grandin T., Moore D. *Navigating Autism: 9 Mindsets For Helping Kids on the Spectrum,* W. W. Norton & Company, New York 2021, (tłum. własne).

## Zakończenie

Wybór komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej jako obiekt badań pedagogicznych wynikał z szerokiego zastosowania jej elementów do działań dydaktyczno-wychowawczych.

Rozwój komunikacji interpersonalnej rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie. W klasach 1-3 szkoły podstawowej dzieci mają wrodzoną potrzebę komunikowania się z otoczeniem. Istotna jest tu rola nauczyciela, gdyż to on stymuluje możliwości komunikacyjne uczniów oraz buduje ich kompetencje językowe[289]. Nauczyciel wspiera również uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dla których zwerbalizowanie swoich myśli w nauczaniu języka angielskiego stanowi problem. Komunikowanie bowiem wg S. Levinsona zachodzi wtedy kiedy zostają spełnione intencje mówiącego a informacja zostaje przekazana odbiorcy[290]. Gisa Rauh podkreśla, że to nadawca wypowiedzi przekazuje informację do „rozkodowania" przez odbiorcę. Nie tylko formalna struktura wypowiedzi jest istotna, ale również treść oraz pragmatyczna informacja, które pozwalają odbiorcy wypowiedzi na zidentyfikowanie kontekstu komunikacyjnego[291].

Rozmowa ma również terapeutyczny wymiar. Platon nadał słowom terapeutyczny charakter, ukierunkowując rozważania wokół otaczającej nas rzeczywistości, z troską odnosząc się do uczestników rozmowy[292].

Analiza rozmowy nie może ograniczać się do jednej sytuacji komunikacyjnej. Obserwacja i analiza całego repertuaru rozmów nauczyciel-uczeń pozwala dopiero na rozpoznanie cech komunikacji w reprezentacjach wypowiedzi interlokutorów, którzy tworzą szereg aktów komunikacyjnych. Jak wskazują badania rola nauczyciela jest bardziej autorytarna w rozmowie, jakkolwiek, szczerość i spontaniczność ucznia umożliwia interakcję oraz transakcyjność. Zauważyć można dominację nauczyciela w

[289] Pawlak M., Mystowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro,* Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, Poznań 2009.
[290] Levinson S. *Pragmatics.* University Press, Cambridge, 1983, (tłum. własne).
[291] Rauh G., (1983), *Essays on deixis*, Gunter Narr Verlag, Tubingen 1983, (tłum. własne)
[292] Łapiński K. *Terapeutyczny wymiar słowa w filozofii starożytnej,* Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2017; https://www.researchgate.net/publication/324831627_Terapeutyczny_wymiar_slowa_w_filozofii_starozytnej [dostęp: 27 czerwca 2023].

nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3. Stosując różnorodne strategie komunikacyjne, stara się on stymulować ucznia do podejmowania dialogu.

Z dokonanej analizy wypływają wnioski dotyczące cech komunikacji nauczyciel-uczeń w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej w wymiarze paralingwistycznym, społecznej sprawności językowej, językowej sprawności systemowej oraz kontekstu komunikacyjnego, pomimo swojego aproksymatywnego charakteru. Ponadto, analizy te mogą one stanowić preliminarium do dalszych badań w zakresie strategii komunikacyjnych, stosowanych przez nauczyciela w celu zachowania komunikacji.

W rozważaniach autora pracy kluczowa jest komunikacja codzienna, która stanowi wymianę informacji w toku bezpośredniego kontaktu między osobami komunikującymi się w środowisku szkolnym i edukacji domowej. Ważnym wnioskiem wypływającym z analiz jest ten o konieczności budowania wspólnoty poprzez dialog oraz holistyczne postrzeganie ucznia z nauczycielem wychodzącym poza schemat, traktującym ucznia podmiotowo.

Komunikacja to wspólny obszar porozumiewania się w trakcie krótszych lub dłuższych rozmów pomiędzy nauczycielem a uczniem w sytuacji, którą wytyczają uczestnicy rozmowy. O jej jakości decyduje również świadomość czasu nadawcy i odbiorcy komunikatów - ważne jest „tu" i „teraz".

Akt komunikacyjny obejmuje także zrozumienie wypowiedzi nadawcy w wymiarze paralingwistycznym, z intonacją rosnącą lub opadającą, z wyraźnym komunikatem z prawidłowym zastosowaniem fonemów, ale wspomniany proces to również wahanie i milczenie, zastanawianie się nad adekwatną odpowiedzią– skomplikowany aspekt wzajemnego zrozumienia, dlatego tylko wypracowanie relacji wyrozumiałości na potrzeby ucznia może gwarantować wzajemne zrozumienie.

Znajomość funkcji komunikacyjnych, struktur gramatycznych oraz leksykalnych, wskazanych w podstawie programowej z języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej, umożliwia swobodne porozumiewanie się w języku angielskim. Jak zaobserwowano w trakcie badań uczniowie czasem stosują wtrącenia w języku polskim w rozmowie z nauczycielem w nauczaniu języka angielskiego, kiedy angielskie ekwiwalenty nie są im znane lub ich nie pamiętają. Powodem takiego zachowania są zakłócenia lub zaburzenia rozwojowe, omówione w rozdziale pierwszym.

Komunikacja to również zachowania językowe nauczyciela i ucznia z akceptacją wypowiedzi, pochwałą i podziękowaniem za wspólny czas rozmowy, żarty, ale przede

wszystkim wyjaśnienia i informacje, czyli te determinanty, które warunkują właściwy przekaz rozmowy.

Jak podano powyżej oraz zaobserwowano w analizie danych, komunikacja w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej jest zróżnicowana w zależności od wymiaru badań: ukierunkowana na ucznia, skoncentrowana na sytuacji komunikacyjnej, w której zachodzi dialog, nastawiona także jest na wzajemne zrozumienie i wymianę informacji, pomimo zakłóceń, błędów językowych, lapsusów oraz chwil milczenia czy zachwiania. Nauczyciel dąży do realizacji postawionego sobie celu, czyli do wykształcenia komunikatywnego młodego człowieka, porozumiewającego się w języku angielskim. Anna Maria Pinter za Gordonem Wellsem powtarza, że dobre interakcje społeczne umożliwiają poprawę błędów w wypowiedziach, dostarczają wartościową informację zwrotną i zachęcają do dalszych działań komunikacyjnych[293].

Obserwacje rozmów z uczniami z zakłóceniami i zaburzeniami w rozwoju oraz ich analiza, zaprezentowane w niniejszej pracy, mogą stanowić wsparcie dla nauczycieli języka angielskiego, którzy w swojej codziennej pracy spotykają się z trudnymi zachowaniami językowymi uczniów. Wnioski w zakresie rozpoznania cech komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem z SPE w klasach 1-3 mogą posłużyć jako wskazówki do opracowania strategii edukacyjnych w pracy z uczniami z mutyzmem wybiórczym, zespołem Aspergera, dysleksją itp. Autorka pracy wskazuje zachowania językowe ucznia w rozmowie w ramach edukacji domowej oraz szkolnej, załączając komentarz do przeprowadzonych rozmów oraz niezbędne informacje kontekstowe, co daje obraz sytuacji komunikacyjnej nauczyciel-uczeń w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 a w ujęciu matrycowym zgromadzonych danych wyodrębnia te informacje, które stanowią odpowiedź na postawione pytania dotyczące kwestii językowych, dydaktycznych oraz społecznych w nauczaniu języka angielskiego.

[293] Pinter A., *Teaching Young Language Learners*, University Press, Oxford 2006, (tłum. własne).

# BIBLIOGRAFIA


Al-Khamisy D., *Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych,* w: *Integracja społeczna,* pod red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2004.

Arcisz A., *Psychologiczne aspekty procesu uczenia się języka obcego,* w: „Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki" pod redakcją H. Komorowskiej, Instytut Badań Edukacyjnych, 2003, 9-23.

Asher J., *Learning Another Language Through Actions,* Sky Oaks Productions, Incorporated, Los Gatos 1977.

Atkinson J., Heritage J., *Structures of Social Action, Studies in Conversation Analysis,* University Press, Cambridge 1984.

Attwood T., (2018). *Zespół Aspergera, Kompletny przewodnik*, Harmonia, Gdańsk 2018.

Bailey K., *Teaching Listening and Speaking in Second and Foreign Language Contexts,* Bloomsbury Publishing, New York 2020.

Blakemore D. *Understanding utterances,* Backwell, Oxford 1992.

Błeszyńska K., A. Hulek, B. Grochmal-Bach, *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej*, w: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowe*j, Wydawnictwo WSP, Kraków 1992.

Bodnar-Korzeniecka A., *Ideologie edukacji a dialog nauczyciela z uczniem* w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu,* Trans Humana, Białystok 2012.

Bokus B., Sugar G.W., *Psychologia języka dziecka*, GWP, Gdańsk 2007.

Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie,* Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2002.

Bogdanowicz M., *Dysleksja rozwojowa: symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczná*, „Terapia 1997", numer specjalny, s. 12.

Bogucka M., *Program nauczania języka angielskiego w klasach I-III,* Pearson Longman, Warszawa 2017.

Bombińska-Domżał A., Cierpiałowska, Lubińska-Kościółek T., Niemiec S. *Szkoła inkluzyjna jako przestrzeń (nie)przyjazna sensorycznie dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli szkół inkluzyjnych.* "Edukacja 2020", 2(153).

Brown D.H., *Principles of Language Learning and Teaching,* Prentice Hall Regents, San Franciso 1993.

Bula D., Niesporek-Szamburska B., Krzyżyk D., Synowiec H. *Dziecko w świecie języka,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004.

Burzyńska M., *Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi(na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim,* w: „Neofilolog 2011", Nr 36. .

Butler Y.G., *Assessing young learners* w: *Handbook of Second Language Assessment,* Mouton de Gruyter, Berlin 2004.

Bybee J., *Language, Usage and Cognition.* Cambridge University Press, Cambridge 2010.

Bystrzanowska M., *Mutyzm wybiórczy. Skuteczne metody terapii*, Impuls, Kraków 2019.

Chauvel D., Champagne D., Chauvel C. *Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej*, CODN, Warszawa 2005.

Chomsky N., *Reflections on language,* Pantheon Books, New York 1975.

Christensen, D. L., Baio, J., Van Naarden Braun, K., Bilder, D., Charles, J. [i in.] *Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network* w*:* „Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance summaries", 65, 3, 1–23, Washington, D.C., 2016. http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6503a1external icon, [dostęp: 20 grudnia 2022].

Clark H.H., *Using Language,* University Press, Cambridge 1996.

Chauvel D., Champagne D., Chauvel C., *Język angielski w przedszkolu i szkole podstawowej*, CODN, Warszawa 2005.

Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax,* MIT Press, Cambridge, MA 1965.

Chomsky N., *Language and Thought*, Wakefield RI., Moyer Ball, London 1993.

Chrzanowska, I. *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja, Impuls, Kraków* 2010.

Cooper P. J., *Sprawne porozumiewanie się*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.

Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych, Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Delaney M., *Special Educational Needs*, University Press Oxford 2014.

Denzin N., Lincoln Y.,. *Metody badań jakościowych*, t.1-2, PWN, Warszawa 2009.

Dobek-Ostrowska B. *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław 1999.

Dronia I., *Niepełnosprawność i specjalne potrzeby edukacyjne w świetle polskiej i brytyjskiej poprawności politycznej,* „Neofilolog 2009", nr 33, Katowice.

Dronia I., *Teacher Discourse and the Language of Questions as a Source of Face-Threatening Acts,* „Linguistica Silesiana 2013", nr 34.

Dronia I., *„Multiple Identities" and the Development of Pragmatic Competence Exhibited in Workplace Environments*, „Kwartalnik Neofilologiczny 2017", LIX.

Drucker P., *The Effective executive, The Definitive Guide to Getting the Right Things Done*, Collins, New York 2006.

Dunajska A., *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznawanie,* „Psychiatria Polska 2014", 4, 653–665.

Epictetus, *Discourses and Selected Writings,* The Saint Bookstore, Southport 2016.

Farlow, L., *A quartet of success stories: how to make inclusion work,,* Students with Special Needs", 53 (5), 51–55, Utah 1996.

Figarski W., *Proces glottodydaktyczny w szkole,* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.

Filipiak M., *Homo communicans, Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskie, Lublin 2003.

Fillmore C., Kempler D., Wang W., *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior,* Academic Press, New York 1979.

Flanczewska M., *Wychowanie do integracji jako zadanie w procesie kształcenia nauczycieli i uczniów* w: *Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie*, Impuls, Kraków 2003.

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego. Niezbędnik badacza,* PWN, Warszawa 2011.

Gaś Z., *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Gleason J.B., Ratner N.B., *Psycholingwistyka,* Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych,* PWN, Warszawa 2017.

Gnitecki J., *Wprowadzenie do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych,* Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2006.

Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych, Podstawy socjolingwistyki i logopedii,* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.

Grandin T., Moore D., *Navigating Autism: 9 Mindsets For Helping Kids on the Spectrum,* W. W. Norton & Company, New York 2021.

Grucza F., *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy* w: „Przegląd Glottodydaktyczny 1978", nr 1, str. 24-44.

Harrower J., Dunlap G. *Including children with autism in general education classrooms. A review of effective strategies, Behavior Modification,* 2001, 25, 762–84, Sage Publications, University of Florida.

Herzyk A., (1998): *Afazja dziecięca,* „Czasopismo Polskich Terapeutów Mowy", Wydawnictwo Fundacji ORATOR, Lublin 1998.

Hymes D., *On Communicative Competence* w: *Sociolinguistics* pod redakcją J.B. Pride, J. Holmes, Penguin, Harmondsworth 1972.

Ir M., *Zabawa jako forma wspomagająca rozwój kompetencji społecznych dziecka z autyzmem w wieku przedszkolnym* w: *Edukacja Dziecka, Różnorodność perspektyw i działań*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu. Dąbrowa Górnicza 2017.

Jagielska G., *Etiologia zaburzeń autystycznych* w: *Autyzm i Zespół Aspergera* pod redakcją J. Komender, G. Jagielska i A. Bryńska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 17–31, Warszawa 2014.

Janicka M., *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego,* ORE, Warszawa 2014.

Januszewska E., *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym* w: „Przegląd Psychologiczny 2000", tom 43, nr 4, 481-497.

Jastrzębowska G., *Z metodologii opisu alalii (afazji, dysfazji rozwojowej),*w: *Zaburzenia mowy* pod red. S. Grabias, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.

Jodzio K., Nyka W., *Zaburzenia językowe oraz mowy w praktyce ogólnolekarskiej* w: „Forum Medycyny Rodzinnej 2008", tom 2, nr 1..

Johnson B., Bowman H., *Dear Teacher,* Routledge, New York 2021.

Johnson M., Wintgens A., *Mutyzm wybiórczy, Kompendium wiedzy*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.

Karbowniczek J., *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim,* Erica, Warszawa 2012.

Kita M., *Wywiad prasowy. Język, gatunek, interakcja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.

Kloskowska-Kustosz K., *Słuchać, by słyszeć*, „Personel 2000", Nr 1.

Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 1999.

Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 2005.

Kormos J., Smith A.M., *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, MM textbooks, Bristol 2012.

Korzeniecka-Bodnar A., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący, Warunki i możliwości jego kształcenia w uniwersytecie,* Trans Humana, Białystok 2006.

Krashen S., *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*, Prentice Hall International, New Jersey 1983.

Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar. Warszawa 2000.

Langacker R., *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Walter de Gruyter, Berlin 1990.

Leonard L.B., *Language Impairment in children*, Merrill Palmer Quarterly, Vol. 25, No 3, Wayne State University Press, Detroit 1979.

Leśniewska K., Puchała E. *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, MEN, Warszawa 2011.

Leśniewka K., Puchała E., *Sposoby organizacji pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, https://www.ore.edu.pl, [dostęp: 21 października 2021];

Levinson S., *Pragmatics*, University Press, Cambridge, 1983.

Lynch K., *Teaching with multiple strategies,*

https://dash.harvard.edu/handle/1/10989383 [dostęp: 20 maja 2021].

Lynch K., *Oświata jako miejsce zmiany: ramy promocji równości i przeciwdziałania niesprawiedliwości*, https://npseo.pl [dostęp: 21 października 2021].

Lyons J., *Introduction to Theoretical Linguistics*, University Press, Cambridge 1968.

Łapiński K., *Terapeutyczny wymiar słowa w filozofii starożytnej,* Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2017.

Łobocki M. *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2000.

Łukasiewicz I., Gluźniewicz J. *Edukacja wczesnoszkolna dziecka z niepełnosprawnością intelektualną* w: *Edukacja Dziecka. Różnorodność perspektyw i działań*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2017.

Maciołek M., *Prozodia*: *akcent i intonacja, Zasady akcentowania w języku polskim*, 2021, https://www.sjikp.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/02/e-G%C5%82oski4.pdf [dostęp: 29 maja 2023].

Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A. (i in.), *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental*

*Disabilities Monitoring Network,* w: "Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries 2020", 69, 4, 1–12.
http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1external icon [dostęp: 20 marca 2021].

Mesibov, G. i Shea, V. *Full inclusion and students with autism. Journal ofAutism and Developmental Disorders,* 1996, 26(3), 337–346, https://doi.org/10.1007/BF02172478 [online];

Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.

Nicholls L., *Learning from Research: Getting More from Your Data,* 2003, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2702.2003.00765_2.x [dostęp: 30 kwietnia 2021].

Padurean A.N. *Teaching English Language to Children with Special Educational Needs* w: "Tem Journal", Vol.33, Nr 4/2014.

Paluch A., Drewniak-Wołosz E. (red.) *Dziecko afatyczne w szkole i przedszkolu, Poradnik dla nauczycieli*, Komlogo, Gliwice 2017.

Pawlak M., Mystowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro,* Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, Poznań 2009.

Perakyla A., *Analiza rozmów i tekstów* w: *Metody badań jakościowych* pod red. Denzin N., Lincoln Y., PWN, Warszawa 2009.

Pilarska E., *Afazja rozwojowa,* https://child-neurology.eu/neurologia_52-85-87.pdf [dostęp: 27 lutego 2022];

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych, wyd. 2 poprawione i rozszerzone,* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.

Pinter A., *Teaching Young Language Learners*, University Press, Oxford 2006.

Podgórska-Jachnik D., *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca-bilans otwarcia 2020,* ORE, Warszawa 2021.

Przetacznik-Gierkowska M., *Od słowa do dyskursu: studia nad mową dziecka,* Energeia, Warszawa 1994.

Pufund D., *Funkcje wykonawcze u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w świetle wybranych badań*. „Edukacja 2020", 2 (153).

Quin R. et al, *The Best Teacher in You,* Berrett-Koehler Publishers, Sevilla 2014.
Rafał-Łuniewska J., *Strategie działań wobec ucznia z grupy ryzyka dysleksji,* ORE, Warszawa 2021.

Rauh G., *Essays on deixis*, Gunter Narr Verlag, Tubingen 1983.

Read C., *500 Activities for the Primary Classroom*, Macmillan Publishers, Oxford 2011.

Reber A., *The Penguin Dictionary of Psychology*, Penguin Books Ltd., London 2000.

Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Roach P. *English Phonetics and Phonology, A practical course*, University Press, Cambridge 1998.

Rodgers T., Richards J.C. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 1986, University Press.

Rostańska E. *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

Rostańska E. *Edukacja wczesnoszkolna. Oczekiwania i przydatność w perspektywie aktywności zawodowej i społecznej* w: *Edukacja Dziecka, Różnorodność perspektyw i działań,* Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2017.

Rybkowski F., Białek, A., Chojnicka, I., Dziechciarz, P., Horvath, A., Janas-Kozik, M., Jeziorek, A., Pisula,E., Piwowarczyk, A., Słopień, A., Sykut-Cegielska, J., Szajewska, H., Szczałuba, K., Szymańska, K., Urbanek, K., Waligórska, A., Wojciechowska, A., Wroniszewski, M. i Dunajska, A. *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznanie,* „Psychiatria Polska 2014", 2014, 48(4), 655–657.

Schegloff E. Sacks H., *Opening up closings*, „Semiotica 1973", 8, 289-327.

Sigrist R., *Jak uczyć, aby nauczyć, czyli skuteczne metody nauczania języka obcego*. „Języki obce w szkole", 6, 2009/2010, 58-63.

Smoczyńska, M. *The acquisition of Polish w: The crosslinguistic study of language acquisition, pod red.* D. I. Slobin. Hillsdale, N., Lawrence Erlbaum, Londyn 1985. Smoczyńska M., *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji* w: Sparks R. & Ganschow L. *The Impact of Native Language Learning Problems on Foreign Language Learning: Case Study Illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis* pod red. Sparks R. & Ganschow L., "Modern Language Journal 1993", 58-74.

Sparks, R., & Ganschow, L. *Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences?* Modern Language Journal 1991, 75, 3-16, http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01076.x, [dostęp: 20 stycznia 2022].

Sozańska A., *Rady nie od parady*, ORE, Warszawa 2018.

Szplit A. *Efektywnie i atrakcyjnie czyli o przedszkolnym i wczesnoszkolnym nauczaniu języka angielskiego*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2016, .

Studzińska I., Mędela A., Kondro M., Piotrowska E., Sikorska A. *Program nauczania języka angielskiego dla pierwszego etapu edukacyjnego zgodny z Podstawą Programową z dnia 14.02.2017*, Wydawnictwo Macmillan, https://www.macmillan.pl/component/ssdownloads/?zone=1&catid=30, [dostęp: 10 lutego 2021].

Śliwerski B. *Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności* w: „Studia Edukacyjne", nr 23/2012.

Sztejnberg A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji,* Astrum, Wrocław 2001.

Targońska, J., *Wiedza, czy umiejętności? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego?"* w: *NAUCZYCIEL JĘZYKÓW OBCYCH DZIŚ I JUTRO,* pod red. Pawlak, M; Mystkowska-Wiertelak, A; Pietrzykowska A., Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 11-25, Poznań/Konin 2009.

Tomaszewska A. (2011) *Diagnoza pedagogiczna z elementami terapii*. Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.

Torenc M., *Nauczanie międzykulturowe- implikacje glottodydaktyczne,* Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2007.

Waddington, E. M. i Reed, P., *Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: an archive-based analysis.* „Journal of Research in Special Educational Needs", 2017, 17, 132–142.https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/toc/14713802/2017/17/2 [dostęp: 30 kwietnia 2022];

Watts P., Fullard M., Peterson A., *Understanding Character Education: Approaches, Applications and Issues,* Open University, Oxford 2021.

Wells G., *Language, Learning and Education*, NFER- Nelson Publishing Company Limited, Windsor 1985.

Widdowson H.G., *Teaching Language as Communication,* University Press, Oxford 1978.

Wojciechowski M., *Uczeń z dysfunkcją w szkole,* „Remedium", Wrzesień 2002.
Wójcik K., *Nauczanie języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Witanet, Stare Miasto 2016.

Wroniszewski M., *Ośrodek „Dom & Praca": koncepcja merytoryczno-organizacyjna ośrodka dla dorosłych osób z autyzmem Fundacji SYNAPSIS*, Fundacja Synapsis, Warszawa 2004.

Zieliński J., *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, Mazowiecki Kwartalnik Pedagogiczny „Meritum", 2 (37) 2015.

Zimbardo P. G., *Nieśmiałość,* PWN, Warszawa 2007.

Zych A., *Efektywna obserwacja nauczycielska w przedszkolu w świetle diagnozy funkcjonalnej,* ORE, Warszawa 2019.

**ŹRÓDŁA INTERNETOWE:**

https://www.unesco.org/en/inclusion-education, [dostęp: 16 listopada 2021].

http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf [dostęp: 20 marca 2021].

https://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf [dostęp: 04 kwietnia 2021].

https://www.nhs.uk/mental-health/conditions/selective-mutism/ [dostęp: 15 listopada 2021];

Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280).

http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578 [dostęp 14 stycznia 2022];

Ustawa o systemie oświaty z dnia dnia 8 listopada 2017 roku o systemie oświaty, Dz.U. 2017 poz. 2198;

https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170002198/T/D20172198L.pdf;

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356; [dostęp: 20 kwietnia 2021];

Drewniak-Wołosz E., Paluch A. (2011) www.logopedia-afazja.pl [dostęp: 01 marca 2022];

Wymagania edukacyjne z języka angielskiego w klasach 1-3 w Szkole Podstawowej nr 6 im. St. Moniuszki w Czerwionce-Leszczynach, https://sp6.czerwionka-leszczyny.pl/wymagania-edukacyjne/index [dostęp: 03 kwietnia 2022];

Jodzio K., Nyka W. Forum Medycyny Rodzinnej 2008, tom 2, nr 1, 14 www.fmr.viamedica.pl [dostęp: 27 lutego 2022];

Studzińska I., Mędela A., Kondro M., Piotrowska E., Sikorska A. Program nauczania języka angielskiego dla pierwszego etapu edukacyjnego zgodny z Podstawą Programową z dnia 14.02.2017,Wydawnictwo Macmillan.

https://www.macmillan.pl/component/ssdownloads/?zone=1&catid=30, [dostęp: 10 lutego 2021].

https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages [dostęp: 24 kwietnia 2023];

https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders [dostęp: 20 maja 2021];

https://dictionary.cambridge.org/pl/pronunciation/english/favourite, [dostęp:01 czerwca 2022];

https://www.gowriensw.com.au/thought-leadership/vygotsky-theory, [dostęp: 02 czerwca 2022];

**WYKAZ TABEL**

Tabela 1. Matryca uporządkowana pod względem kontekstu komunikacyjnego. ..... 104
Tabela 2. Matryca uporządkowana pod względem lingwistycznym ..... 114
Tabela 3. Matryca uporządkowana pod względem społecznej sprawności językowej. Kierowanie w rozmowie dziecka i dorosłego. ..... 122
Tabela 4. Matryca uporządkowana pod względem paralingwistycznym ..... 134
Tabela 5. Matryca uporządkowana pod względem przekazu komunikacyjnego ..... 142
Tabela 6. Matryca uporządkowana pod względem interakcji w nauczaniu j. angielskiego ..... 152
Tabela 7. Czas trwania rozmów ..... 166
Tabela 8. Prowadzenie tematu rozmowy ..... 167
Tabela 9. Treść rozmów ..... 168

## WYKAZ RYSUNKÓW

Rys. 1. Sposoby organizacji pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ..... 21
Rys. 2. Model Laswella ..... 70
Rys. 3. Model Newcomba ..... 77
Rys. 4. Układ glottodydaktyczny ..... 78

# ANEKS

## PROTOKOŁY ROZMOWY W RAMACH EDUKACJI DOMOWEJ

### Rozmowa 1

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 7, uczennica I klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (15 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, 41 l., wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

**4. Rodzaj kontaktu:**

Mama - córka

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 30 grudnia 2021 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 16. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział pierwszy: Clothes (ubrania)) trwała w około 15 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: Today we are going to talk about clothes, czyli dzisiaj porozmawiamy sobie o "Clothes", a "clothes" to ……?*
*D: Eee ubrania* (waha się).
*M: So first thing we are going to look at the pictures and follow the audio. Więc pierwszą rzeczą to jest wskazanie na obrazek i powtórzenie za spikerem o jaką część garderoby chodzi., Ok.?*

*D: OK.*

*M: So let's go on.*

(CD1, track 10- spiker na płycie CD). Michasia powtarza za spikerem nazwy ubrań *i wskazuje na obrazki.*

*D: Coat, trousers, T-shirt, jumper, skirt, shorts, shoes.*

*M: Ok. That's right. Now can you tell me what have you got? Have you got a coat now?*

*D: No* (cicho).

*M: Have you got trousers?*

*D: Yes.*

*M: Have you got a T-shirt?*

*D: Yes* (bardziej zdecydowanie)

*M: Actually the T-shirt is with a short sleeve, but we have got a long one. How about a jumper?*

*M: No. How about a skirt?*

*D: No* (odważnie).

*M: And shoes?*

*D: No.*

*M: How about shorts?*

*D: No.*

*M: OK.*

*M: What are your favourite clothes? Favourite- ulubione.*

*D: Jumper* (po cichu odpowiada).

*M:* ***Jumper.***

*D: Listen and say Annie's chant, czyli teraz sobie posłuchamy i powtórzymy rymowankę.*

(CD1, spiker na płycie CD. Misia powtarza za nim).

*D: Everybody put on your T-shirt, put on your T-shirt, just like me.*

*M: What does it mean to put on your T-shirt?* (Co oznacza "put on your T-shirt"?)

*D: Ubiera się?* (Pytając, odpowiada).

*M: Ubiera się, ale co ubiera?*

*D: Eee, ten, koszulkę.*

D: Powtarza za spikerem. *Everybody put on your trousers, put on your trousers, just like me.*

*M: What does it mean: trousers?* (Co oznacza "trousers"?)

*No ale co ubiera 'put on your trousers, czyli co ubiera?*

*D: Spodnie.*

Powtarza dalej za spikerem.

*D: Everybody put on your shoes, put on your shoes, put on your shoes, just like me.*

*D: Everybody put on your coat, put on your coat, put on your coat, just like me.*

*M: "Put on your coat". Co oznacza?*

*D: Ten* (chwila wahania) *kurtkę.*

*M: Kurtka, OK.*

*Teraz przejdziemy sobie na drugą stronę podręcznika. Listen, point and sing I'm wearing a yellow jumper. Zaśpiewamy sobie piosenkę. Co to może oznaczać "I'm wearing a yellow jumper".*

*D: Ubieram żółtą bluzę.*

*M: Noszę żółtą bluzę.*

Słowa piosenki, które dziewczynka powtarza: *I'm wearing a yellow jumper, I'm wearing blue shoes today. Yellow jumper and blue shoes. I'm ready to walk and play. I'm wearing a pink T-shirt.*

*M: What's a pink T-shirt?*

*D: Em, ubieram różową bluzkę.*

*M: OK*

Dziewczynka śpiewa dalej za spikerem, "*I'm wearing green shoes today".*

*M: To jakie buty ma?*

*D: Zielone* (zdecydowanie).

"*IPink T-shirt and green shorts. I'm ready to walk and play. I'm wearing a red coat. I'm wearing brown trousers today".*

*M: Co to są 'brown trousers'?*

*D: Brązowe spodnie.*

"*IRed coat and brown trousers. I'm ready to walk and play".*

*M: OK and grey shoes. Number two. This girl (*wskazuje na dziewczynkę na obrazku).

*Tutaj śpiewali, że to jest a pink T-shirt.*

*D: A pink T-shirt and green shorts and pink ….*

*M: Skarpetek nie było. Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki. Skarpetki to są:D: Eee, czekaj….*

*M: Skojarz z sokiem po polsku.*

*D: Co, z sokiem. Śmieszne, a 'Socks'.*

*M: Dobra. And number three is the last one.*

*D: A blue T-shirt, a grey coat, grey trousers, brown shoes.*
*M: That's right. Great. No to na zakończenie powiedz co masz urbane. I'm wearing* (mama rozpoczyna).
*D: I'm wearing a black T-shirt, black and grey trousers* (patrzy na swoje spodnie) *and blue socks.*
*M: OK. Thank you. Great job*

**7. Zachowania językowe ucznia i nauczyciela (matki)**

**Pytanie**:

*M: What does it mean to put on your T-shirt?* (*Co oznacza "Put on your T-shirt□"*?)
*D: Ubiera się?* (Pytając, odpowiada)

Dziewczynka odpowiada na pytanie, używając intonacji rosnącej, zadając tym samym mamie pytanie, czy jej odpowiedź jest poprawna. Dostrzec można wahanie w jej tonie.

**Informacja:**

*M: Ok. That's right. Now can you tell me what have you got? Have you got a coat now?*
*D: No* (po cichu odpowiada).
*M: Have you got trousers?*
*D: Yes.*
*M: Have you got a T-shirt?*
*D: Yes* (bardziej zdecydowanie).

Dziewczynka udziela odpowiedzi: Tak lub Nie, odpowiadając na pytania mamy jakie części garderoby teraz nosi.

*M: That's right. Great. No to na zakończenie powiedz, co masz urbane. I'm wearing:* (mama rozpoczyna).

*D: I'm wearing a black T-shirt, black and grey trousers* (patrzy na swoje spodnie) *and blue socks.*

Dziewczynka opowiada co nosi teraz, podając już całe zdanie, a nie jak było wcześniej tylko, udzielając odpowiedzi na pytania ogólne.

**Żart**

*M: Skarpetek nie było. Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki. Skarpetki to są:*
*D: Eee, czekaj….*
*M: Skojarz z sokiem po polsku.*
*D: Co, z sokiem. Śmieszne, a tak 'Socks'.*

Humorystyczną sytuację wywołuje skojarzenie skarpetek z sokiem. Choć wymowa po polsku i angielsku jest podobna, znaczenie mają te słowa różne.

**Wyjaśnienie**

Matka wyjaśnia córce, czego będą się uczyły w toku rozmowy: nauczyciel-uczeń:

M: *So first thing we are going to look at the pictures and follow the audio. Więc pierwszą rzeczą to jest wskazanie na obrazek i powtórzenie za spikerem o jaką część garderoby chodzi., Ok.?*
*D: OK.*

**Podtrzymywanie kontaktu**

*D: Powtarza za spikerem. Everybody put on your trousers, put on your trousers, just like me.*
*M: What does it mean: trousers?* (Co oznacza ˝trousers"?) *No ale co ubiera 'put on your trousers, czyli co ubiera?*
*D: Spodnie.*
*M: Actually the T-shirt is with a short sleeve, but we have got a long one. How about a jumper?*
*M: No. How about a skirt?*
*D: No* (odważnie).
*M: And shoes?*
*D: No.*
*M: How about shorts?*
*D: No*
*M: OK*

**Milczenie**

Kiedy dziewczynka nie jest pewna odpowiedzi lub kiedy nie zna słowa, o które pyta mama, zdarzają się przerwy w komunikacji.

*D: A pink T-shirt and green shorts and pink ….*
*M: Skarpetek nie było. Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki. Skarpetki to są:*
*D: Eeee, czekaj….*
*M: Pamiętasz jak był szary?*
*D: Czekaj, czekaj* …. (milczenie, cisza).
*M: Na g ….?*

**8. Rodzaj interakcji**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność. W nauczaniu języka angielskiego nauczyciel (mama) stosuje zadawanie pytań oraz ukierunkowanie ucznia (córkę) na odpowiedź. Lekko sformalizowany styl (zastosowanie podręcznika, płyty CD) na początku lekko onieśmiela dziewczynkę, pomimo iż sytuacja ta ma miejsce w domu a nauczycielką jest jej mama. Dodatkowo czynnikiem wywołującym stres może być włączony dyktafon. Akt komunikacyjny ukierunkowany jest na uczennicę, aby rozwijać jej kompetencje komunikacyjne. Obecnie odchodzi się od modelu, w którym 70% czasu na lekcji zajmują wypowiedzi nauczyciela. Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli 'student-centred'. Uczeń traktowany jest podmiotowo. Między rozmówcami można zaobserwować wspólne pole uwagi.

*D: Everybody put on your T-shirt, put on your T-shirt, just like me.*
*M: What does it mean to put on your T-shirt?* (Co oznacza „put on your T-shirt"?)
*D: Ubiera się?* (Pytając, odpowiada)
*M: Ubiera się, ale co ubiera?*
*D: Eee, ten, koszulkę.*
D: Powtarza za spikerem. *Everybody put on your trousers, put on your trousers, just like me.*
*M: What does it mean: trousers?* (Co oznacza ''trousers"?) *No ale co ubiera 'put on your trousers, czyli co ubiera?*
*D: Spodnie.*

**9. Wypowiedzi relacyjne**

Mama zadaje pytania domagające się zaangażowania

*M: What does it mean to put on your T-shirt?* (Co oznacza ‘put on your T-shirt?)

*D: Ubiera się?* (Pytając, odpowiada)
*M: Ubiera się, ale co ubiera?*
*D: Eee, ten, koszulkę.*

**Mama zadaje również pytania rozbudowujące rozmowę:**

*D: A pink T-shirt and green shorts and pink ….*
*M: Skarpetek nie było. Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki. Skarpetki to są:*
*D: Eeee, czekaj….*
*M: Pamiętasz jak był szary?*
*D: Czekaj, czekaj* …. (milczenie, cisza).
*M: Na g ….?*

## Rozmowa 2

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 7, uczennica I klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (15 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, 41 l., wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

**4. Rodzaj kontaktu:**

Mama – córka

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 6 stycznia 2022 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 16. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział drugi: Food (jedzenie) trwała w sumie około 15 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

Mama prosi, żeby Michasia spojrzała do podręcznika i wskazywała obrazki według kolejności odczytanej przez spikera z płyty CD.

*M: OK, Michasia let's listen and let's look at the pictures and point what is what, for example, This is pizza, so you point at pizza. This is a chicken, so you point at the chicken.OK?*
*D: OK.*

*M: Listen, point and repeat. Find and say.*

*M: Pizza. Show it here.*

*M: Chicken.*

*D: Chicken.*

*M: Spaghetti.*

*D: Spaghetti.*

*M: Bread:*

*D: Bread*

*M: Cheese*

*D: Cheese*

*M: Water*

*D: Water*

*M: OK. Now. I'm saying the product and you are going to show it in the pictures.*Michasia wskazuje produkty wypowiedziane przez mamę.

M: *Show Bread, with your finger. Paluszkiem musisz wskazać na obrazek, o którym ja mówię. Cheese, Michasia cheese. OK. Water. Spaghetti. Chicken and pizza* (dziewczynka wskazuje).

*M: OK. Michasia, what do you like of these products? Which do you like? Co lubisz?*

*D: Pizza, spaghetti.*

*M: Pizza and spaghetti. A teraz powiedzmy to całym zdaniem. I like*

*D: I like*

*M: pizza*

*D: pizza*

*M: And spaghetti. I teraz sama całe zdanie.*

*D: I like* (ciszej) *pizza and spaghetti.*

*M: OK. Good one. Do you like milk?*

*D: Hmm,* (bez zdecydowania). *Yees*

*M: Do you like bananas?*

*D: Yes.*

*M: How about apples?*

*D: Yes.*

*M: Ok. Do you like pears?*

*D:No*

*M: What does pears in Polish mean?*

*D: Hmm*

*M: Co po polsku oznaczają "pears"?*

*D: Gruszki*

*M: So now, tell me what you don't like. I don't like ……*

Michasia powtarza z mamą:

*D: I don't like: ……hmm* (zastanawia się) *pears*

*M: Aha. And? Jeszcze jakiś produkt?*

Michasia wskazuje na mięso na obrazku.

*M: Yes, mięso. OK.*

Następnie słucha piosenki o preferencjach żywieniowych.

Następnie mama zadaje jej pytania o jej preferencje żywieniowe.

*M: Do you like sandwiches?*

*D: Yes, I do.*

*M: Do you like chicken?*

*D: No*

*M: Do you like apples?*

*D: Yes*

*M: Do you like milk?*

*D: Yes*

*M: Teraz będziemy się pytały: co lubisz a czego nie lubisz. Na zmianę.*

*M: Do you like eggs?*

*D: No, I don't like eggs.*

*M: Now you. Teraz ty pytasz mnie.*

*D: Do* (razem z mamą) *you like meat?*

*M: So so or fifty fifty. Some meat I like and some meat I don't like. Do you like cake?*

*D: Yes, I like cake.*

*M: OK. Now you are asking me.*

*D: Do you like sandwiches?*

*M: Yes, I like sandwiches. Do you like cheese?*

*D: Yes.*

*M: Now you.*

*D: Do you like milk* (nieśmiało)*?*

*M: Yes, I do. Anything else? Do you like spaghetti?*

*D: Yes, I do.*

*M: And now you.*

*D: Do you like apples?*

*M: Fifty fifty. So so. OK. What is left? Co nam zostało jeszcze?*

*Do you like pizza?*

*D: Yes, I do.*

*M: How about pears? Do you like pears?*

*D: No.*

*M: No, I don't.*

Dziewczynka powtarza za mamą.

*D: No, I don't.*

*M: So let's stop here. Thank you.*

**7. Zachowania językowe ucznia i nauczyciela (matki)**

**Pytanie**:

*M: OK. Now you are asking me.*

*D: Do you like sandwiches?*

*M: Yes, I like sandwiches. Do you like cheese?*

*D: Yes.*

*M: Now you.*

*D: Do you like milk* (nieśmiało)?

*M: Yes, I do. Anything else? Do you like spaghetti?*

*D: Yes, I do.*

Nauczycielka (mama) stara się w tej rozmowie wprowadzić elementy transakcyjności, tak, aby dziewczynka, również przejmowała rolę „pytającego". Michasia zadaje mamie pytanie o kanapki: *Do you like sandwiches?*, następnie pyta czy, mama lubi mleko. W jej tonie można wyczuć wahanie, nieśmiałość. Zadawanie pytań stanowi problem dla dzieci z MW. Transakcyjność wymaga wielu ćwiczeń. Dziecko potrzebuje czasu i wielu ćwiczeń wdrażających,

**Informacja:**

*M: OK. Now. I'm saying the product and you are going to show it in the pictures.*

Michasia wskazuje produkty wypowiedziane przez mamę.

M: *Show Bread with your finger. Paluszkiem musisz wskazać na obrazek, o którym ja mówię. Cheese, Michasia cheese. OK. Water. Spaghetti. Chicken and pizza* (dziewczynka wskazuje).

*M: OK. Michasia, what do you like of these products? Which do you like? Co lubisz?*
*D: Pizza, spaghetti.*

Dziewczynka udziela odpowiedzi, odpowiadając na pytania mamy, wskazując na obrazki, a następnie w drugiej części podaje dwie potrawy które lubi.

**Wyjaśnienie**

*M: OK, Michasia let's listen and let's look at the pictures and point what is what, for example, This is pizza, so you point at pizza. This is chicken, so you point at the chicken.OK?*

*D: OK*

**Podtrzymywanie kontaktu**

*M: Pizza and spaghetti. A teraz powiedzmy to całym zdaniem. I like*
*D: I like.*
*M: Pizza.*
*D: Pizza*
*M: And spaghetti. I teraz sama całe zdanie.*
*D: I like* (ciszej) *pizza and spaghetti.*
*M: OK. Good one. Do you like milk?*
Mama zachęca Michasię do uzupełnienia swojej wypowiedzi w trakcie interakcji.

**Milczenie**

*D: I don't like: ……hmmm* (zastanawia się) *pears.*

*M: Aha. And? Jeszcze jakiś produkt?*

Michasia wskazuje na mięso na obrazku.

Kiedy dziewczynka nie jest pewna odpowiedzi lub kiedy nie zna słowa, o które pyta mama, zdarzają się przerwy w komunikacji.

## 8. Rodzaj interakcji

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. Nauczanie języka angielskiego odbywa się poprzez transakcyjność, zadawanie pytań, ukierunkowanie na odpowiedź ucznia. Lekko sformalizowany styl (zastosowanie podręcznika, płyty CD) na początku zajęć lekko onieśmielała dziewczynkę, pomimo iż sytuacja ta ma miejsce w domu a nauczycielką jest jej mama. Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli 'student-centred'. Dziewczynka najpierw odpowiada na pytania mamy jednowyrazowymi. Po naprowadzeniu, wyjaśnieniu na czym polega dialog, najpierw mama zadaje pytania, a następnie córka, dziewczynka stara się również zadawać pytania, np. Do you like eggs? Swobodniej czuje się, gdy może odpowiedzieć na pytanie niewerbalnie, wskazując na obrazek w podręczniku.

## Rozmowa 3

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 7, uczennica I klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (15 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, 41 l., wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

**4. Rodzaj kontaktu:**

Mama - córka.

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 13 stycznia 2022 roku, w pokoju mamy – gabinet (przy biurku), po godzinie 16. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział pierwszy: Clothes and seasons of the year (ubrania pory roku) trwała w sumie około 15 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: Hello Michasia!*
*D: Hi* (nieśmiało).
*M: OK, let's read the names of the clothes in the book.*
*W podręczniku odczytują nazwy ubrań wskazywane przez rodzica.*
*D: OK.*
*M: So, what's this?*
*D: T-shirt.*
*M: What are these?*
*D: Shoes. Buty* (cicho odpowiada).

*M: What's this? Coat?*

*D: Coat (*powtarza za mamą).

*M: What is it? Coat, which number is a coat?*

*D: Płaszcz?*

*M: Tak, płaszcz. So number ….?Three, yes?*

*D: Yes.*

*M: Shorts, which number is it?*

*D: Krótkie spodenki czy spodnie?*

*M: Krótkie spodenki, so it is number ….*

*M i D: One* (jednocześnie).

*M: Cap?It's number two.*

*D: Two.*

*M: Trousers, it is number five. Ok?*

*D: OK*

*M: So, let's follow me. Shoes.*

*D: Shoes.*

*M: Coat.*

*D: Coat* (odważniej niż na początku).

*M: Shorts.*

*D: Shorts.*

*M: Cap.*

*D: Cap.*

*M: Trousers.*

*D: Trousers.*

*M: OK, now let's look at the pictures and tell me what he is wearing.*

Mama prosi, aby dziewczynka popatrzyła na obrazki i opisała, w co owad (postać historyjki) jest ubrany na poszczególnych obrazkach.

*M: So picture one for example, I'm wearing a green T-shirt and red trousers. Yes?*

*D: Yes.*

*M: So what is number two wearing?*

*D: I'm wearing a white T-shirt and …..* (zastanawia się).

*M:* (Podpowiada) *red trousers.*

*M: How about number three?I'm wearing ……* (rozpoczyna wypowiedź i oczekuje, że

dziewczynka dokończy).

*D: Coat?* (pytająco).

*M: Coat, what colour is the coat?*

*D: Pink*

*M: A pink coat and ……* (oczekuje na odpowiedź dziewczynki).

Dziewczynka zastanawia się.

*M: Shorts. What is the colour of the shorts? Fioletowy, how is it in English?*

*Do you remember?*

*D: Purple.*

*M: So purple shorts. Number four, what is he wearing?*

*D: Eee.*

*M: a blue …..*

*D: blue trousers and a hat*

*M: Yellow hat or yellow cap because a cap is- czapka z daszkiem.*

*D: Cap.*

*M: OK, can you tell me what you are wearing today?*

*D: Co mam ubrane? Mam powiedzieć?*

*M: Mama zaczyna: I'm wearing ….*

*D: I'm wearing a black sweater with …. Jak są śnieżynki po angielsku?*

*M: Snowflakes.*

*D: I'm wearing a black sweater with snowflakes and blue trousers and black socks.*

*M: I'm wearing a gold sweater, black trousers and grey socks. Now let's go to the seasons of the year. season of the year in Polish means pora roku. Let's look at the pictures and follow me: spring, summer, autumn and winter.*

Dziewczynka powtarza pory roku po angielsku: spring, summer, autumn, winter

*M: Let's match the pictures of the seasons with boys and girls. Musimy połączyć chłopaków i dziewczyny z obrazkami przedstawiającymi pory roku. So how about number one?*

*D: Bardzo cicho odpowiada:summer.*

*M: How about number two?*

*D: Summer?*

*M: Summer. Number three?*

*D: Hmmm …. Autumn.*

*M: Autumn. Number four?*

*D: Winter.*

*M: OK.*

*M: Thank you Michasia for today.*

*D: Thank you.*

**7. Zachowania językowe ucznia i nauczyciela:**

**Pytanie**

*M: So, what's this?*

*D: T-shirt.*

*M: What are these?*

*D: Shoes. Buty* (cicho odpowiada).

*M: What's this? Coat?D: Coat (*powtarza za mamą).

Dziewczynka odpowiada na pytania, zna odpowiedź, ale jej wypowiedzi są ciche. Dopiero po kilku minutach nabiera większej pewności. Świadomość włączonego dyktafonu wpływa na jej postawę.

**Podziękowanie**

*M: Thank you Michasia for today.*

*D: Thank you.*

Mama dziękuje dziewczynce za rozmowę. Michasia również dziękuję, choć słowo „dziękuję". to jedno z najtrudniejszych do wypowiedzenia dla dziecka z MW.

**Informacja**

*M: Shorts. What is the colour of the shorts? Fioletowy, how is it in English? Do you remember?*

*D: Purple.*

*M: So purple shorts. Number four, what is he wearing?*

*D: Eee*

*M: A blue …..*

*D: Blue trousers and a hat*

Dziewczynka odpowiada na pytanie mamy o kolor spodenek i podaje, że fioletowy. Następnie odpowiada na pytanie, co ubrał owad na obrazku nr 4 – czyli niebieskie spodnie i kapelusz.

**Milczenie**

*M: Coat, what colour is their coat?*
*D: Pink.*
*M: A pink coat and ……* (oczekuje na odpowiedź dziewczynki).

Mama oczekuje na odpowiedź dziewczynki. Najpierw jest milczenie.

**8. Rodzaj interakcji**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. Nauczanie języka angielskiego poprzez transakcyjność, zadawanie pytań, ukierunkowanie na odpowiedź ucznia, to lekko sformalizowany styl (zastosowanie podręcznika). Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli ‘student-centred’. W akwizycji języka, jak i w komunikacji ważną rolę odgrywa współpraca z nauczycielem, od którego można czerpać wiedzę (teorię tę przedstawił L. Vygotsky). Pomimo chwil zachwiania, uczennica udziela odpowiedzi w zaprezentowanej rozmowie nr 3 . Zachodzi interakcyjność, rodzic motywuje córkę do transakcyjności.

## Rozmowa 4

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 7, uczennica I klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (15 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, 41 l., wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

**4. Rodzaj kontaktu:**

Mama - córka

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 29 stycznia 2022 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 16. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział: Food (jedzenie) trwała w sumie około 15 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: OK, so today we are going to revise 'food'. Yes?*
*D: Yes.*
*M: Look at the pictures and tell me what it is, OK?*

Dziewczynka szepcze, upewniając się co ma zrobić.

*M: Ale możesz głośno mówić, wskazując na jedzonko, mówisz co to jest. Ja zakrywam pisownię, żebyśmy odpowiadały tylko po obrazkach, nie czytając wyrazów. What's this?* (mama wskazuje na mięso).

*D: Meat.*

*M: OK.*

*D: What's this?*

*M: Banana*

*M: What's this? (*Mama wskazuje na obrazek z kanapką).

*D: Sandwich.*

*M: What's this?* (Mama wskazuje na obrazek z jabłkiem*).*

*D: Apple.*

*M: Great. What's this? (*Wskazuje na gruszkę).

*D: Pear.*

*M: What are these?* (Wskazuje na jajka). *D: Eggs. Blee.*

*M: But I think they are very healthy for children and people generally. (Jednak myślę, że one są bardzo zdrowe dla dzieci i w ogóle dla ludzi)*. *What are these?*

*D: Banana.*

*M: Bananas* (mama kładzie nacisk na 's'*)A banana, and bananas. How about that?*

*D: Cake.*

*M: Great. What about this?*

*D: Milk.*

*M: How is „kurczak" in English?*

*D: Eeee chicken.*

*M: How about „ser"?*

*D: Cheese.*

*M: OK. How about woda?*

*D: Hmm, water?*

*M: Can you tell me what you like eating?*

*D: Czyli?*

*M: Co lubisz jeść?I like ….*

*D: Pancakes, cake, pizza*

*M:What don't you like?*

*D: Pear, meat. Jak są kluski?*

*M: Dumplings*

*M: OK, good. That's all.*

**7. Zachowania językowe ucznia i nauczyciela:**

**Pytanie**

*What's this?* (mama wskazuje na mięso).

*D: Meat*

*M: OK*

*D: What's this?*

*M: Banana.*

*M: What's this? (*Mama wskazuje na obrazek z kanapką*).*

*D: Sandwich.*

*M: What's this?* (Mama wskazuje na obrazek z jabłkiem).

Mama zadaje pytania o wskazane na obrazkach jedzenie. Dziewczynka odpowiada. Interakcja jest całkiem szybka. Dziewczynka sama zadaje mamie pytanie o kluski, których nie lubi.

**Wyjaśnienie**

*M: OK, so today we are going to revise 'food'. Yes?*

*D: Yes.*

*M: Look at the pictures and tell me what it is, OK?*

Dziewczynka szepcze, upewniając się co ma zrobić.

*M: Ale możesz głośno mówić, wskazując na jedzonko, mówisz co to jest. Ja zakrywam pisownię, żebyśmy odpowiadały tylko po obrazkach, nie czytając wyrazów.*

Mama wyjaśnia córce, co będą dziś robić w ramach zajęć z języka angielskiego: utrwalenie słownictwa związanego z jedzeniem. Na początku dziewczynka szepcze, upewniając się, co ma robić.

**Podtrzymywanie kontaktu**

*M: Can you tell me what you like eating?*

*D: Czyli?*

*M: Co lubisz jeść?I like ….*

*D: Pancakes, Cake, pizza.*

## 8. Rodzaj interakcji

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz większą interakcyjność niż w poprzednich rozmowach. Na początku uczennica szepcze. W trakcie zajęć zdarzają się także momenty wahania przy udzielaniu odpowiedzi, ale można zauważyć interakcję. Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli 'student-centred'. Dziewczynka udziela odpowiedzi mamie na zadawane pytanie (wskazywanie na obrazki, odpowiedzi na temat ulubionego i nie ulubionego jedzenia) W akwizycji języka, jak i w komunikacji ważną rolę odgrywa współpraca z nauczycielem, od którego można czerpać wiedzę (teorię tę przedstawił L. Vygotsky).

## Rozmowa 5

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 7, uczennica I klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (15 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, 41 l., wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

**4. Rodzaj kontaktu:**

Mama - córka

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 19 lutego 2022 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 16. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział: Body (części ciała)) trwała w sumie około 15 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: Hello!*
*D: Hello!*
*M: How are you?*
*D: I'm Misia.*
*M: How are you? oznacza jak się masz, na co Ty odpowiadasz I'm fine. Thank you. Czyli jeszcze raz: How are you?*
*D: I'm fine. Thank you (*matka odpowiada z dziewczynką równocześnie).
*M: Today we are going to finish the lesson about body, czyli dzisiaj zamierzamy zakończyć tematykę tego rozdziału dotyczącego jedzenia. Następny rozdział to 'My*

*house', czyli mój dom. So, let's revise the vocabulary. Powtórzymy wszystkie słówka, których nauczyłyśmy się na poprzedniej lekcji.*
*D:Uhm.*
*M: OK, so let's look at the pictures and tell me what it is. What's this?*

Mama wskazuje na obrazki w podręczniku English Adventures 1 a dziewczynka odpowiada.

*D: Uhm, body.*
*M: What's this?*
*D: Head.*
*M: What are these?*
*D: Arms.*
*M: What are these?*
*D: Legs.*
*M: And what's this?*
*D: Tummy.*
*M: Now, look at me and say I've got: eyes* (mama prosi, aby dziewczynka patrzyła na nią i na poszczególne części ciała. Następnie, żeby odpowiadała, używając podanych słów).
*D: Dziewczynka powtarza razem z mamą: mouth, ears, arms, tummy and legs.*
*M: Now if you look at the pictures, you must tell me what this robot has got, for example, the robot number one. It's got two eyes, Misia.*

Dziewczynka powtarza za mamą.

*M, D: Two eyes, two arms, tummy, two legs, one, two three four, five, six, seven, eight fingers.*
*M: How about the robot number two? (Mama prosi, żeby dziewczynka opowiedziała o wskazanym robocie). He's got*

Mama ukierunkowuje dziewczynkę:

*M: Jedna głowa.*
*D: One head.*
*M: How many eyes? (Ile oczu)?*
*D: Two eyes. Mama wspomaga dziewczynkę w odpowiedzi na pytanie, podpowiada jej pierwsze słowo.*

*M: How about fingers? Let's count the fingers?One, two, three, four, five, six, seven fingers. How about tummy? One tummy, two tummies?*
*D: Ehee one.*
*M: One tummy. How about legs? How many legs?*
*D: Two.*
*M: And now let's count the toes?*
Dziewczynka liczy z mamą:
*D: One, two, three, four, five, six*
*M: Let's look at this robot and tell me how many eyes he has got? Misia, eyes!*
*D: Oczów?*

Mama poprawia dziewczynkę:

*M: Oczu.*
*D: Two.*
*M: How many ears?*
*D: Uszy.*
*MiD:* (Odpowiadają razem). *Two.*
*M: How many arms?*
*D: Two.*
*M: How many fingers?*
*D: Two.*
*M: How many legs?*
*D: Two.*
*M: How many feet? One foot and two feet. Feet these are „stopy". One, two, three, four feet, czyli cztery stopy. Now, let's look at this picture please. Misia, look at this picture please.*

Mama prosi dziewczynkę, żeby spojrzała na obrazek w podręczniku:

M: *I've got long blond hair. That boy has got short brown hair.*

Mama wyjaśnia, że dziewczynka na obrazku ma długie włosy a chłopiec krótkie.

*D: Long- długie, short- krótkie.*
*M: How about your hair? Is it long or short? Your hair?*
*D: Long.*

*M: I've got long hair. Say it please.*

*D: I've got long hair.*

*M: We have got long fingers (wskazuje na place na obrazku, które są długie). Somebody may have short fingers. Let's look at the picture with Pluto. Has he got long legs or short legs?*

*D: Long?* (pytająco, niepewnie*).*

*M: Mickey Mouse- has he got a small tummy or big tummy* (mama wskazuje na obrazek z Myszka Mickey).

*D: Big tummy.*

*M: Uhm and how about his nose: is it big or small?*

*D: Eeh big?*

*M: A big nose. In the mirror it seems to be big. Now look at this picture, choose one boy or girl and tell me if she or he has long hair or short hair, long arms or short arms.* (Mama prosi, aby dziewczynka wybrała ze wskazanego obrazka jedną postać: dziewczynkę lub chłopczyka i opisała ją: czy ma długie włosy czy krótkie). *Wybierz jedną postać i opowiedz mi o niej. Which one: number one, two or three?*

*D: Ten?*

*M: This girl? So this is number one. Her legs: Has she got long legs or short legs?*

*D: Long.*

*M: Long legs. Powiedz całym zdaniem: She's got long legs.*

Mama rozpoczyna:

*M: She's got*

*D: long legs.*

*M: How about her hair? Is it long or short?*

*D: Long.*

*M: OK so her hair is long.*

Razem z dziewczynką powtarzają:

*M,D: Her hair is long.*

*Podobnie jak przedtem wybierasz sobie jedną postać i ją opisujesz so, which number?*

*D: Four*

*M: Rozpoczniemy: She's got (ona ma).*

*D: Ona ma.*

*M: In English: she's got.*

*D: Long …. Jak były nogi?*

*M: Legs.*

*D: Long legs*

*M,D: She's got long hair and long fingers* (mama wskazuje na części ciałą postaci na obrazku, naprowadzajac dziewczynke na odpowiedź).

*M: Is her head big or small?*

*D: Small?* (dziewczynka nie jest pewna swojej odpowiedzi).

*M: Good. How about your body? Your hair is long or short?*

*D: Long.*

*M: How about your legs?*

*D: Long.*

*M: OK, Have you got big feet or small feet? Big or small?*

*D: No … small*

*M: OK, Thank you for the lesson. A Ty mówisz: You're welcome- czyli proszę bardzo.*

**7. Zachowania językowe ucznia i nauczyciela**

**Pytanie**

*M: How are you?*

Mama zadaje dziewczynce pytanie „Jak się masz"? w języku angielskim. Dziewczynka źle zrozumiała pytanie i odpowiedziała: I am Misia. Mama w dalszej części rozmowy stosuje wyjaśnienie.

**Wyjaśnienie**

*M: 'How are you?' oznacza jak się masz, na co Ty odpowiadasz I'm fine. Thank you. Czyli jeszcze raz: How are you?*

*D: I'm fine. Thank you* (matka odpowiada z dziewczynką równocześnie).

**Informacja**

*M: Today we are going to finish the lesson about body, czyli dzisiaj zamierzamy zakończyć tematykę tego rozdziału dotyczącego jedzenia. Następny rozdział to 'My house', czyli mój dom. So, let's revise the vocabulary. Powtórzymy wszystkie słówka, których nauczyłyśmy się na poprzedniej lekcji.*

*D:Uhm.*

Mama informuje dziewczynkę, czego będą uczyły się podczas tej rozmowy. Jakie elementy zostaną utrwalone z poprzedniej lekcji, co będzie nowego.

**Akceptacja**

*D:Uhm*
Dziewczynka zgadza się i potakuje.
*M: OK Have you got big feet or small feet?*

**Podtrzymywanie kontaktu**

*M: How about the robot number two?* (Mama prosi, żeby dziewczynka opowiedziała o wskazanym robocie). *He's got*
Mama ukierunkowuje dziewczynkę:
*M: Jedna głowa*
*D: One head*
*M: How many eyes? (Ile oczu)?*
*D: Two eyes.*

Mama wspomaga dziewczynkę w odpowiedzi na pytanie, podpowiada jej pierwsze słowo.

*M: How about fingers? Let's count the fingers?One, two, three, four, five, six, seven fingers. How about tummy? One tummy, two tummies?*
*D: Ehee one.*
*M: One tummy. How about legs? How many legs?*
*D: Two.*

Mama dopytuje i ukierunkowuje dziewczynkę tak, aby udzieliła odpowiedzi na pytanie dotyczące robota i zastosowała słownictwo związane z częściami ciała.

**Pochwała i ocena**

*M: Is her head big or small?*
*D: Small? (dziewczynka nie jest pewna swojej odpowiedzi).*
*M: Good. How about your body? Your hair: is long or short?*
*D: Long.*
*M: How about your legs?*

*D: Long.*

*M: OK Have you got big feet or small feet? Big or small?*

*D: No … small*

Mama zadaje dziewczynce pytania odnośnie długości: długi, krótki. Udziela pochwały/oceny w formie „good" lub „OK".

**Podziękowanie**

*M: OK, thank you for the lesson. A Ty mówisz: You're welcome- czyli proszę bardzo.* Mama dziękuje dziewczynce za wspólną rozmowę po angielsku, jednocześnie informuje ją jak, powinna odpowiedzieć na słowa: „Thank you".

**8. Rodzaj interakcji:**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. Nauczanie języka angielskiego odbywa się poprzez transakcyjność, zadawanie pytań, ukierunkowanie na odpowiedź ucznia. Styl jest lekko sformalizowany (zastosowanie podręcznika). Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli „student-centred". W akwizycji języka, jak i w komunikacji ważną rolę odgrywa współpraca z nauczycielem. Zachodzi interakcyjność, rodzic motywuje córkę do transakcyjności.

## Rozmowa 6

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 7, uczennica I klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (15 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, 41 l., wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

Mama - córka

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 24 kwietnia 2022 roku, w pokoju Michasi (przy biurku), po godzinie 16. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział: My house (Mój dom) trwała w sumie około 6 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: Hello!*
*D: Hello!*
*M: Today we are going to revise the unit: My house (info). OK? (PK)*
*D: Uhm.*
*M: First activity, let's look at the picture that I am pointing at and say if it is a garden, a bathroom or a kitchen (mama wyjaśnia dziewczynce, żeby popatrzyła na obrazek i powiedziała które to pomieszczenie: w domu: łazienka, kuchnia czy ogród). OK?*
*D: Uhm.*
*M: So what's this?*
*D: Living room.*

*M: What's this?*

*D: Uhm bedroom.*

*M: How about this one?*

*D: House.*

*M: A house and in front of the house there is a……* (wyczekiwanie).

*D: Garden.*

*M: OK. Now, tell me where is the teddy bear? In the picture number one?*

*D: Garden.*

*M: OK, let's say it in the whole sentence: A teddy bear is in the garden.*

*D:* Dziewczynka powtarza: *A teddy bear is in the garden.*

*M: Number two.*

*D: Kitchen* (szybka odpowiedź).

*M: A teddy bear is in the kitchen.*

*D: A teddy bear is in the kitchen.*

*M: Number three*

*D: A teddy bear is in the bedroom.*

*M: OK And number four.*

*D: A teddy bear is in the bathroom.*

*M: OK. What is your favourite room: a kitchen, a living room, a bedroom or bathroom?*

*D: Uhm* (zastanawia si*ę).*

*M: Który jest twój ulubiony pokój?*

*D: Garden.*

*M: OK My favourite is a garden and a bedroom.*

*D: My favourite is a garden and a bedroom.*

*M: What is there in the bedroom and what is there in the living room? Czyli teraz powiemy sobie co znajduje się w sypialni i pokoju dziennym.*

*Tak, OK. I am pointing and you are saying.*

*What's this?*

*D: Eeee bed*

*M: It's a bed. What's this?* (wskazuje na krzesło).

*D: Chair.*

*M: This one?*

*D: Window.*

*M: It's a window. Now in the living room what's this?*

*D: Table*

*M: What's this?*

*D: Chair?*

*M: Armchair. This is an armchair because you put your arms on this chair. Let's repeat: arm chair.*

*D: Armchair* (powtarza).

*M: What's this?*

*D: A door.*

*M: What colour is the table?*

*D: Yellow.*

*M: What colour is the chair?*

*D: Blue.*

*M: What colour is the window?*

*D: Uhm pink and blue.*

*M: Let's look at the picture and tell me what you can see in the picture, for example: two chairs, or maybe even three. How many tables?* Dziewczynka patrzy na obrazek i odpowiada ile poszczególnych mebli/rzeczy znajduje się na obrazku.

*D: Two.*

*M: How many beds?*

*D: Ile łóżek?*

*M: Uhm*

*D: One.*

*M: How many windows?*

*D: One.*

*M: How many lamps?*

*D:* Nie wie o co chodzi. *Czego?*

*M: Lamp*

*D: Eeh one.*

*M: How many doors?*

*D: One.*

*M: And how many dinosaurs?*

*D: One, two, three dinosaurs.*

*M: How many teddy bears?*

*D: One.*

*M: How many pictures?*

*D: ……* (cisza)*. Zdjęcia?*

*M: Obrazki*

*D: Three.*

*M: How many books?*

*D: Ten.*

*M: Eleven books. What have you got in your bedroom? Co znajduje się w twoim pokoju?*

*D: I have got* (mama rozpoczyna z dziewczynką)*: two tables, two chairs, one bed, two lamps, one door. No, two doors.*

*M: And a lot of different toys. What are toys? Co to są 'toys'?*

*D: Zabawki.*

*M: OK. Thank you.*

**7. Zachowania językowe ucznia i nauczyciela**

**Pytanie**

M**:** *Now, tell me where is the teddy bear? In picture number one?*

*D: Garden.*

*M: How many books?*

*D: Ten.*

*M: Eleven books.*

*M: What colour is the window?*

*D: Uhm pink and blue.*

**Wyjaśnienie**

*M: Armchair. This is an armchair because you put your arms on this chair. Let's repeat armchair.*

*D: Armchair* (powtarza).

Mama wyjaśnia różnicę pomiędzy „chair" i „armchair"

**Informacja**

*M: Today we are going to revise the unit: My house.*

Mama informuje dziewczynkę czego będa uczyły się podczas tej rozmowy. Jakie elementy zostaną utrwalone z poprzedniej lekcji, co będzie nowego.

**Akceptacja**

*D:Uhm.*

Dziewczynka zgadza się i potakuje.

*M: How about this one?*

*D: House.*

*M: A house and in front of the house there is a……..* (wyczekiwanie).

*D: Garden.*

*M: OK*

Mama akceptuje wypowiedzi dziewczynki.

**Podtrzymywanie kontaktu**

*M: OK. And number four.*

*D: A teddy bear is in the bathroom.*

*M: OK What is your favourite room: a kitchen, a living room, a bedroom or bathroom?*

*D: Uhm (zastanawia się).*

*M: Który jest twój ulubiony pokój?*

*D: Garden.*

**8. Rodzaj interakcji:**

Mama dopytuje i ukierunkowuje dziewczynkę tak, aby udzieliła odpowiedzi na pytanie dotyczące jej ulubionego pomieszczenia. Można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. Chociaż stanowi ona formę edukacji domowej, nauka języka angielskiego, poprzez transakcyjność, zadawanie pytań, ukierunkowanie na odpowiedź ucznia. Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli ‘student-centred’.

## Rozmowa 7

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 7, uczennica I klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (15 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, lat: 41, wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

**4. Rodzaj kontaktu:**

Mama - córka

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 30 maja 2022 roku, w pokoju mamy (przy biurku), po godzinie 17. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział: Animals (Zwierzęta) trwała w sumie około 8 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: Hello!*
*D: Hello.*
*M: Today we are going to revise the vocabulary of animals, Ok?*
*D: OK.*
*M: So, let's open your book on page 60. Let's look at the pictures and tell me what animal it is. Number one: What is it?*
*D: Bird.*
*M: OK, it's a bird. Number two?*
*D: It's a rabbit.*

*M: Number three?*

*D: It's a mouse.*

*M: OK and number four?*

*D: It's a cat.*

*M: OK. And we have got some other animals, for example, what's this?*

*D: Fish.*

*M: OK How about this one?* (Mama wskazuje na obrazek żółwia).

*D: Turtle.*

*M: Turtle* (mama powtarza wymowę poprawnie*). And number three?*

*M: And number four?*

*D: Hamster.*

*D: Horse.*

*M: OK. I would like you to tell me what colour of the animal it is, for example: it's a blue and orange fish. Let's start with it.*

*D: It's a green tortoise.*

*M: Number three.*

*D: It's a yellow* (w wolniejszym tempie, waha się) *and brown hamster.*

*M: Very well.*

*M: Number four.*

*D: Uhm It's a brown horse.*

*M: Do you like all these animals?Do you like them?*

*D: Cisza ….*

*M: Czy lubisz wszystkie te zwierzątka?*

*D: Tak.*

*M: Yes.*

*D: Yes.*

*M: Let's go to page 62, Ok? A boat is łódka in Polish. Ball?* (wyczekująco na odpowiedź).

*D:Piłka.*

*M: Kite?*

*D: Latawiec.*

*M: This boy says: I've got a ….?*

*D: Kite* (wymawia: *kejt).*

*M: Kite (kajt, /ˈkaɪt/).* Poprawia dziewczynkę. *What have you got? A co ty masz, Michasia?*

*D: Eee*

*M:* Mama zadaje pytania pomocnicze, posiłkując się obrazkami. *Have you got a boat?*

*D: No*

*M: Have you got a kite?*

*D: No*

*M: Have you got a ball?*

*D: Yes.*

*M: So, let's say: I've got a ball.*

*D:* Powtarza razem z mamą*: I've got a ball.*

*M: Once again: I've got a ball. Have you got a kite?*

*D: No, I haven't got a kite.*

*M: In this picture there is a dress and there are animals and food. (*Mama wskazuje na obrazek z sukienką i zwierzątkami oraz jedzeniem). *And we have to say what it is. What is number one?*

*D: Bird.*

*M: What is number two?*

*D: Apple*

*M: Three?*

*D: Cheese?*

*M: What is number four?*

*D: Cat.*

*M: Number five?*

*D: Dress.*

*M: What is number six?*

*D: Uhm….* (zastanawia się*). Number six is a mouse.*

*M: Do you like a mouse?* Mama powtarza pytania.

*D: Yes* (po cichu).

*M: Głośniej.*

*D: Yes*

*M: Yes, I do.*

*M: What is the colour of your favourite dress? Czyli jakiego koloru jest Twoja ulubiona sukienka.*

*D: Jaką sukienkę, mamo?*

*M: I think it is a pink one.*

*M: What animals have you got, Michasia? The people say that they have a dog and a duck.*

*D: I've got two dogs.*

*M: What are their names?*

*D: Maggie and Roxy.*

*M: What colour are they?*

*D: Maggie is black and brown* (mama podpowiada początek).

*M: And Roxy?*

*D: Roxy is black, white and brown.*

*M: OK. Great. Thank you for today conversation.*

*D: Thank you.*

**7. Zachowania językowe ucznia i nauczyciela**

**Pytanie**

*M: What animals have you got, Michasia? The people say that they have a dog and a duck.*

*D: I've got two dogs.*

*M: What are their names?*

*D: Maggie and Roxy.*

*M: What colour are they?*

*D: Maggie is black and brown* (mama podpowiada początek).

*M: And Roxy?*

*D: Roxy is black, white and brown.*

**Akceptacja**

*M: Today we are going to revise the vocabulary of animals, Ok?*

*D: OK*

**Wyjaśnienie**

*M: What is the colour of your favourite dress? Czyli jakiego koloru jest Twoja ulubiona sukienka.*

*D: Jaką sukienkę, mamo?*

*M: I think it is a pink one.*

**Informacja**

*M: In this picture there is a dress and there are animals and food.* (Mama wskazuje na obrazek z sukienką i zwierzątkami oraz jedzeniem). *And we have to say what it is. What is number one?*

*D: Bird.*

*M: What is number two?*

**Podtrzymywanie kontaktu**

*M: Do you like all these animals?Do you like them?*

*D: Cisza ….*

*M: Czy lubisz wszystkie te zwierzątka?*

*D: Tak.*

*M: Yes.*

*D: Yes.*

**Pochwała**

*D: It's a yellow* (w wolniejszym tempie, waha się*) and brown hamster.*

*M: Very well.*

**Podziękowanie**

*M: OK. Great. Thank you for today's conversation.*

*D: Thank you.*

**8. Rodzaj interakcji**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. Komunikację w języku angielskim można wdrażać poprzez transakcyjność, zadawanie pytań, ukierunkowanie na odpowiedź ucznia. Pomimo wahań dziewczynki, mama nakierowuje ją na odpowiedź, zachęca do udzielenia odpowiedzi, zachodzi zatem interakcyjność, rodzic motywuje córkę do transakcyjności.

## Rozmowa 8

### 1. Kanał informacji:

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

### 2. Informacja o dziecku:

Dziewczynka (Michasia), lat 7, uczennica II klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (16 lat).

### 3. Informacja o osobie dorosłej:

Kobieta, 42 lata, wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

### 4. Rodzaj kontaktu:

Mama - córka

### 5. Opis rozmowy:

Rozmowa miała miejsce 2 października 2022 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 16. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział pierwszy: Toys (zabawki) trwała w około 15 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

### 6. Transkrypcja rozmowy:

*M: Hello Michasia.*
*D: Hello.*
*M: How are you?*
*D: .....* (Cisza, wyczekuje na podpowiedź mamy). *I'm fine thank you* (odpowiada razem z mamą).
*M: You are now in the second form, second class and we are going to revise what you learnt in the first class. Yes?*
*D: Uhm.*
*M: Can you read it?* (Mama wskazuje na dialog w podręczniku: New Adventures 2).

*D: I am Mickey.*

Mama naprowadza dziewczynkę na odpowiedź.

*M: This is Minnie.*

*D: This is Pluto. What's your name?*

*M: So what's your name?*

*D: Misia.*

*M: Now let's revise the colours. Ok? What's this? Mama wskazuje na kolor czerwony.*

*D: Red.*

*M: What's this?*

*D: Yellow.*

*M: This?*

*D: Green.*

*Dziewczynka kolejno wymienia kolory: black, white, pink, purple, orange.*

*M: OK. Now let's count from one to ten.*

*D: One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.*

*M: OK. How old are you?*

*D: Yyy.*

*M: How old are you? Mama powtarza pytania dla lepszego zrozumienia.*

*Are you six, seven or eight?*

*D: Seven.*

*M: But you will be eight in … How many days?*

*D: Twenty five days.*

*M: On the twenty fifth October. That's right. Good one. Here we are going to learn new vocabulary related with your favourite things. Let's look at this picture and tell me what it is.*

*D: Teddy bear, scooter, computer, watch, robot , bike.*

*M: What is your favourite thing?*

*D: Teddy bear, bike and scooter.*

*M: And I think it is also a computer.*

*D: Yes or no.*

Dziewczynka potakuje.

*M: Is it a spaceship?* Mama wskazuje obrazek w podręczniku.

*D: No, it isn't a spaceship* (powtarza za mama). *It's a watch.*

*M: Is it a scooter?*

*D: No, it isn't a scooter. It's a computer.*

*M: Is it a computer?*

*D: No, it isn't a computer. It's a teddy bear.*

*M: Listen and say: Yes or no.*

*Yes, it is- jak to jest a jak nie jest to: No, it isn't.*

*Is it a TV?*

*D: No.*

*M: No, it isn't.*

*D: It's a computer* (ze wsparciem mamy).

*M: Is it a bat?*

*D: Yes, it is.*

*M: Is it a robot?*

*D: No, it isn't. It's  a horse.*

*M: Is it a horse?*

*D: No, it isn't. It's a robot.*

*M: Is it a TV?*

*D: No, it isn't.*

*M: What is it?*

*D: It's a robot.*

*M: Can you read this?*

*D: Co?* (po cichu).

*M: Czy potrafisz to przeczytać?*

*D: Is it a spaceship? Yes, yes, yes. Here is a story about Minnie and Pluto. And this is a story about Tim. He's nine. His favourite thing is red. It isn't small. It isn't a scooter. What is it? So what is it?*

*D: Bike.*

*M: Bike. Ok. Can you read about Anna?*

*D: I'm Anna. I'm eight. My favourite thing is small. It's yellow. It isn't a bat. What is it?*

*M: Ok, „favourite" (fejwryt), /ˈfeɪ.vər.ɪt/*[294]- zwraca uwagę na wymowę. *So Michasia, it's small, yellow?*

*D: Teddy bear?*

*M: Or maybe this one, this console. What is your favourite thing?*

[294] https://dictionary.cambridge.org/pl/pronunciation/english/favourite, [dostęp:01 czerwca 2023];

*D: Moje ulubione?* (szepcze).

*M: Uhm. So think what it is. What's the colour?*

*D: It's pink* (po zastanowieniu się).

*M: Is it big or small?*

*D: Noo trudno powiedzieć*

*M: A little bit small and a little bit big.*

*D: Is this here?*

*M: What is it? A horse, a unicorn?*

*D: A unicorn. Thank you for today lesson and see you next time. Bye.*

*D: Bye.*

**7. Zachowania językowe nauczyciela i ucznia.**

**Informacja**

*M: How old are you? Mama powtarza pytania dla lepszego zrozumienia.*

*Are you six, seven or eight?*

*D: Seven.*

*M: But you will be eight in … How many days?*

*D: Twenty five days.*

*M: On the twenty fifth October. That's right. Good one. Here we are going to learn new vocabulary related with your favourite things. Let's look at this picture and tell me what it is.*

**Podtrzymywanie kontaktu**

*D: …..* (cisza, wyczekuje na podpowiedź mamy). *I'm fine, thank you (odpowiada razem z mamą). M: You are now in the second form, second class and we are going to revise what you learnt in the first class. Yes?*

*D: Uhm.*

**Akceptacja:**

*M: What is your favourite thing?*

*D: Teddy bear, bike and scooter.*

*M: And I think it is also a computer.*

*D: Yes or no.*

*Dziewczynka potakuje.*

**Podziękowanie:**

M: *Thank you for today lesson and see you next time. Bye.*

*D: Bye.*

**Pytanie:**

*M: What is your favourite thing?*

*D: Moje ulubione?* (szepcze).

*M: Uhm. So think what it is. What's the colour?*

*D: It's pink* (po zastanowieniu się).

**8. Rodzaj interakcji:**

Dzięki takim zachowaniom językowym jak: wyjaśnienie, informacja, podtrzymywanie kontaktu dochodzi do interakcyjności i bezpośredniości wypowiedzi.

# Rozmowa 9

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 8, uczennica II klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (16 lat).

**4. Rodzaj kontaktu:**

Mama - córka

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 6 listopada 2022 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 16 00. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział pierwszy: Toys (zabawki) trwała w około 15 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: Hello!*
*D: Hello!*
*M: How are you today?*
*D: Uhm ....* (zastanawia się, co odpowiedzieć).
*M: Are you good, ok or not really good?*
*D: Good.*
*M: What are we going to talk about today? What's the name of the unit?*
*It's .....* (wyczekuje na odpowiedź dziewczynki.
*D: My family.*
*M: OK, now let's look at the pictures and tell me who is it? For example, it is mum, dad or other people in the family (*mama wskazuje na obrazki w podręczniku- English Adventures, 2*). Who is it?*

*D: Mum, dad, sister, brother, grandma, grandad;*

*M: OK. What is your mother's name?*

*D: Justyna* (powoli, z trudem wymawia imię).

*M: How about your dad's name?*

*D: Krzysztof* (cicho).

*M: Sister's name?*

*D: Madzia*

*M: Have you got a brother?*

*D: No*

*M: Grandma's name?*

*D: Urszula* (powoli, ze ściszonym głosem).

*M: Grandad's?*

*D: Andrzej.*

*M: Is it difficult to say a name?*

*D: Co?*

*M: Is it difficult to say a name: that you are saying this in such a way* (mama naśladuje sposób wypowiedzi imion przez dziewczynkę). *Here we have got a picture of a family. We have got different numbers. Can you read what it is written in A? I've got …*

*D: I've got a big brother.*

*M: What does it mean?*

*D: Mam dużego brata.*

*M: What does it mean I haven't got a grandad?*

*D: Nie mam dziadka.*

*M: I've got a baby sister, what does it mean?*

*D: Mam małą siostrę.*

*M: Can you read this sentence please.*

*D: I haven't got an aunt.*

*M: Czyli?*

*D: Nie mam cioci.*

*M: Have you got an aunt?*

*D: Razem z mamą odpowiada. Yes.*

*M: What is your aunt's name?*

*D: Kasia and Asia.*

*M: The next one.*

*D: I've got an uncle.*

*M: Who is uncle?*

*D: Kuzyn.*

*M: No, wujek. For example, wujek Wojtek is your uncle and the last one.*

*D: I've got a cousin.*

*M: Cousin?*

*D: Kuzyn. M: What does it mean "sad"?*

*D: Smutny.*

*M: I'm going to ask you questions and you are going to say: yes, I have or no I haven't, czyli tak, ja mam lub nie ja nie mam. Have you got a baby sister?*

*D: No, I haven't.*

*M: Have you got a brother?*

*D: No, I haven't.*

*M: Have you got a big sister?*

*D: Yes, I have.*

*M: Have you got a dog?*

*D: Yes, I have.*

*M: How many dogs have you got?*

Dziewczynka dopytuje czy chodzi o imiona psów.

*M: Nie, "how many" oznacza ile.*

*D: Two dogs.*

*M: Here is a tongue twister, czyli taka rymowanka tutaj jest. Powtórzmy ją: This is my sister, and this is my brother, sister, brother, sister, brother and then you say it faster and faster.*

Dziewczynka powtarza rymowankę.

*M: Here we have got a story with Mickey Mouse. Let's read it.*

*D: Hello, this is my mum.*

*M: This is my dad. I've got two brothers.*

*D: Have you got a sister?No, this is my cousin,*

*M: Sit down, please and say cheese.*

*D: Oh no.*

*M: What happened? Pluto and the other dog ran into the family sitting on the sofa. Now let's read the letter:*

*D: Hello, I'm Anna. I'm eight. I have got red hair and blue eyes. I have got two brothers but I haven;t got a sister. I've got a dog and rabbit. I love animals. How old are you?*
*M: Has Anna got mum and dad?*
*D: Yes.*
*M: Has she got a sister?*
*D: No.*
*M: Has she got pets?*
*D: Yes, she has.*
*M: How about you? What's your name?*
*D: Misia.*
*M: How old are you?*
*D: I'm eight.*
*M: How about hair and eyes?*
*D: I have got blue eyes and brown hair.*
*M: Have you got a big sister?*
*D: Yes, I have.*
*M: Ok, thank you for today. Bye.*
*D: Bye.*

**7. Zachowania językowe ucznia i nauczyciela:**

**Informacja**

*D: I have got blue eyes and brown hair.*
*D: I'm eight.*
*M: What happened? Pluto and the other dog ran into the family sitting on the sofa.*

**Akceptacja**

*Ok, thank you for today.*
*M: Are you good, ok or not really good?*
*D: Good.*

**Wyjaśnienie**

*M: OK, now let's look at the pictures and tell me who is it? For example, it is mum, dad or other people in the family (*mama wskazuje obrazki w podręczniku- English Adventures, 2). *Who is it?*
*D: Mum, dad, sister, brother, grandma, grandad;*

**8. Rodzaj interakcji:**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. W nauczaniu języka angielskiego nauczyciel (mama) stosuje zadawanie pytań oraz ukierunkowanie ucznia (córkę) na odpowiedź. Lekko sformalizowany styl (zastosowanie podręcznika, płyty CD) na początku lekko onieśmiela dziewczynkę, pomimo iż sytuacja ta ma miejsce w domu a nauczycielką jest jej mama. Dodatkowo czynnikiem wywołującym stres może być włączony dyktafon. Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli „student-centred". W akwizycji języka, jak i w komunikacji ważną rolę odgrywa współpraca z nauczycielem, od którego można czerpać wiedzę (teorię tę przedstawił Vygotsky)[295].

[295] https://www.gowriensw.com.au/thought-leadership/vygotsky-theory, [dostęp: 02 czerwca 2022].

## Rozmowa 10

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 8, uczennica II klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (16 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, 42 l., wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 4 lutego 2023 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 17. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział czwarty: My rooms (dom i pomieszczenia) trwała w około 20 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: Hello!*
*D: Hello!*
*M: Today we're going to revise unit four: my room. OK?*
*D: OK.*
*M: Let's open your book on page 28.*

Dziewczynka otwiera podręcznik na stronie 28. Mama wskazuje na obrazki a dziewczynka odpowiada.

*M: What's this?*
*D: carpet.*
*M: Poprawia ją: It's a carpet, (całym zdaniem). Number two.*
*D: It's a (czekaj, nie mów) …. cupboard.*

*M: OK, nr three.*

*D: A bed.*

*M: It's a bed. The next one.*

*D: It's a lamp.*

*M: And the last one.*

*D: It's curtain.*

Mama poprawia wymowę dziewczynki.

*M: Curtain (ˈkɜːtn̩). Now. Let's look at exercise nr 4. Read and say. (Przeczytaj i wybierz dobrą odpowiedź).*

*D: The doll is in the cupboard.*

*The lamp is on the table.*

*The book is under the table.*

*The table is next to the bed.*

*M: Correct.*

*D: Pani pokazała nam w szkole jak zapamiętać" On, in, under, next to.*

*Dziewczynka wkłada paluszek w dłoń i mówi 'in', następnie prawą rękę przykrywa lewą i mówi 'on'. Potem dwie rączki zaciśnięte w pięści obok siebie i mówi 'next to'.*

*M: In exercise 5 say where the things are, e.g. the teddy bear is in the box. How about the chair?*

*D: The chair is (waha się) under the table.*

*M: Good. The carpet?*

*D: The carpet is on the floor.*

*M: The cupboard?*

*D: The cupboard is next to the desk.*

*M: On page 30 we need to answer the questions: yes or no, looking at the picture.*

*Is the yellow carpet on the floor?*

*D: Yes.*

*M: Is the armchair next to the carpet?*

*D: No*

*M: Is the mirror under the table?*

*D: No.*

*M: Is the brown box in the bath?*

*D: Yes. Is the green chair next to the table?*

*D: Yes.*

*M: Well-done. Now let's read the story about Pluto. You are going to be Minnie and I am Mickey. Let's start.*

*D: Where is Pluto?*

*M: He isn't in the garden. Pluto, bath time.*

*D: Look, he's on the armchair.*

*M: Pluto, come here!*

*D: He's under the carpet.*

*M: Now he is in the garden. Ha, he is in the bath. Good boy Pluto. I think Pluto doesn't like bathing. Our dogs don't like it either.*

*D: Uhm.*

*M: In the last exercise we are going to read the descriptions of rooms and say which picture it is.*

Dziewczynka mówi ściszonym głosem

*D: Mam przeczytać i pokazać, który to pokój?*

*M: Tak.*

*D: I've got a big bedroom. The TV is next to the bed. The toy box is under the bed. The toys are on the table, too. I've got a blue carpet and two armchairs.*

*M: Which picture is it?*

*D: Three.*

*Mama poprawia jej wymowę*

*M: Three /θri:/*

*That's all for today. Now it's the time to do an exercise in the Work Book (in, on,under, next to).*

*D: Tylko nie pisz tych przykładów, gdzie się pomyliłam.*

*M: To całkiem fajna rozmowa, bez tych przykładów nie byłoby rzetelnej pracy.*

**7. Zachowania językowe ucznia i nauczyciela:**

**Pytanie**

*D: Where is Pluto?*

*M: He isn't in the garden. Pluto, bath time.*

**Informacja**

*M: Three /θri:/ That's all for today. Now it's the time to do an exercise in the Work Book (in, on,under, next to).*
*D: Tylko nie pisz tych przykładów gdzie się pomyliłam.*
*M: To całkiem fajna rozmowa, bez tych przykładów nie byłoby rzetelnej pracy.*

**Akceptacja**

*D: The chair is (waha się) under the table.*
*M: Good. The carpet?*
*D: The carpet is on the floor.*
*M: The cupboard?*
*D: The cupboard is next to the desk.*

**Wyjaśnienie**

*M: In the last exercise we are going to read the descriptions of rooms and say which picture it is.* Dziewczynka mówi ściszonym głosem
*D: Mam przeczytać i pokazać, który to pokój?*
*M: Tak.*

**Podtrzymywanie kontaktu**

*M: Today we're going to revise unit four: my room. OK?*
*D: OK.*

**Pochwała i ocena**

*D: Yes.*
*M: Well-done. Now let's read the story about Pluto. You are going to be Minnie and I am Mickey. Let's start*

**8. Rodzaj interakcji:**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. W nauczaniu języka angielskiego nauczyciel (mama) stosuje zadawanie pytań oraz ukierunkowanie ucznia (córkę) na odpowiedź. Lekko sformalizowany styl (zastosowanie podręcznika, płyty CD) na

początku lekko onieśmiela dziewczynkę, pomimo iż sytuacja ta ma miejsce w domu a nauczycielką jest jej mama. Dodatkowo czynnikiem wywołującym stres może być włączony dyktafon. Zachodzi interakcyjność, rodzic motywuje córkę do transakcyjności. Córka obawia się zapisania błędnych wypowiedzi, co zostaje jednak wyjaśnione w kwestii językowej i komunikacyjnej, gdyż stanowi to o próbach transakcyjności.

## Rozmowa 11

### 1. Kanał informacji:

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

### 2. Informacja o dziecku:

Dziewczynka (Michasia), lat 8, uczennica II klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (16 lat).

### 3. Informacja o osobie dorosłej:

Kobieta, lat: 42, wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

### 5. Opis rozmowy:

Rozmowa miała miejsce 26 lutego 2023 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 17 00. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział czwarty: My rooms (dom i pomieszczenia) trwała w około 15 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

### 6. Transkrypcja rozmowy:

*M: Today we are going to talk about the lesson 'I can jump". Let's open your book on the page 36 in your book. What can you see here? What is it?*
*D: Eeee (zastanawia się, następnie szepcze: Mam powiedzieć co to jest?).*

Mama wskazuje na obrazek niedźwiedzia w książce.

*M: What is it? How is it in English?*
*D: A bear?*
*M: What else can you see?*
*D: A tiger.*
*M: Yes, and here we have a little boy. What is this boy doing?*
*D: Ru…* (zastana wia się).

*M: Running. He is running.*

*D: Running.*

*M: First we are going to look at the pictures and repeat the activities after the speaker. Misia, musisz powtórzyć za nia. Najpierw tylko powtórzyć.*

Dziewczynka powtarza za speaker-em: *I can dance, I can climb, I can jump, I can run, I can swim;*

*M: Here we have got different sentences and you have to match the sentences with the pictures. Just read and then match, czyli czytamy zdania i łączymy z obrazkami.*

*D: I can't fly*

*M: Which picture is it?*

*M: Can you fly?*

*D: Yes, I can fly.*

*M: Really* (zdziwiona)*. Have you got wings and you can fly?*

*D: No* (śmieje się).

*M: No, only birds can fly.*

*How about sentence three?*

*D: I can ride a horse.*

*M: Which picture is it?*

*D: One.*

*M: Uhm. Can you ride a horse?*

*D: Yes, I can ride a horse.*

*M: Sentence D?*

*D: I can't swim.*

*M: Which picture?*

*D: Two.*

*M: How about you?*

*Can you swim?*

*D: Trochę (odpowiada po cichu).*

*M: A little bit. Repeat: a little bit.*

*D: A little bit.*

*M: And here we have got a song, so let's sing it together.*

Dziewczynka śpiewa z odsłuchem z płyty, czytając tekst w podręczniku*: I can fly, but I can't sing. I can jump, but I can't fly. I can't ride a horse. I can't ride a bike, but I can sing, oh, yes, I can sing with you.*

*M: Let's look at the next exercise. Let's point at the monkey.*

*Nr two what is it?*

*D: Bear.*

*M: Nr three?*

*D: Tiger.*

*M: Number four?*

*D: Fish.*

*M: Numberr five?*

*D: Boy.*

*M: Number six?*

*D: Bird.*

*M: Number seven?*

*D: Snake.*

*M: Ok, now, Let's listen and say what the animals can do. Can monkey fly?*

*M: No* (razem z mamą).

*M: Can monkey swim?*

*D: Yes.*

*M: Can a monkey climb?*

*D: Yes.*

*M: Can a monkey run?*

*D: Yes.*

*M: Can the tiger fly?*

*D: No*

*M: Can the tiger swim?*

*D: No*

*M: I think yes. The tiger can swim. Can the tiger climb?*

*D: No*

*M: Yes, they can climb not very high trees, but they can.*

*Can the elephant swim?*

*D: No*

*M: Yes*

*M: Can the snake fly?*

*D: No*

*M: Can the elephant run?*

*D: Yes*

*M: Can the elephant climb?*

*D: No.*

*Jeszcze nie było 'snake'.*

*M: Ok. Can the snake fly?*

*D: No.*

*M: Can the snake swim?*

*D: No.*

*M: Maybe some of them (niektóre).*

*D: Can the snake climb?*

*D: Yes.*

*M: Can the snake run?*

*D: Yes.*

*M: No, they don't have legs. They can creep. Now read the sentence and we are going to say what animal it is: a snake, a bird, fish or an elephant.*

*D: I'm big and grey. I can walk.* (Dziewczynka czyta zdanie w podręczniku).

*M: What is it?*

*D: Elephant.*

*M: Ok. What's next?*

*D: I haven't got legs. I can climb.*

*S…. Snake* (zastanawiając się).

*M: Snake, aha.*

*D: I'm grey and white. I can fly. Bird?*

*M: Uhm.*

*D: I've got a long tail. I can't fly. Monkey.*

*M: Monkey. Ok. Let's listen to the tongue twister and repeat it. Can giraffes jump in the jungle? No, giraffes can't jump in the jungle.*

Dziewczynka powtarza za speakerem w odsłuchu. *The last thing we are going to do is to read the story. So you are Minnie and I am Goofy.*

*D: Jeszcze jest Mickey.*

*M: So you are Mickey too. 'Look at my air plane.*

*D: Can you run.*

*M: Yes, I can run.*

*D: Can you jump?*

*M: Yes, I can jump. Look at me I can fly.*

*D: Can you swim? No, watch out Goofy!*

*M: No, I can't swim. Ok, so can Gooofy swim?He can jump and run, but he can't fly because he fell into water.*

*M:Misia what can you do but what can't you do?*

*D: I can ride a horse. I can ride a bike. I can dance, but I can't swim.*

*M:OK I think that's enough for today. Thank you for the conversation. Bye.*

*D: Bye.*

**7. Zachowania językowe nauczyciela i ucznia:**

**Pytanie**

*M:Misia what can you do but what can't you do?*

**Akceptacja**

*D: I can ride a horse. I can ride a bike. I can dance, but I can't swim.*

*M:OK*

**Wyjaśnienie**

*M: Today we are going to talk about the lesson 'I can jump". Let's open your book on the page 36 in your book. What can you see here? What is it?*

*D: Eeee* (zastanawia się, następnie szepcze*: Mam powiedzieć co to jest?).*

Mama wskazuje na obrazek niedźwiedza w książce.

*M: What is it? How is it in English?*

**8. Rodzaj interakcji:**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli „student-centred". W akwizycji języka, jak i w komunikacji ważną rolę odgrywa współpraca z nauczycielem, od którego można czerpać wiedzę (teorię tę przedstawił LL. Vygotsky). Pomimo chwil zachwiania, dziewczynka udziela odpowiedzi w prowadzonym dialogu. Zachodzi interakcyjność, rodzic motywuje córkę do transakcyjności.

## Rozmowa 11

### 1. Kanał informacji:

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

### 2. Informacja o dziecku:

Dziewczynka (Michasia), lat 8, uczennica II klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (16 lat).

### 3. Informacja o osobie dorosłej:

Kobieta, lat: 42, wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

### 5. Opis rozmowy:

Rozmowa miała miejsce 3 marca 2023 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 17 00. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział czwarty: My rooms (dom i pomieszczenia) trwała w około 10 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

### 6. Transkrypcja rozmowy:

*M: Hello Michalina!*
*D: Hello!*
*M: Today we're going to talk about animals.*
*D: OK.*
*M: What is your favourite animal?*
*D:* (Zastanawia się czy dobrze zrozumiała pytanie*). Czyli?*
*M: Which animal do you like the best?*
*D: Dog.*
*M: Uhm, the whole sentence, czyli całym zdaniem I like …..*
D: *I like dogs the best.*
*M: Why? Dlaczego? Because…..*
*D: Because* (powoli) *a house two dogs.*

*M: Because I have two dogs in my house, yes?* Mama poprawia dziewczynkę. *Dogs are said to be people's best friends. There is such a proverb. Mówi się, że psy są najlepszymi przyjaciółmi człowieka. Now we are going to look at the pictures in the book. And let's look at this animal. What is it?*

*D: Snake.*

*M:OK, can the snake run?*

*D: No.*

*M: How about this animal, what is it?*

*D: Fish.*

*M: Can fish swim?*

*D: Yes.*

*M: What animal is it?*

*D: A monkey.*

*M: Can the monkey jump?*

*D: Yes.*

*M: How about this animal? What is it?*

*D: Bear.*

*M: What can bear do?*

*Can it walk or run or jump?*

*D: Co umie?* Dziewczynka dopytuje.

*M: Uhm.*

*D: The bear can run.*

*M: Bear and bird- difference in spelling and pronunciation. What can a bird do?*

*D: Fly.*

*M: Całym zdaniem.*

*D: A bird can fly.*

*M: What's this?*

*D: Elephant.*

*M: What can an elephant do?*

*D: An elephant can run*

*M: I will ask you some questions and you will say: Yes, I can or No, I can't.*

*Can you jump?*

*D: Yes, I can.*

*M: What can't you do? Czego nie potrafisz zrobić?*

*D: Z tego.*

*M: Możesz z tego lub czegoś innego.*

*D: I can dance and sing.*

*M: And you can play the piano. And ride a bike and roller skate. You can do a lot of different things. Now you can ask me a lot of questions. Can you .....*

*D: Can you climb?*

*M: No, I can't. I am too tall to climb the trees.*

*D: Co?*

*M: Jestem zbyt wysoka, żeby się wspinać po drzewach.*

*D: Can you swim?*

*M: No, I can't. I can swim, but only with the board.*

*D: I can fly.*

*M: Can you fly?*

*D: Can you fly?* (poprawia się).

*M: No, I can't. I'm not a bird.*

*D: Can you run?*

*M: Yes, I can run.*

*D: Can you dance?*

*M: Yes, I can dance. OK, any questions for today?*

*D: No.*

*M: So, thank you for today. Bye.*

*D: Bye.*

**7. Zachowania językowe nauczyciela i ucznia:**

**1. Podziękowanie:**

*M: So, thank you for today. Bye.*

*D: Bye.*

**2. Wyjaśnienie:**

*M: What can't you do? Czego nie potrafisz zrobić?*

*D: Z tego.*

*M: Możesz z tego lub czegoś innego.*

*D: I can dance and sing.*

*M: And you can play the piano. Ane ride a bike and roller skate. You can do a lot of different things. Now you can ask me a lot of questions. Can you ….*

**3. Informacja:**

*M: No, I can't. I am too tall to climb the trees.*
*D: Co?*
*M: Jestem zbyt wysoka, żeby się wspinać po drzewach.*

**4. Podtrzymywanie kontaktu:**

*M: Całym zdaniem.*
*D: A bird can fly.*
*M: What's this?*
*D: Elephant.*
*M: What can an elephant do?*
*D: An elephant can run*
*M: I will ask you some questions and you will say: Yes, I can or No, I can't. Can you jump?*

**8. Rodzaj interakcji**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli "student-centred". W akwizycji języka, jak i w komunikacji ważną rolę odgrywa współpraca z nauczycielem, od którego można czerpać wiedzę (teorię tę przedstawił Vygotsky). Pomimo chwil zachwiania, udziela odpowiedzi w prowadzonym dialogu. Zachodzi interakcyjność, rodzic motywuje córkę do transakcyjności.

## Rozmowa 12

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 8, uczennica II klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (16 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, 42 l., wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

**4. Rodzaj kontaktu:**

Mama - córka

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 3 marca 2023 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 16 00. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział pierwszy: Clothes (ubrania)) trwała w około 5 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: Hello Michalina, today we are going to talk about animals. OK*
*D: OK* (zadowolona).
*M: What is your favourite animal?*
*D: Czyli?* (po cichu pyta).
*M: Which animal do you like the best?*
*D: Dog.*

*M: I like* (mama czeka na odpowiedź dziewczynki).

*D: I like dog.*

*M:* (Poprawia dziewczynkę). *I like dogs the best.*

*Why? Dlaczego?*

*M: Because* (naprowadza dziewczynkę na odpowiedź).....

*D: Because in house two dogs.*

*M: Because in the house I have two dogs (*poprawia dziewczynkę). *Dogs are said to be the best man's friend. Here today we are going to look at this picture. Let's look at this animal. What is it?*

*D: A snake.*

*M: OK, can a snake run?*

*D: No.*

*M: How about this animal? What is it?*

*D: Fish.*

*M:Can fish swim?*

*D: Yes.*

*M: This animal? What is it?*

*D: Monkey.*

*M: A monkey (*poprawia dziewczynkę). *Can a monkey jump?*

*D: Yes.*

*M: How about this one? What is it?*

*D: A bear.*

*M: What can a bear do? Can it walk or jump?*

*D:* Dziewczynka dopytuje*: Co umie?*

*D: Run.*

*M: Całym zdaniem. The bear can … How about the bird? There is a difference in pronunciation between: a bird and a bear. OK, so what can a bird do?*

*D: Bird can …. (*zastanawia się).

*M: Mama naprowadza dziewczynkę: The bird can …*

*D: The bird can fly.*

*M: How about an elephant? What can it do?*

*D: Walk.*

*M: Ok, how about (*zastanawia się*). I will ask you some questions. And you will say: yes,*

*I can or no, I can't. Can you climb?*

*D: Yes, I can.*

*M: Can you run?*

*D: Yes.*

*M: Całym zdaniem.*

*D: Yes, I can.*

*M: Can you jump?*

*D: Yes, I can.*

*M: What can't you do?*

*D: Z tego?*

*M: Możesz z czegoś innego.*

*D: I can't swim.*

*M: What can you do? A co potrafisz robić?*

*D: Dance and ….*

*M: play the piano and ride a bike and roller skate, yes?*

*You can do a lot of things. Now let's ask me some questions.*

*D: Can you climb the trees?*

*M: No, I can't climb the trees. I am too tall to climb the trees.*

*D: Co?*

*M: Jestem zbyt wysoka, żeby wspinać się po drzewach.*

*D: Can you run?*

*M: Yes, I can.*

*D: Can you jump?*

*M: Yes, I can.*

*D: Can you swim?*

*M: No, I can't.*

*I can swim but only with some board. I can't swim on my own.*

*D: I can fly?*

*M: Can you fly?* (poprawia dziewczynkę). *No, I can't. I'm not a bird.*

*D: Can you sing?*

*M: Yes, I can. Maybe not very well, but I can sing.*

*D: Can you ride a bike?*

*M: Yes, I can.  I can even drive a car.*

*D: Can you dance?*

*M: Yes, I can.*

*Any more questions for today? No?*

*D: No.*

*M: OK, thank you for today. Bye.*

**7. Zachowania językowe nauczyciela i ucznia:**

**1. Informacja:**

*M: Hello Michalina, today we are going to talk about animals. OK*

*D: OK* (zadowolona).

**2. Milczenie**

*M: What is your favourite animal?*

*D: Czyli? (po cichu pyta).*

*M: Which animal do you like the best?*

*D: Dog.*

*M: What can you do? A co potrafisz robić?*

*D: Dance and ….*

*M: play the piano and ride a bike and roller skate, yes?*

*You can do a lot of things. Now let's ask me some questions.*

**3. Pytanie:**

*M: Can you run?*

*D: Yes.*

*M: Całym zdaniem.*

*D: Yes, I can.*

*M: Can you jump?*

*D: Yes, I can.*

**Akceptacja**

*M: Yes, I can. Any more questions for today? No?*

*D: No.*

*M: OK, thank you for today. Bye.*

**Podziękowanie:**

*M: Yes, I can. Any more questions for today? No?*
*D: No.*
*M: OK, thank you for today. Bye.*

**8. Rodzaj interakcji:**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. W nauczaniu języka angielskiego nauczyciel (mama) stosuje zadawanie pytań oraz ukierunkowanie ucznia (córkę) na odpowiedź. Lekko sformalizowany styl (zastosowanie podręcznika, płyty CD) na początku lekko onieśmiela dziewczynkę, pomimo iż sytuacja ta ma miejsce w domu a nauczycielką jest jej mama. Dodatkowo czynnikiem wywołującym stres może być włączony dyktafon. Z biegiem czasu dziewczynka nabiera wprawy w interakcji oraz transakcyjności.

## Rozmowa 13

### 1. Kanał informacji:

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

### 2. Informacja o dziecku:

Dziewczynka (Michasia), lat 8, uczennica II klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (16 lat).

### 3. Informacja o osobie dorosłej:

Kobieta, 42 l., wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

### 4. Rodzaj kontaktu:

Mama - córka

### 5. Opis rozmowy:

Rozmowa miała miejsce 11 marca 2023 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 16. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział; Activities (czynności, umiejętności)) trwała w około 6 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

### 6. Transkrypcja rozmowy:

*M**:** Exercise nr 2, you have to listen and circle;Yes? Czyli circle co znaczy?*
*D: No zakreślić.*
*M: Tak, can lub can't. Can you swim Jenny? No, I can't but I can ride a bike.*
*OK.*
*Can you climb David? Yes, I can, but I can't ride a bike.*
*One more time. Jeszcze raz?*
*D: Tak* (wzdycha);
*Dziewczynka zakreśla właściwe obrazki w karcie zadań.*
*OK, let's go to the second page of the test.*

*Look, read and match. Co musimy zrobić?*

*D: Popatrz, przeczytaj i połącz.*

*M: Co tutaj jest napisane?*

*D: Dance.*

*M: A tutaj?*

*D: Jeździć na koniu.*

*M: Przeczytaj.*

*D: Ride a horse.*

*M: Here* (wskazuje na obrazek).

*D: Sing- śpiewać, climb- wspinać się.*

*Jeździć na rowerze.*

*M: In English?*

*D: Ride a bike.*

*M: One*

*D: Jeden- umie śpiewać. Dwa: ride a bike; trzy: I can't ride a horse. M: Nr 5 tu powinno być połączone do sing, że on nie potrafi śpiewać. Next exercise, look at the monkey, what can it do?*

*D: potrafi się wspinać.* Chwila ciszy.

*D: Ty wiesz, że to się dalej nagrywa.*

*M: Ok, it can climb, but it can't fly.*

**7. Zachowania językowe nauczyciela i ucznia**

**Milczenie**

*D: potrafi się wspinać.*

*Chwila ciszy.*

*D: Ty wiesz, że to się dalej nagrywa.*

*M: Ok, it can climb, but it can't fly.*

**Wyjaśnienie**

*M: Here* (wskazuje na obrazek).

*D: Sing- śpiewać, climb- wspinać się. Jeździć na rowerze.*

*M: In English?*

*D: Ride a bike.*

**Podtrzymywanie kontaktu**

*M**:** Exercise nr 2, you have to listen and circle;Yes? Czyli circle co znaczy?*

*D: No zakreślić.*

*M: Tak, can lub can't. Can you swim Jenny? No, I can't but I can ride a bike.*

*OK*

*Can you climb David? Yes, I can, but I can't ride a bike.*

*One more time. Jeszcze raz?*

*D: Tak (*wzdycha);

**8. Rodzaj interakcji:**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli „student-centred". W akwizycji języka, jak i w komunikacji ważną rolę odgrywa współpraca z nauczycielem, od którego można czerpać wiedzę (teorię tę przedstawił L. Vygotsky)[296]. Pomimo chwil zachwiania, udziela odpowiedzi w prowadzonym dialogu. Zachodzi interakcyjność, rodzic motywuje córkę do transakcyjności.

[296] Ibidem.

## Rozmowa 14

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie.

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 8, uczennica II klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (16 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, 42 lata, wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

**4. Rodzaj kontaktu:**

Mama - córka

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 24 marca 2023 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 16. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział: Food (jedzenie) trwała w około 7 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: Hello;*
*D: Hello.*
*M: How are you?*
*D: Eeee (*nie wie co powiedzieć).
*M: I'm fine*
*D: I'm good.*
*M: The topic of the lesson is food.Yes?*
*D: Yes.*
*M: First we are going to look at the pictures and you are to say what food it is. What's*

*this?*

*D: Pizza; chicken;*

*M: What's this?*

*D: Bread.*

*M: (wskazuje on obrazek z gruszkami).*

*D: Pears (*pirs- wymawia)

*M: Poprawia dziewczynkę z wymową: pears ['peəs] (pers).*

*D: Mushrooms ( muszrumz).*

*M: Mushrooms (['mʌʃrumz],(maszrumz).*

Poprawia dziewczynkę.

*D: Grapes. Cheese. Fish. Strawberries. Chocolate. Pizza and cake.*

*M: OK, now you must tell me which of them do you like and which of them you don't like. I like …. and say the things that you like.*

*D: I like strawberry. Strawberries. I don't like mushrooms.*

*M: Uhm. What else do you like?*

*D: Pears (pirs).*

*M: Pears. [peəs]*

Poprawia dziewczynkę w wymowie.

*Now look at this exercise and say what the girl likes and what she doesn't like.*

*D: Onions.*

*M: How about salad? Does she like salad?*

*M&D: Yes, she likes salad* (razem wypowiadają).

*M: Does she like tomatoes?*

*D: Yes, she does.*

*M: How about this boy? Does he like peas?*

*D: Yes, he does.*

*M: How about onions and salad.*

*D: No, he doesn't like like salad* (mówi głośno, wręcz krzyczy).

*M: What does Donald like?*

*D: Donald likes fish and carrots.*

*M: How about Daisy?*

*D: Daisy likes pizza and chips. How about Minnie?*
*D: Mini likes soup and mushrooms.*

*M: OK, here is the menu in the restaurant. They have got: chicken, peas, carrot, fish, cake, strawberries, ice-cream. The waiter comes and says: Can I help you? And you say what you want to order. Ok, I am a waiter: Can I help you?*

*D: Can I have carrots and ice-cream?*
*M: Anything else?*
*D: No*
*M: How about something to drink?*
*D: A co może być do napicia?*
*M: Water, juice, cola.*
*D: Cola please.*
*M: Ok, that's enough for today.*

**7. Zachowania językowe nauczyciela i ucznia**

**Akceptacja**

*D: Cola please.*
*M: Ok, that's enough for today.*

**Podtrzymywanie kontaktu**

*M: Anything else?*
*D: No*
*M: How about something to drink?*
*D: A co może być do napicia?*
*M: Water, juice, cola.*

**Wyjaśnienie**

*M: OK, here is the menu in the restaurant. They have got: chicken, peas, carrot, fish, cake, strawberries, ice-cream. The waiter comes and says: Can I help you? And you say what you want to order. Ok, I am a waiter: Can I help you?*

**Milczenie**

*M: How are you?*

*D: Eeee (*nie wie co powiedzieć).

*M: I'm fine*

*D: I'm good.*

**Informacja**

*D: I like strawberry. Strawberries.*

*D: I don't like mushrooms.*

**8. Rodzaj interakcji:**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także próby transakcyjności. Chociaż stanowi ona formę edukacji domowej, nauka języka angielskiego, poprzez transakcyjność, zadawanie pytań, ukierunkowanie na odpowiedź ucznia, to lekko sformalizowany styl (zastosowanie podręcznika). Komunikacja jest skierowana na ucznia, czyli "student-centred". Pomimo chwil zachwiania, udziela odpowiedzi w prowadzonym dialogu. Zachodzi interakcyjność, rodzic motywuje córkę do transakcyjności.

## Rozmowa 15

**1. Kanał informacji:**

Rozmowa bezpośrednia, nagrana i udostępniona do analizy na dyktafonie

**2. Informacja o dziecku:**

Dziewczynka (Michasia), lat 8, uczennica II klasy Szkoły Podstawowej w Stanowicach – ma starszą siostrę Madzię (16 lat).

**3. Informacja o osobie dorosłej:**

Kobieta, 42 lata, wykształcenie wyższe, z zawodu- nauczycielka języka angielskiego, czynna zawodowo. Mama Michasi.

**4. Rodzaj kontaktu:**

Mama - córka

**5. Opis rozmowy:**

Rozmowa miała miejsce 2 kwietnia 2023 roku, w pokoju mamy- gabinet (przy biurku), po godzinie 16. Rozmowa w ramach edukacji domowej (lekcja języka angielskiego, rozdział: Food (jedzenie)) trwała w około 11 minut. W transkrypcji mama oznaczona literą **M**, dziewczynka literą **D**, ponieważ inicjał imienia dziewczynki jest identyczny z symbolem osoby dorosłej.

**6. Transkrypcja rozmowy:**

*M: Hello, this lesson is going to be related to food. First, let's revise all the food that you know and you can see in the pictures. So what is it?* (mama wskazuje dziewczynce obrazki w podręczniku).
*D: Grapes, fish, bread, cheese, mushrooms, strawberries.*
*M: What do you like? Here.*
*D: Eee I like bread eee* (waha się*). I like cheese and I like strawberries.*
*M: Uhm. What don't you like?*
*D: I don't like fish and mushrooms.*

*M: In exercise four there are four children, yes? Everybody likes something different. What does this boy like? He likes* (naprowadza dziewczynkę na odpowiedź).

*D: He likes grapes and ice-cream.*

*M: How about a girl nr 2.*

*D: She likes sandwich and chocolate.*

*M: **A** sandwich. Boy number three.*

*D: Uhm He like.*

*M: s*

*D: … likes cake.*

*M: OK and girl number four.*

*D: She likes pizza.*

*M: And if we go further here, we have got different people one, two, three, four and we have to match them with the food that they like. If they are smiling, they like and if they are sad or angry, they don't like it. For example, the boy nr 1 he likes salad* (wskazuje obrazek w podręczniku). *OK? How about girl nr 2?*

*D: Uhm she like.*

*M: She likes or doesn't like.*

*D: She doesn't like tomatoes.*

*M: Tomatoes, OK. How about boy nr 3?*

*D: He doesn't like uhm…*

*M: What is it? Peas* (wskazuje na groszek). *We write it P-e-a-s, co oznacza zielony groszek. And how about girl nr 4. What does she like?*

*D: She likes mushrooms.*

*M: OK, now let's look at this picture. There is Hook, a man and a woman. This is a fairy tale. The girl's name is Colette.*

*D: Kto to jest Colette?*

*M: To jest imię. They have got different products like: tomatoes, onions and we have to say what they like or what they don't like. For example, A: she likes carrot.B*

*D: She likes tomatoes.*

*M: What about him?*

*D: He doesn't like onions.*

*He doesn't like mushrooms.*

*M: Here we have got a tongue twister: Can I have a sandwich: chicken or cheese? Chicken and cheese, please.*

*D: Can I have a sandwich: chicken or cheese.*

*M: OK, here we have got a cartoon between Minnie and Mickey and a shop assistant. so you are going to be Minnie. I am going to be the shop assistant and Pluto. You are also going to be Mickey. So you will start. Go on.*

*D: Can I have ….*

*M: three, three.*

*D: Three onions, please?*

*M: Here you are.*

*D: Mushrooms?*

*D: No, thanks Mickey. Mickey doesn't like mushrooms. Goofy likes onions. Donald likes tomatoes. Daisy likes carrots.Hm, thank you Minnie. Soup ready. Where is Goofy? He likes soup?*

*M: Ee watch out.*

*D: Watch out Goofy.*

*M: I like soup.*

*D: Well-done Goofy.*

*M: OK, it is what they like in the family. For example, mum likes*

*D: Chicken and carrots (patrzy na obrazek)*

*M: Dad likes chicken and peas. Sister likes pizza and salad.* (Dziewczynka powtarza wspólnie z mamą) *Dad likes spaghetti and salad.*

*M: How about our family? What does daddy like?*

*D: Nasz?* (Pyta szeptem).

*M: Nasz daddy.*

*D: Eggs ….. and* milczy.

*M: Say it in Polish?*

*D: Sałatka.*

*M: Salad. How about Madzia?*

*D: Pizza and spaghetti.*

*M: How about you?*

*D: I like pizza and spaghetti and tomato soup and strawberries.*

*M: How about me? What do I like?*

*D: Uhm* (zastanawia się). *Pizza and spaghetti.*

*M: And chicken also. How about you, Misia?*

*D: Powiedziałam już* (cicho odpowiada).

*M: OK, how about granny? What does she like?*

*D: Czekaj, musze sobie poprzeglądać.*

*M: You have got some products here: mushrooms, soup, cheese, eggs, ice-cream, tomato, carrots.*

*D: Eggs.*

*M: I think she likes fruit and ham. How about grandpa?*

*D: Eggs and bread.*

*M: The whole sentence, please. Całym zdaniem.*

*D: Grandpa likes eggs and bread.*

*Jeszcze pieski.*

*M: Yes, how about dogs?*

*D: Cheese and jak się nazywa szynka?*

*M: Ham.*

*D: Ham.*

*M: How about Roxy?*

*D: Coca-cola.*

*M:... and everything.*

*D: Smaczki.*

*M: We must check how it is in English? Dogs' snacks. D: No chyba tak.*

*M: Thank you. Bye.*

*D: Bye.*

**7. Zachowania językowe nauczyciela i ucznia**

**Podziękowanie:**

*M: Thank you. Bye.*

*D: Bye.*

**Wyjaśnienie:**

*M: Hello, this lesson is going to be related to food. First, let's revise all the food that you know and you can see in the pictures. So what is it?* (mama wskazuje dziewczynce obrazki w podręczniku).

*D: Grapes, fish, bread, cheese, mushrooms, strawberries.*

*M: And if we go further here, we have got different people one, two, three, four and we have to match them with the food that they like. If they are smiling, they like and if they are sad or angry, they don't like it. For example, the boy nr 1 he likes salad* (wskazuje obrazek w podręczniku). *Ok? How about girl nr 2?*

*D: Uhm she like*

*M: She likes or doesn't like*

*M: What is it? Peas* (wskazuje na groszek). *We write it P-e-a-s, co oznacza zielony groszek. And how about girl nr 4. What does she like?*

*D: She likes mushrooms. D: Kto to jest Colette?*

*M: To jest imię. They have got different products like: tomatoes, onions and we have to say what they like or what they don't like. For example, A: she likes carrot.B*

*D: She likes tomatoes.*

*M: OK, here we have got a cartoon between Minnie and Mickey and a shop assistant. so you are going to be Minnie. I am going to be the shop assistant and Pluto. You are also going to be Mickey. So you will start. Go on.*

*D: Can I have ….*

*M: Three, three …*

*D: Three onions, please?*

**Pytanie:**

*M: What do you like? Here.*

*D: Eee I like bread eee* (waha się). *I like cheese and I like strawberries.*

*M: Uhm. What don't you like?*

*D: I don't like fish and mushrooms.*

*M: How about our family? What does daddy like?*

*D: Nasz?* (Pyta szeptem)

*M: Nasz daddy.*

*D: Eggs ….. and milczy*

**Milczenie:**

*D: Eggs ….. and ….* (milczy).

*M: Say it in Polish?*

*D: Sałatka.*

*M: Salad. How about Madzia?*

*D: Pizza and spaghetti.*

**Podtrzymywanie kontaktu:**

*M: How about me? What do I like?*

*D: Uhm* (zastanawia się). *Pizza and spaghetti.*

*M: And chicken also. How about you, Misia?*

*D: Powiedziałam już* (cicho odpowiada).

*M: OK, how about granny? What does she like?*

*D: Czekaj, musze sobie poprzeglądać.*

*M: You have got some products here: mushrooms, soup, cheese, eggs, ice-cream, tomato, carrots*

*D: Eggs*

**Informacja:**

*M: OK, how about granny? What does she like?*

*D: Czekaj, musze sobie poprzeglądać.*

*M: You have got some products here: mushrooms, soup, cheese, eggs, ice-cream, tomato, carrots*

*D: Eggs*

**8. Rodzaj interakcji:**

W powyższej rozmowie nauczyciel-uczeń można zauważyć bezpośredniość oraz interakcyjność, a także elementy transakcyjności, która rozwinęłą się w odniesieniu do 15 przeprowadzonych rozmów na przestrzeni 2021-2023. Pomimo chwil zachwiania, milczenia, wahania, dziewczynka udziela odpowiedzi w prowadzonym dialogu. Zachodzi interakcyjność, rodzic motywuje córkę do transakcyjności. Dziewczynka sama upomina się o pominięte kwestie, co jeszcze na początku przeprowadzanych rozmów stanowiło problem.

## PRÓBKI CZASOWE (PROTOKOŁY ROZMÓW SZKOLNYCH)

Próbki czasowe, czyli prowadzenie obserwacji ucznia z SPE w określonym czasie, od ok. 30 sekund do 20 minut podczas zajęć języka angielskiego (raz lub dwa razy w tygodniu). Obserwator koncentruje się na wybranych aspektach zachowania dziecka (zachowania społecznie ukierunkowane): niewerbalne: milczenie, potakiwanie, utrzymywanie kontaktu wzrokowego; werbalne: podtrzymywanie kontaktu, przechwałka, wyjaśnienie itd.

Wyżej wspomniana procedura działania w ramach próbek czasowych była moim zamierzeniem na początku planowania projektu badawczego. W miarę rozwoju procesu badawczego tj. obserwacji zajęć języka angielskiego, postanowiłam skupić się na zachowaniach językowych ucznia: akceptacja, informacja, wyjaśnienie, milczenie, podtrzymywanie kontaktu, podziękowanie itp. Wszystkie te aspekty dotyczyły rozmowy uczniem w klasach 1-3 na lekcji języka angielskiego. Przeprowadzając badania nie skupiłam się na określonym czasie wystąpienia danego zdarzenia, ale na podejmowanych rozmowach z uczniami, które wynikały z realizacji celów programowych lub nawiązywania relacji z uczniami, dlatego też na potrzeby badań i ich analizy, zostały zmienione w nazewnictwie na rozmowy szkolne (skrót RS). Po dokonaniu transkrypcji rozmów z uczniami z SPE, przykłady ich zachowań językowych zostały przyporządkowane do adekwatnych matryc: matryca uporządkowana względem kontekstu komunikacyjnego, matryca uporządkowana pod względem lingwistycznym, matryca uporządkowana pod względem społecznej sprawności językowej, matryca uporządkowana pod względem paralingwistycznym, matryca uporządkowana pod względem doświadczenia interakcji w rozmowie.

Próbki czasowe powstały podczas zajęć języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej na przełomie lat 2020-2023. Nauczycielka poddała obserwacji 6 uczniów ze SPE. Na potrzeby badania zmieniono imiona uczniów oraz przyporządkowano im skróty U1-U6.

1) Data: 08.12.2020, zajęcia online, temat: Parts of body

   Opis zachowania się ucznia (U1): Nauczycielka prosi ucznia o narysowanie: uszu, oczu, buzi w odpowiednim miejscu w zeszycie ćwiczeń. Swoje polecenie kieruje po angielsku:

   N: *Draw eyes, ears, mouth …*

oraz po polsku. Uczeń kręci się na krześle przez 2 minuty, następnie zaczyna krzyczeć i płakać, że nie zdążył, bo za szybko mówiliśmy.

Zachowania niewerbalne dziecka: płacz.

Zachowania werbalne:

U1: *Nie zdążyłem, bo za szybko mówiliście.* (Wyraża swoje zdanie, płacząc).

Czas interakcji: 5 minut

2) Data: 19.01.2021, zajęcia stacjonarne, temat: Animal

   Opis zachowania ucznia (U2): nauczycielka zadaje pytanie:

   N: *What is your favourite animal?* Naprowadzając ucznia na odpowiedź, pokazuje karty obrazkowe ze zwierzętami.

   Uczeń odpowiada po polsku, U2: *Kot*.

   Nauczycielka prosi, żeby powtórzył za nią po angielsku, uczeń odmawia,

   U2: *Nie*. Zamyka się w sobie.

   Zachowania niewerbalne: brak kontaktu wzrokowego, upór, zniechęcenie.Zachowania werbalne: Odmawia odpowiedzi.

   Czas interakcji: 5 minut.

3) Data: 04.02.21, temat: Animals.

   Opis zachowania ucznia: nauczycielka pyta N: *Can you say a rhyme? (Czy powiesz wierszyk?).*

   U2: *No! Nie chcę. Nie umiem!* (odmawia wykonania zadania). Po chwili nauczycielka zadaje mu pytanie, N: *How is rekin in English?*

   U2: *'Shark'*

   *N: What can shark do? (Co potrafi rekin?)*

   *U2: Zżera ludzi i pływa.*

   *N: Jak jest pływać po angielsku?*

   *U2: Swim*

   Uczeń nie odpowiedział na pierwsze pytanie nauczycielki. Nastąpiła odmowa wykonania zadania, ale po wsparciu i nakierowaniu na zakres tematyczny, który interesuje ucznia, zdecydował się on podjąć interakcję.

   Zachowania werbalne: Najpierw odmowa.

   Następnie odpowiedź na drugie pytanie.

   Zachowania niewerbalne: Kiwanie głową.

   Czas interakcji: 3 minuty.

4) Data: 05.02.21, zajęcia stacjonarne: temat: Animals

Nauczyciel zadaje pytanie, N: *Which animal can swim?* (*Które zwierzę potrafi pływać*). Następnie wyraża pytanie to po polsku i wskazuje palcem na zwierzę.

Zachowanie niewerbalne: Uczeń (U1) zastanawia się. Kiwa głową, że nie wie. Później wskazuje palcem na rybę.

zachowanie werbalne: -

Czas interakcji: ok. 2 minuty.

5) Data: 11.02.21, temat: Animals

Nauczycielka w toku lekcji zadaje pytania uczniom o ich ulubione zwierzęta: N: *What is your favourite animal?*

*Jakie jest Twoje ulubione zwierzę?* Nauczycielka próbuje uspokoić ucznia.

U2: *Nie, nie powiem. Chcę do domu.*

Zachowanie werbalne**:** odmawia odpowiedzi po angielsku.

Zachowania niewerbalne:-

Czas interakcji: 1 minuta.

6) Data: 25.02.21 zajęcia stacjonarne, temat: Food (jedzenie).

W toku lekcja, utrwalając słownictwo związane z jedzeniem, nauczycielka zadaje uczniowi U2 pytanie:

N: *What food do you like?* Uczeń nie odpowiada. Następnie nauczycielka zadaje drugie pytanie:

N: *Do you like chicken?*, wskazuje obrazek w podręczniku. Uczeń,

U2: *Yes,* (kiwa głową).

Zachowania werbalne: Na pierwsze pytanie uczeń nie odpowiedział. Na drugie odpowiedział: „Yes" (Tak).

Zachowania niewerbalne: Potakuje, na znak „Tak" (akceptacja).

Czas interakcji: 2 minuty

7) Data: 14.05.21, temat: Holidays (wakacje).

Nauczycielka zadaje pytanie:

N: *Where will you go on holidays? To the mountains or to the sea?* (*Gdzie pojedziesz na wakacje? W góry czy nad morze?*)

Uczeń: wskazuje obrazek z morzem. Nauczycielka prosi o powtórzenie zwrotu za nią:

N*: To the sea.*

Uczeń U1 powtarza: *To the sea.*

Zachowanie niewerbalne: wskazanie obrazka z morzem.

Zachowanie werbalne: Powtarza za nauczycielką zwrot: To the sea.

Czas interakcji: 2 minuty.

8) Data: 15.12.20, temat: Parts of body (części ciała). Nauczanie zdalne.

Uczeń w trakcie lekcji stacjonarnych miał problem z podaniem odpowiedzi. Zamykał się w sobie. Często powtarzał: *Ale jak? Nie rozumiem.*

Nauczycielka w toku lekcji zadaje pytanie:

N: *What colour is a teddy bear?*

Uczeń U2 odpowiada: *It's yellow.*

Zachowanie werbalne: *It's yellow.*

Zachowanie niewerbalne:-

Czas interakcji: 1 minuta.

**Uczeń U2**

9) Data: 17.12.20, temat: Parts of body.

Nauczycielka w toku lekcji zadaje pytanie:

*N: Can you sing a song?* (*Czy zaśpiewasz z nami piosenkę?*) Uczeń spuszcza głowę. Nie wykonuje polecenia.

Reakcja werbalna: brak

Reakcja niewerbalna: odmowa (uczeń spuścił głowę).

Czas interakcji: 1 minuta.

10) Data: 19.01.21, lekcja stacjonarna, temat: Animals

Nauczycielka w toku lekcji zadaje pytanie: *What is your favourite animal?*

Uczeń U3*: Monkey.*

Reakcja werbalna: Monkey.

Reakcja niewerbalna:

Czas interakcji 30 sekund

11) Data: 04.02.21,stacjonarnie, temat: Animals

Nauczycielka pyta, N: *Can you say a rhyme?* (czy powiesz wierszyk?)

Uczeń U2: *No. Nie umiem, nie wiem gdzie to było.*

Nauczycielka: *To może posłuchasz jak koledzy powiedzą i za chwilę powiesz?*

Uczeń potakuje. Po chwili (5 minut) Nauczycielka pyta,

*N: Powtórzysz za mną: This is Henry the Hippo. Hello Henry*. Uczeń powtarza.

Czas interakcji: 5 mi

12) Data: 25.02.21, temat: Food (jedzenie)

Nauczyciel w toku zajęć lekcyjnych pyta ucznia:

U3: *What food do you like?*

Uczeń: *Nie wiem.*

Nauczyciel*: Rozłóż karty obrazkowe. Now show me what your favourite food is (Teraz pokaż mi jakie jest twoje ulubione jedzenie).* Uczeń wskazuje na banana.

Reakcja niewerbalna: uczeń wskazuje na obrazek z bananem.

Reakcja werbalna: *Nie wiem.*

Czas interakcji: 2 minuty.

13) Data: 09.04.2021, temat: Appearance (wygląd zewnętrzny), stacjonarnie, 1 min

Nauczycielka pyta ucznia, N: *What colour is your hair?*

U3**:** *Czarny.*

N*: Black, yes?*

U3: *Yes.*

Reakcja werbalna: Uczeń udziela odpowiedzi: najpierw po polsku, potem potwierdza po angielsku. *Czarny; Yes.*

Reakcja niewerbalna: potakiwanie.

Czas interakcji: 1 minuta.

14) 13.09.22, temat: lekcja utrwalająca, Bugs Team 3, ok. 10 min

Nauczyciel: *Now, let's read the story again. Teraz sobie jeszcze raz tą historyjkę przeczytamy i powiecie mi o czym jest ta historyjka.*

*Ja przeczytam wprowadzenie: Gary and Annie are at the train station?*

*Co to jest train station?*

*U2: To jest lotnisko?*

*N: Nie, to nie jest lotnisko.*

*U2: Stacja kolejowa.N: Tak, stacja kolejowa, tam gdzie odjeżdża pociąg.*

*Dalej w historyjce mamy: They want to travel around the world, czyli gdzie oni chcą podróżować? Around the world? Czyli dookoła …* (wyczekuje na odpowiedź).

*U2: Świata.*

*N: Jak pytamy się o bilet będąc za granicą, to co mówimy- tak jak tu w historyjce: Can I have a ticket, please? Powtórzmy.*

*U2: Can I have a ticket, please?*

*N: Jak pani w kasie podaje bilet, to mówi: Here you are. Powtórzmy.*

*U2: Here you are.*

*N: A my mówimy:.....* (wyczekuje na odpowiedź).

*U2: Thank you.*

*N: OK. Dalej mamy w historyjce: I'm going to the airport. Airport? Dziś już padło to słowo. Co to oznacza?*

*U: Lotnisko.*

*N: W dalszej części historyjki pojawia się Gracie the grasshopper. Kim jest Gracie? Jakim owadem?*

*U2: Konikiem polnym?*

*N: That's right. I am Gary. What's your name?*

*U2: My name is Tom.*

*N: Look at the number and letters. Oni chyba tu jakiś kod znaleźli? Powtórz za mną: This is a code.*

*U2: This is a code* (uczeń nieśmiało powtarza).

*N: Where would you like to go on holidays?*

*U2: I don't know.*

*N: A gdzie byłeś przez wakacje: nad morzem czy w górach?*

*U2: Nad morzem, ale nie podobało mi się, bo było za dużo pająków.*

*N: To następnym razem może należy się w góry wybrać?*

U2: Może.

15) Data: 16.09.22, T: On Safari; ok. 5 min

N: *Dzisiaj sobie powtórzymy a także poznamy nazwy dzikich zwierząt. Open your book on page. Patrzymy do podręcznika, strona 8. Na początku: listen and point (czyli słuchamy i wskazujemy).*

*Kangaroo- wskazujemy na: kangaroo, rhino, cheetah, tiger, whale, gorilla, shark, lizard.*

*Co to jest cheetah?*

*U2: Gepard.*

*N: Tak. A lizard co to znaczy?*

*U2: Jaszczurka.*

*N: Jaszczurka. Dobra. A shark?*

*U2: Rekin.*

*N: A whale?*

*U2: Wieloryb.*

*N: Pięknie. Wieloryb. Cheetah is the fastest animal in the world, czyli gepard to najszybsze zwierzę na świecie. Rhino to nosorożec a kangaroo to wiadomo kangur. To słuchamy i powtarzamy: a whale, a cheetah, a lizard, a gorilla, a rhino.*

U4: Platon, uczeń z Ukrainy w klasie drugiej SP, dobrze radzi sobie komunikacyjnie, gorzej z pisownią.

16) On a safari, 16.09.22, 3 min

*N: What animal is it?*

*U4: Tiger. Ja znam tylko tiger.*

*N: OK, nauczymy się pozostałych. Powtórz za mną: a whale, a gorilla, a lizard, a rhino, a kangaroo.* Nauczyciel wskazuje na obrazki i wymawia nazwy zwierząt. Uczeń powtarza za nauczycielem.

17) What do they eat, 3a, 20.09.22

Uczennica, U5, lękowa, momentami wycofana na lekcji, ale bardzo zdolna, 5 min.

*N: We are going to listen and sing: What do they sing about? Listen and point, posłuchaj i wskaż. Taka piosenka about gorillas i cheetahs. Zaraz się przekonamy co one jedzą?*

Uczennica słucha piosenki. Następnie nauczyciel zadaje pytania: whales to są jakie zwierzęta, poznaliśmy ostatnio?

*U5: Wieloryby.*

*N: Czy wieloryby jedzą owoce?*

*U5: Owoce morza.*

*N: Czyli yes, they do. Czy kangury jedzą mięso?*

*U5: Nie.*

*N: No, they don't. Uczennica powtarza za nauczycielem.*

*Do lizards live in Poland?*

*U5: Yes, they do.*

*N: Do tigers eat meat? Czy tygrysy jedzą mięso?*

*U5: Yes, they do.*

18) 27.09.22, 2a, I love my new clothes, ok. 5 min

U3

*N: Posłuchaj i wskazuj na ubrania żuczka I'm wearing blue trousers and a yellow cap. Który to będzie obrazek?*

*U3: Czwarty.*

*N: Tak jest. Posłuchajmy dalej.Purple shorts and a pink coat.*

*U3: Picture three.*

*N: That's right. Orange trousers and a green T-shirt? OK, which one?*

*U3: One.*

*N: That's right. I tutaj jeszcze mamy taki krótki wierszyk. Uczymy się tu głoski „sz". I'm wearing a new T-shirt, shorts and shoes. Spróbujmy: I'm wearing a new T-shirt, shorts and shoes.*

*U3: Ale ja nie pamiętam jak to było.*

*N: Możesz spojrzeć do podręcznika.* Uczeń powtarza za nauczycielem.

19) 29.09.22, 21, Seasons of the year, kl. 2, ok. 10 min U3

*N: Rozpoczniemy od wskazywania pór roku zgodnie z ich opisem, drzewa w podręczniku, page 13. One tree but has different colours in different seasons of the year. Czyli ma różne kolory w różnych miesiącach. Tablica nam dalej nie działa, ale odsłuch działa.*

*U3: Tylko dalej ma taki wysoki głos.*

*N: One- spring.*

*U3: Spring* (uczeń powtarza powoli).

*N: Summer.*

*U3: Summer.*

*N: Autumn.*

*U3: Autumn.*

*N: Winter.*

*My favourite season is spring.*

Uczeń powtarza*: My favourite season is spring'/summer/autumn/winter.*

*U3: My favourite season is window.*

*N: Winter, bo window to jest okno.*

*Spring to wiosna, summer to następna pora roku, potem autumn (piszemy autumn, a wymawiamy 'otym', /ˈɔː.təm/).*

*What is your favourite season of the year?*

*U3: Summer*

*N: Na pierwszym obrazku w ćwiczeniach kolorujemy drzewo na zielono.*

*U3: Wiem.*

20) T: Seasons of the year- revision, kl. 2, U6, 04.10.22, ok. 10 min

N: *No to proszę bardzo słuchamy i powtarzamy: It's hot. It's summer/*

*It'scold. It's winter. It's snowy/It's winter.*

*The trees are green. It's summer.*

*The trees are white. It's winter.*

*I'm wearing a jumper. It's winter.*

*I'm wearing shorts. It's summer.*

*I'm playing in the house* (bawię się w domu)*. It's winter.*

Uczeń powtarza za nauczycielem.

N*: I'm playing in the park, czyli bawię się w parku, więc jaka to pora roku?*

U*: Summer.*

N*: I'm eating an ice cream?*

U6*: It's summer.*

N*: I'm eating hot soup.*

U6*: It's winter?*

N*: Uhm.*

N: *Tutaj pojawiają się określenia dwóch pór roku. Albo mówią o summer, czyli o ….?* (wyczekuje na odpowiedź).

U6: *Lecie.*

*N: Albo o ….*

*U: Zimie….*

*N: O zimie, no właśnie.*

*Przede wszystkim jak jest „sunny" słonecznie albo jak za oknem było "snowy", czyli śnieżnie. Teraz wytniemy sobie karty obrazkowe z zeszytu ćwiczeń.*

*I będziemy sobie ćwiczyli określenia dla poszczególnych pór roku, jak to wtedy jest i co oni mają ubrane. Musimy otworzyć ćwiczenia. I wyciąć pory roku. Te karty w środku zeszytu ćwiczeń. Bierzemy nożyczki i wycinamy.*

*U6: Ja tego nie mam.*

*N: Ja podejdę i Ci pokażę. Musisz całą stronę wyrwać albo wyciąć te obrazki.*

Nauczyciel pokazuje, które karty należy wyciąć. Po wycięciu kart opowiedz o porach roku. Wybierz jedną kartę i powiedz jaka jest pogoda.

*U6: It's sunny.*

Uczeń pokazuje kartę ze słońcem.

21) U1, kl. 3a, zespół Aspergera; zaliczenie sprawdzianu w obecności mamy, unit 1, ok. 5 min.

*N: U1, na początku posłuchasz zadania i będziemy zaznaczali obrazki ze zwierzętami, np. kangaroos, tigers, lizards.*

U: Potakuje głową. Widać, że jest poddenerwowany.

Nauczyciel odczytuje nazwy zwierząt:

N: *kangaroos, tigers, lizards, whales, sharks.* Uczeń zaznacza obrazki prawidłowo, z pewną niepewnością stawia haczyki, szukając potwierdzenia.

N: *Drugie zadanie polega na ponumerowaniu usłyszanych miejsc we właściwej kolejności: one- grasslands, two- jungle, three- sea, 4- river. Ponumerowane prawidłowo.*

*Teraz przejdziemy do wpisania słówek- nazw zwierząt.*

Tu mama ucznia, która towarzyszy mu podczas sprawdzianu zaznacza, że może być problem z uzupełnieniem testu. Nauczyciel proponuje, żeby połączył lub wstawił napisane słowa, ale uczeń kręci głową i wycofuje się. Odpowiada jedynie na pytanie

N: *What is your favourite animal*?

U1: *Shark.*

Potem uczeń jest zdekoncentrowany już i nie chce odpowiadać.

22) Klasa 3, 11 października 2022, Revision, ok. 5 min

*N: Kończymy str. 13, otwieracie sobie ćwiczenia. Tam trzeba było pytania sobie dokończyć. Zeszyt ćwiczeń. Workbook page thirteen. Sprawdzian jest wpisany na 18 października, na za tydzień.*

*U2 : Prosze panią, ale ja angielskiego nie umiem.*

*N: Ale nie opowiadaj takich rzeczy, doskonale dajesz sobie radę, więc na pewno napiszesz. Widzę, że niektórzy mają zrobione, więc wszyscy sobie sprawdzimy.*

*U: Proszę panią, ale mamy zrobione.*

*N: Wszystko mamy, a nie, drugiego nie mamy. Nauczyciel sprawdza w ćwiczeniach czy zadanie zostało dobrze wykonane.*

*N: Where do the crocodiles live?*

*U: …..* (Uczeń zastanawia się).

*N: No jak była sawanna i pustynia? Masz tam sawannę i pustynię?*

*U: Tak.*

*N: To piszemy grasslands.*

*U: Czytać nie umiem po angielsku.*

*N: Umiesz, umiesz. Znowu się tak nie deprecjonuj. W zad. nr 5 jaki tam jest jeszcze zwierzak?*

*U: Cheetah.*

*N: Tak. It's a cheetah. Czyli w piątce wpisujemy cheetah, a w piątce dopiero będą te krokodyle.*

23) Data: 18.10.22, klasa druga, ok. 5 min

*N: Spróbujmy sami. Ja pokazuję, ty mówisz.*

*U6: Sheep, duck, cow, hen, horse,cat, goat.*

*N: Świetnie.*

*Teraz po kolei w ławce każdy jedno zwierzątko powie. Ok, let's start with T.*

*U: Sheep, duck,cow, hen, horse, cat, goat, sheep, duck, cow.*

*N: Świetnie, bardzo dobrze.*

*Teraz, listen and repeat, czyli słuchamy i dalej powtarzamy.*

*U6: Sheep, duck, cow, hen, horse, cat, goat* (uczeń powtarza za native speakerem w odsłuchu).

*N: To teraz. Close your books and open your workbooks. Otwieramy sobie zeszyty ćw. na str. 16, czyli w zad. 1 mamy połączyć obrazki ze zwierzętami*

*U6: Gdzie to jest?*

*N: Strona 16.*

24) Klasa 2, 08.11.2022, ok. 15 min

*N: So what are you going to say?* (Uczeń patrzy na tablicę interaktywną i podaje nazwę zwierzątka).

*U6: Chicken.*

*N: Next.*

*U6: Kitten*

*N: Wczoraj u moich sąsiadów pojawił się zabłąkany kotek.*

*U6: No właśnie ja z mamą przeczytałem tą informację i chcemy go przygarnąć, ale nie wiemy jak nasz chomik się zachowa.*

*N: Coś Ty, to fantastycznie. Zwierzątka może muszą się zaprzyjaźnić.*

*Teraz będzie rymowanka o zwierzątkach i trzeba połączyć duże zwierzątko z małym. So listen.*

*A horse has got a foal and they say neigh-neigh, czyli łączymy 1d. Next.*

*U6: Po wysłuchaniu kolejnej części rymowanki: A sheep has got a lamb.*

*N: Baran beczy jak?*

*U6: Ba-ba-ba*

*N: Let's listen again. A duck has got a .....*

*U6: Duckling*

*N: Quack-quack a po polsku kwa-kwa-kwa. Listen further. A cow has got a calf. What does it say?*

*U6: Mu-mu-mu.*

*N: A hen has got a chick. What does it say?*

*U6: Chirp, chirp*

*N: A cat has got a kitten. And what does it say?*

*U6: Miau-miau*

*N: It's too loud. Somebody is disturbing us. Ktoś przeszkadza.*

25) Klasa 2, 17.11.22, 2 min

*N: Draw your favourite animal, czyli trzeba narysować twoje ulubione zwierzątko.*

*U3: A jak jest myszojeleń po angielsku?*

*N: Zaraz sprawdzimy: mousedeer.*

*U3: A jak się pisze jaszczurka?*

*N: Lizard- tak jak słyszysz.*

*U3: A można mazakami?*

*N: Tak, można.*

26) Klasa druga, 22.11.22, ok. 10 min

*N: Come to the whiteboard and match the name of the animal with its picture. What's this?*

*U6: Cat.*

*N: What's this?*

*U: Sheep.*

*N: What's this?*

*U: Cow.*

*N: What's this?*

*U: Hen.*

*N: Wpisujemy zwierzątka do zeszytu. Can you read this sentence?*

*U: Yes, of course, cat* (uczeń czyta tekst w podręczniku i wskazuje na zwierzę*).*

*I'm going to get a boat, sheep. Where are you going, duck?*

*N: Match the animal with the young. A duck has got a ....? Co ma kaczka?*

*U: A duckling.*

*N: A hen has got a …..*

*U: A chick.*

*N: A cow has got ….?*

*U: Calf.*

*N: A horse has got a ……*

U: Foal.

27) KLASA III, 22.11.22; Utrwalenie wiadomości: zwierzęta, części ciała, ok. 10 min

*N: Listen, look, repeat and complete. Tail*

*U2: Wings*

*N: I've got a long tail but I haven't got …. ale czego nie mam?*

*U: Claws.*

*N: What am I: a gorilla or a parrot?* (Uczeń patrzy na tablicę interaktywną i wybiera właściwą odpowiedź).

*U: A parrot.*

*N: I've got a big body. I haven't got whiskers. I'm a ….?*

*U: A rhino.*

*N: I've got a long tail. I haven't got sharp teeth. What am I : a tiger or a kangaroo?*

*U: A kangaroo.*

*N: I've got a big body. I haven't got wings.*

*U: Shark.*

*N: Jak zapytasz czy masz pazury? Have you got ….?*

*U: Claws.*

*N: Czy masz zęby?*

*U: Have you got teeth?*

*N: Tak*

*N: Czy ty masz wąsy? Jak to będzie?*

*U: Have you got whiskers? Ja nie nadążam.*

*N: Ja poczekam.*

28) 13.12.22, klasa II, T: My house, ok. 10 min

*N: Ok, in my tree house there are …..?*

*U6: …..* (cisza).

*N: There is a …..? Po polsku powiedz?*

*U6: Sypialnia.*

*N: A bedroom. One more time In my bedroom there is …Wymień co znajduje się w domku na drzewie.*

Uczeń powtarza

*U6: In my bedroom there is a bedroom, a living room and a toilet.*

*N: A tiny tree house, but you will manage to put all the rooms.*

*Quiet, ciii. Don't talk. Don't talk.*

*Close your books, please. Open your workbooks on page 33.*

*N: Przeczytaj opisy domów i zakreśl właściwe rysunki.*

*U6: I want to live in the houseboat. There is a bed in the living room and a small fridge in the kitchen.*

*N: Co to jest fridge?*

*U6: Lodówka.*

*N: To który obrazek zakreślamy?*

*U6: Drugi.*

*N: OK. To czytamy następny opis domku.*

*U6: I want to live in the treehouse. There is a desk in the bedroom and a shower in the bathroom.*

*N: Czyli ta osoba chce mieszkać w domku na drzewie. Który z nich to opisywany domek? A desk in the bedroom. Co to oznacza?*

*U6: Biurko w sypialni.*

*N: Ale jeszcze mamy jedno: a shower in the bathroom. Which picture is it?*

*U6: Three.*

*N: Jeszcze jedno zadanie dotyczące domku do góry nogami. Czyli podłoga jest w nim na suficie i odwrotnie. Pewnie byłeś kiedyś w takim domku np. na wakacjach.*

*U6: Ja byłem na Kaszubach.*

*N: You must choose three things, e.g. a desk, a lamp, a shower and draw them there. Należy wybrać 3 rzeczy/meble i narysować je tam.*

*U6: Mogę do góry nogami.*

*N: Jak potrafisz, jak najbardziej. Możesz też odwrócić ćwiczenia.*

*U: Jak narysować biały telewizor?*

*N: To nie utrudniaj sobie. Narysuj go ołówkiem na białym tle w zeszycie ćwiczeń.*

29) Klasa 2, 20.12.22, ok. 5 min

Rozmowa na temat tradycji świątecznych w Wielkiej Brytanii

*N: Na podstawie materiału wizualnego w podręczniku i na tablicy interaktywnej), wskazując na łańcuch: A co to było paperchain?*

*U6: Łańcuch.*

*N: Za moich czasów nie było dostępnych takich błyszczących łańcuchów, które teraz znajdziecie w sklepach, tylko robiliśmy takie łańcuchy jak ten pokazany na obrazku z kolorowego papieru. Wycinaliśmy paseczki, robiliśmy z tego kółka i razem zestawialiśmy.*

*U: My też taki z naszą panią na lekcji robiliśmy.*

*N: To powtarzamy dalej: „paperchain".*

*U: Paperchain.*

*U: Ball, star, snowflake;* Uczeń powtarza za nauczycielem.

Następnie nauczyciel wskazuje na obrazki związane z dekoracją świąteczną a uczeń za nim powtarza. Zadając pytanie*: What's this?*

*U: Ball, star, paperchain, snowflake.*

*N: Pamiętasz taką piosenkę: Snowflake, snowflake, little snowflake?*

*U: Tak.*

*N: Find 5 words in the wordsnake, czyli musimy znaleźć 5 wyrazów, które kojarzą się nam ze świętami w tym wężu wyrazowym.*

U: *Paperchain, star, ball, snowflake, angel.* Uczeń wyszukuje wyrazy w wężu.

30) Klasa 2, 05.01.23, ok. 6 min

Lesson 4, pomieszczenia i sprzęt w domu.

*N: Posłuchaj i popatrz, co tu mamy.* Nauczyciel wskazuje na lodówkę na obrazku . Uczeń powtarza za nim.

*U6: Fridge.*

*N: Cupboard.*

*U6: Cupboard;*

*N: Shelf, czyli półka.*

*U: Shelf.*

*N: Shower. Co to oznacza?*

*U: Prysznic.*

*N: Desk.*

*U: Desk.*

*N: Czyli biurko.*

*U: Lamp.*

*N: Zapytaj teraz czy znajduje się biurko w pokoju? Zaczynamy pytanie od: "Is there".*

*U: Is there a desk in the bedroom?*

*N: Tak, i odpowiemy: Yes, there is. A teraz zapytaj czy znajduje się 'lampa' w Twoim pokoju.*

*U: Is there a lamp in your bedroom* (uczeń powoli udziela odpowiedzi, nauczyciel podpowiada początkową strukturę).

*N: Jak jest komoda?*

*U: Cupboard.*

*N: Zapytaj czy znajduje się komoda w kuchni. Nauczyciel naprowadza ucznia: Is there ….*

*U: Is there a cupboard in the kitchen?*

*N: I jak odpowiemy? Nauczyciel podpowiada: Yes, there is.*

Uczeń powtarza.

*U: Yes, there is.*

31) Klasa 2, 10.01.23, ok. 10 min

*Uczeń opisuje z pomocą nauczyciela co znajduje się w domku na drzewie na podstawie materiału wizualnego w podręczniku*

*N: In my tree house there is …*

Wyczekuje na odpowiedź ucznia. Jeszcze raz powtarza*: In my tree house there is*

*U6: In my treehouse there a kitchen and a bedroom.*

*N: Let's open your workbook. Otwieramy teraz zeszyt ćw. Musimy przeczytać opisy domów i zakreślić właściwe rysunki.*

*U:I want to live in a house (uczeń czyta powoli opis domku).There is a bed and a living room and a small fridge in the kitchen.*

Nauczyciel wyjaśnia po kolei, że ma to być domek na łodzi, w którym znajduje się sypialnia i salon oraz małą lodówka w kuchni. Uczeń wybiera właściwy obrazek do zakreślenia.

*N: Tekst drugi, let's read.*

*U: In the tree house there is a desk in the bedroom and a shower in the bathroom.*

*N: Co to oznacza: a desk in the bedroom?*

*U: Biurko w sypialni.*

*N: So which picture is it? Number?*

*U: One.*

*N: Ok, let's circle picture number one.*

*U: Prosze panią można pokolorowac ten domek?*

*N: Można. And picture three.*

*U: I want to live in a castle. There is a table in the dining room and a lamp in the hall.*

*N: Czyli mamy zamki. A big table in the dining room- co to znaczy?*

*U: Duży stół w jadalni*

*N: A lamp in the hall?*

*U: Lampa*

*N: Tak, lampa korytarzu. Czyli which picture is it? Który to obrazek?*

*U: Drugi.*

*N: Number two. That's right. Jeszcze jedno zadanie w ćwiczeniach.*

*Wyobraź sobie, że jesteś w domu do góry nogami i narysuj 2 pomieszczenia i trzeba uzupełnić zdania co sie w takim domku znajduje. Wybrać 2 przedmioty i napisać.*

*U: Ja byłem w takim domku nad morzem.*

32) Klasa 2, Animals, 07.02.23, U6, ok. 10 min

Uczeń uzupełnia zeszyt ćwiczeń, grę leksykalną, tworząc wyrazy wg wskazówek nauczyciela.

*N: "Chick" właściwie jako kurczątko.*

*U6: Chick.*

*N: And the next one, let's look at the next one, co my tu mamy?*

*U: Proszę pani a ja nie wpisałem jeszcze tego chick. .*

*N: No to śmiało- wpisywać C-h-i-c-k OK And the next one. Mamy następne, zobacz.*

*U: Bedroom.*

*N: I tu mamy na j- trzeba by zastanowić się co za wyraz będzie na „j"*

*U: Jumper.*

*N: No i teraz nam zostało jeszcze. Ane we have got two missing words?*

*Cupboard, czyli komoda and the last one, czyli ostatni to będzie „sheep".*

*Let's have a break and do a pantomime. Jak jest ludzik pokazujemy, jak jest dźwięk, wydajemy dźwięk.* Uczeń losuje kartę i pokazuje.

*N: An elephant.*

Nauczyciel pokazuje kapelusz na głowie. Uczeń ma problem z odgadnięciem.

*U: Czapka?*

*N: In English?*

*U: Hat?*

*N: Nauczyciel pokazuje drzewo*

*U: Drzewo.*

*N: How is it in English?*

*U: ….* Zastanawia się. *Tree*

33) Kl. 3, 07.02.23, U1, powtórzenie materiału; ok. 5 min

*N: Ok, show me what have you done?*

*U1: Drapie mnie w gardle.*

*N: Dziś jest zła jakość powietrza z powodu smogu. Przyszedł alert.*

*U1: No bo wycinają lasy.*

*N: Po części to jest prawda, bo wycinają lasy i jest mniej tlenu. To pokaż co zrobiłeś w zeszycie ćwiczeń.*

Nauczyciel sprawdza, co uczeń napisał w zeszycie ćwiczeń. Zdania typu: can you sing loudly? Can you play the guitar well?

Następnie uczeń powtarza za nauczycielem: quietly, loudly, well wg obrazów pojawiających się na tablicy interaktywnej.

Uczeń nie powtarza wszystkich słów, milczy, chętniej wskazuje na obrazki.

34) Kl. 2, U3, Body parts (części ciała); 21.02.23, ok. 5 min

Nauczyciel włącza slajdy na tablicy interaktywnej, uczeń odpowiada jaka to część ciała.

*N: What is it?*

*U3: Leg*

*N: What is it?*

*U3: A tooth;*

*N: Następnie utrwalamy pisownię tych wyrazów w zeszycie.*

*U3: Do zeszytu?*

*N: Tak.*

*N: Tummy, tooth, back* (już się zaraz przesunę), *finger, toe.*

*U: A to musimy tak napisać jak to pani pisze w tej kolejności?*

*N: Nie, ale te słówka wszystkie muszą być wpisane.*

35) Kl. 2, U6,23.02.23, T: What's the matter?, ok. 5 min.

*N: Tak, dziś strona 41. Teraz będzie taka rymowanka, czy piosenka i trzeba mówić co się tym osobom dzieje, co im dolega. Nie odchylaj tak tej głowy.*

*Po wysłuchaniu piosenki, nauczyciel zadaje pytanie: what's the matter?Are you ok? Co boli pierwszą osobę w piosence? Co to jest toothache?*

*U6: Brzuch.*

*N: Tooth to jest ząb, czyli ząb go boli. Zobacz na obrazku jak go boli ząb. Słuchamy dalej.*

*'What's the matter. Are you Ok? No, my tummy aches. Are you OK?* (Tekst piosenki).

*N: Co dolega następnej osobie?*

*U6: Tummy ache*

*N: Tak, czyli ból brzucha. What's the matter, are you ok? No, my back hurts. I've got a backache today.*

*N: Co go boli?*

*U6: Plecy. What's the matter, are you ok? No, my ear aches. I've got an earache today.* (Tekst piosenki).

*N: Co go boli?*

*U: Ucho.*

*N: Tak. ma nawet takie czerwone na obrazku.*

*Teraz zapiszemy do zeszytu zwrot: What's the matter with you? Za chwilę będziemy się pytać jak u lekarza? Nauczyciel zapisuje na tablicy: What's the matter?*

*U6: Proszę panią a to jest „i"?*

*N: „R".*

36) Klasa 2, U3, 02.03.23, kontynuacja działu: Animals, ok. 10 min

Nauczyciel rozpoczyna od historyjki w podręczniku, w tle piosenka "The turtle comes near and crocodile: Snap, snap".

*N: So the next animal is ….? Następnym zwierzęciem, które przychodzi jest?*

*U: Turtle, żółw.*

*N: Tak. Posłuchajmy dalej. „What's the matter, crocodile?" Ouch, I've got an earache. Oh, help me mouse. Please, come here.*

*N: Jakie jest następne zwierzątko?*

*U: Mouse.*

*N: A co boli krokodyla?*

*U: Ucho.*

*N: Tak, earache to ból ucha. The mouse is near, czyli ostatnim zwierzęciem jest co?*

*U3: Myszka.*

*N: Look and read. Popatrz i przeczytaj. Teraz trzeba przeczytać. Co go boli?*

*U: Brzuch.*

*N: Jak to jest po angielsku?*

*U: Tummy ache.*

*N: A w tym podpunkcie b?*

*U: Earache;*

*N: A w tym trzecim, co go boli?*

*U3: Headache.*

*N: Ja pokazuję obrazek, a Ty mi odpowiadasz co Cię boli: I've got tummy ache albo headache albo earache. Zaczynamy. What's the matter, picture A?*

*U3: Eee*

*N: Co go boli?*

*U5: Tummy.*

*N: Tummy ache.*

*Następnie uczeń powtarza rymowankę za nauczycielem: I've got a terrible toothache and a terrible tummy ache.*

*U3: I've got a* (przerywa),

*N: terrbile toothache*

*U3: Toothache*

*N: and a terrible*

*U3: and a terrible*

*N: tummy ache*

*U3: tummy ache*

37) Klasa 2, U6, 16.03.23, kontynuacja działu: What's the matter?, ok. 10 min

*N: Znamy to pytanie: What's the matter z poprzednich lekcji?*

*W odpowiedzi podamy: I'm tired; I'm cold, I'm hot; I'm bored.*

*U6 zostaw krzesło. Nie robi się tak. Teraz pomyśl jak się czujesz: tired, bored, thirsty, cold, hungry. Teraz powiemy jak się czujesz?*

*U6: Proszą panią a można więcej.*

*N: Można 2 maksymalnie.*

*U6: I'm thirsty.*

*N: Strona 42, zeszyt ćw.*

*U6: Nie mamy zrobionej str. 41*

*N: Mamy. Nie było cię, więc musisz sobie to uzupełnić. Trzeba napisać po śladzie jak się ta osoba czuje. Jak będziesz gotowy, przejdziemy do czytania.*

*U6: I am hungry. I have got a headache. What's the matter? I've got an earache.*

*N: Earache; What's the matter. Nauczyciel zwraca uwagę na poprawną wymowę.*

38) Klasa 3, U2, 16.03.23, czynności codziennego użytku, ok. 12 min

***N:** I'm from the UK, to znaczy, że jest ze Zjednoczonego Królestwa. I come home from school at half past three. O której godzinie przychodzi ze szkoły? Half past three to jest połowa po której? Co to znaczy? Three to jest ile?*

*U: Trzy. Trzecia.*

*N: I help my grandpa in the garden. Komu pomaga?*

*U: Dziadkowi.*

*N: In my free time I play basketball or rugby. W co gra w wolnym czasie.*

*U: Koszykówkę lub rugby.*

*N: I make models. I co robi?*

*U: Modele.*

*N: Tu się pytamy. Posłuchajmy, przeczytajmy i powtórzmy.*

*Jak zapytamy skąd jesteś?*

*Where are you from? Gdyby się ktoś na wakacjach zapytał: where are you from, to co odpowiesz? Jak jest Polska?*

*U: Poland.*

*N: I'm from Poland.*

*What time do you come from school? Co on mówi, posłuchaj?*

*U: I come at three o'clock* (na podstawie odsłuchu).

*N: O której zazwyczaj przychodzisz ze szkoły?*

*U: I come home at three o'clock.*

*N: Gdybyś teraz miał mi powiedzieć, co robisz w wolnym czasie, to co byś powiedział.*

*U: Oglądam filmy i gram na telefonie.*

*N: Spróbujmy to przełożyć na j. angielski. I watch TV*

*U: I watch TV*

*N: and play on my mobile.*

Uczeń powtarza.

*N: I meet my friend, I watch cartoons, I do homework. Co to znaczy?*

*U: Spotykam przyjaciół*

*N: Watch cartoons*

*U: Oglądać kreskówki*

*N: Do homework.*

*U: Robić zadanie.*

39) Klasa 2, U6, 21.03.23, kontynuacja działu: Zdrowie, ok. 10 min

Nauczyciel rozpoczyna od sprawdzenia co uczeń zapisał w zeszycie ćw.

*N: To jeszcze przypomnę kiedy przed rzeczownikiem wstawiacie "a" a kiedy "an". Znacie samogłoski z języka polskiego (od p. Janki z zajęć). Jeżeli mamy słówko np. elephant- zaczyna się od "e", więc stawiamy przed nim "an", a jeżeli zaczyna się od spółgłoski, np. book, to stawiamy przed nim "a", ale to będziemy się jeszcze uczyli w klasie czwartej.*

*U: Proszę panią skończyłem.*

*N: To wyciągnij jeszcze podręcznik. Na tablicy zagramy teraz w interaktywne memory.*

*U: Backache, tu* (zastanawia się).

*N: Headache. Nie do pary niestety. What is it?*

*U: Tooth*

*N: Toothache?*

Uczeń wskazuje obrazek z zębem.

*N:Brawo. Listen, read and match with your finger. Połącz obrazki z tym co jest tam napisane. Uwaga, słuchamy. What's the matter? I've got a tummy ache". Which picture is it? Tummy ache: A, B or C.*

*U: B.*

*N: Tak, jest, drugie zdanie.*

*N: I've got an earache. Co to jest earache?*

*U: Ból ucha.*

*N: Posłuchamy, który to będzie obrazek.*

*U: C*

*N:* Wskazuje ucho.

*What's the matter: I've got a toothache.*

*Toothache, czyli?*

*U: Ból zęba. A.*

*N: OK, to teraz tu zobaczmy. Listen and match. Łączymy. "What's the matter"? I've got a tummy ache* (audio).

*N: Tummy ache, czyli…. (*wyczekując na odpowiedź).

*U: B* (wskazuje obrazek B.*"What's the matter?"* (audio). *I've got an earache.*

*U: C*

*N: OK, dziękuję.*

*Masz dobry pomysł, żeby spróbować na tej tablicy wskaźnikiem.*

*Uczeń przesuwa obrazek i dopasowuje do odpowiedzi D.*

*N: OK, close your books and open your workbook.*

40) Klasa III , U2, 28.03.23, temat: Revision of unit 5, ok. 5 min

Uczeń powtarza nauczycielem (odsłuchem na tablicy interaktywnej) nazwy sklepów:

*U2: Bakery, market*

*N: Great.*

*U2: "Siu szhop".*

*N: Shoe shop. To się najbardziej podoba* (śmieje się).

*U2: Bookshop* (wahając się).

*N: Book shop. That's right.*

*U2: Pet shop.*

*N: Pet shop.*

Następnie uczeń odsłania na tablicy obrazki, biorąc udział w Memory Game.

41) Klasa II, temat: Easter (Wielkanoc), 04.04.23 ok. 5 min;

Uczeń powtarza za nauczycielem słownictwo dotyczące tradycji wielkanocnych w państwach anglojęzycznych.

*N: Basket.*

*U6: Basket.*

*N: Easter bunny.*

*U6: Easter Bunny:*

*N: Teraz wiemy jak jest kurczątko po angielsku,*

*Listen and repeat. What's this?*

*U: Chick, basket, flowers, dyed egg (pisanka).*

Uczeń podchodzi do tablicy i łączy obrazek ze słówkiem.

Nauczyciel opowiada o tradycjach wielkanocnych: *Egg-rolling and egg-hunt przed Białym Domem w Waszyngtonie, tam gdzie mieszka prezydent*

*USA odbywa się co roku poszukiwanie jajek, toczenie jajek.*

*U: A co się stanie jak się wtedy kurczak wykluje z tego jajka?*

*N: No raczej się nie wykluje, może się jedynie stłuc to jajko jak im upadnie podczas wyścigów.*

*Now we are going to colour the eggs. Teraz przechodzimy do kolorowania jajek.*

42) Cumulative review, klasa III, 13 kwietnia, powtórzenie materiału (miejsca w mieście), ok. 5 min

*N: If you have any problems, just let me know. Gdyby był problem z rozpoznaniem sklepu, proszę powiedzieć.*

*Uczennica uzupełnia zadanie w zeszycie, opisując miejsca w mieście, gdzie znajduje się dany sklep, na jakiej ulicy.*

*N: Pierwszy A: pet shop, potem shoe shop następnie shoe shop, supermarket.*

*U5: Proszę panią, a jaki sklep to Żabka?*

*N: Żabka to jest supermarket.*

43) Restaurant, Klasa II, 13 kwietnia 2023, utrwalanie zwrotów w restauracji, przy zamawianiu jedzenia, ok. 5 min.

*N: OK, can we start?*

*Can I have pizza and chips?*

Nauczyciel naprowadza ucznia jak powinien rozpocząć: *Can I have ….*

*U6: Can I have pizza and meatballs, please?*

*N: Great. Yes, of course.*

*Na podstawie odsłuchu z tablicy interaktywnej:*

*N: I eat eggs for breakfast, czyli jem jajka na śniadanie.*

*U6: Ja zawsze mam na śniadanie jajko w niedzielę.*

44) Cumulative review, powtórzenie wiadomości unit 5, kl. II, czas: ok. 5 min**;**

Nauczyciel powtarza za odsłuchem, uczeń wskazuje na obrazku w podręczniku dany obiekt lub przedmiot.

*N: I can see a blue jacket under the table.*

*U3: Pod stolikiem.*

*N: Pod stolikiem co?*

*U: Marynarka.*

*N: Where is my sandwich? It's here.*

*N: I'm wearing a red jumper. Kto nosi?*

*U: Ta babcia taka.*

*N: Here, yes.*

*N: Ok, słuchamy dalej. I eat pizza and salad for lunch.*

*U: Ja widzę.*

*N: Here, ok.*

*N: OK, what's the matter? I've got a back ache. Plecy go bolą.*

*U: W czerwonym kapeluszu.*

*N: Can I have some soup, please.*

*U: Ta biedronka.*

45) Klasa III, Cumulative review, czas ok. 5 min, 27 kwietnia 2023;

*N: Uzupełnij rozmowę na video blogu. Pierwsze co było, co oni odpowiedzieli.*

Uczniowie uzupełniają zadanie w zeszycie ćw.

*U5: We're in Australia. We want to go to the beach.*

*Beach to łódka?*

*N: Nie, łódka, tylko plaża.*

*N: Skoro jest hungry w następnym punkcie, to gdzie mogą pójść coś zjeść?*

*U5: Bakery.*

*N: Tak.Co tam mogą zjeść?*

*U5: Bagietkę albo pączka.*

*N: Yes, what do you wish? A doughnut?*

*In the clothes shop co Moly będzie chciała?*

*U5: Czapkę.*

*N: A jak jest czapka po angielsku.*

*U5: Cap.*

*N: Tak, z daszkiem to cap, a taka czapka tradycyjna to hat. Hat też może być czapka przed słońcem albo zimowa albo kapelusz. Popatrz, jedno słowo, a w ilu znaczeniach może być użyte.*

*U5: W języku angielskim tak jest.*

*N: Dokładnie.*

*N: Next, Gracie wants a book. Ona chce książkę, to gdzie oni muszą pójść?*

*U5: Bookshop.*

*N: Bookshop. Tak jest. Piszemy book shop.*

46) Klasa II, 27 kwietnia 2023, Podsumowanie działu: Food (jedzenie), ok. 5 min.

*U3: Jak są kiełbaski po angielsku?*

*N: Kiełbaski to są sausages. Co jeszcze może być na kolację?*

*U: Pizza.*

*N: Tak, może być pizza*

*N: Wybierasz 2 potrawy.*

*U: A arbuz?*

*N: Arbuz to watermelon. Już piszę. Jak napiszesz, to narysuj te 2 potrawy.*

# STRESZCZENIE W JĘZYKU POLSKIM

Celem pracy badawczej jest rozpoznanie cech komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Według Jerzego Zielińskiego: „Nauczyciel, przekazując wiedzę uczniom, jest nadawcą informacji a uczniowie ich odbiorcami”[297]. To nauczyciel nawiązuje interakcję z uczniem na lekcji języka angielskiego, spełniając cele dydaktyczne, wychowawcze oraz społeczne. Nawiązany pomiędzy nimi dialog stanowi istotny przekaz komunikacyjny, który może zostać zachwiany z powodu zaburzeń lub zakłóceń w rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zdolność posługiwania się językiem w sposób skuteczny zależy od kilku elementów, które zostają poddane analizie w dysertacji: kontekst sytuacji komunikacyjnej, społeczna sprawność językowa, językowa sprawność systemowa, wymiar paralingwistyczny oraz zachowania językowe ucznia i nauczyciela, które stanowią determinanty analizy rozmowy.

Zaburzenia rozwoju dziecka mogą przybierać różny charakter. Po pierwsze, mogą mieć postać deficytów rozwojowych w zakresie poszczególnych analizatorów, np. wzroku czy słuchu. Po drugie, mogą wiązać się z dysfunkcjami albo opóźnieniem rozwoju psychomotorycznego, co w przyszłości może powodować zaburzenia mowy czynnej lub zaburzenia z grupy dysleksji rozwojowej. Po trzecie, mogą też sprowadzać się do zaburzeń o bardziej globalnym charakterze, które ograniczają możliwości prawidłowego funkcjonowania społecznego dziecka, jak ADHD, autyzm czy zespół Aspergera. Szczegółowo zaburzenia oraz zakłócenia w rozwoju dziecka, które utrudniają swobodną komunikację na lekcji języka angielskiego zostały przedstawione w rozdziale 1.1 - 1.4. Praca z uczniem z SPE w szkole podstawowej stanowi wielkie wyzwanie. Zarówno uczeń ze spektrum autyzmu, jak i z mutyzmem wybiórczym, afatyczny czy dyslektyczny wymaga indywidualizacji nauczania oraz stosowania metod oraz technik terapeutycznych w osiągnięciu skutecznych rezultatów.

W rozdziale drugim skoncentrowano się na opisie języka angielskiego jako przedmiotu szkolnego z ukierunkowaniem na cele nauczania języka, treści, procedury osiągania celów programowych, weryfikowanie osiągnięć ucznia, techniki nauczania sprawności językowych. W pracy poruszono również kwestie dotyczące roli nauczyciela

[297] Zieliński J., *Edukacja przez dialog pedagogiczny,* Mazowiecki Kwartalnik Pedagogiczny „Meritum”, 2 (37) 2015.

języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczania języka angielskiego w klasach 1-3. Wczesne nauczanie języka angielskiego ma nie tylko na celu rozwój kompetencji językowej uczniów, ale również, wspieranie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju.

W podrozdziałach 3.1-3.3 przedstawiono pojęcia oraz modele komunikacyjne, które odnoszą się do znaczących dla przeprowadzanych badań doświadczeń dziecka w rozmowie z dorosłym, takich jak: bezpośredniość, relacje, wymiana znaczeń, interakcyjność, użycie języka i przede wszystkim rola osób, uczestników porozumiewania się.

W rozdziale czwartym zaprezentowano problem badawczy z pytaniami szczegółowymi, ujęty w analizie rozmowy metodą badań jakościowych oraz techniki badań. Scharakteryzowano grupę badawczą.W rozdziale piątym uwzględniono matryce, w których skategoryzowano reprezentacje wypowiedzi ucznia z SPE w klasach 1-3 oraz nauczyciela podczas rozmów w edukacji domowej oraz szkolnej. Kategorie analizy struktury rozmowy to: kontekst komunikacyjny, aspekt lingwistyczny, paralingwistyczny, społeczna sprawność językowa, przekaz komunikacyjny oraz doświadczenia interakcji w rozmowie. Do każdej kategorii zostały przyporządkowane wskaźniki, których reprezentacjami były wypowiedzi uczestników rozmowy.

W rozdziale szóstym, pod względem lingwistycznym i dydaktycznym, ujęto wnioski i wyniki z przeprowadzonych badań, w których wzięło udział 7 uczniów a czas przeprowadzonych rozmów to łącznie 456 minut 30 sekund. Zaobserwowano w analizie danych, że komunikacja na lekcji języka angielskiego w klasach 1-3 jest zróżnicowana w zależności od wymiaru badań: ukierunkowana na ucznia, skoncentrowana na sytuacji komunikacyjnej, w której zachodzi dialog. Komunikacja ta jest również nastawiona na wzajemne zrozumienie i wymianę informacji, pomimo zakłóceń, błędów językowych, lapsusów oraz chwil milczenia czy zachwiania.

## SUMMARY IN ENGLISH

The aim of the thesis is to recognise the characteristics of communication between a teacher and a student with special needs in early education classes. According to Jerzy Zieliński, "A teacher, conveying knowledge to students, is the encoder of the information, students in turn are decoders"[298]. It is the teacher who interacts with a student during the English lesson, fulfilling didactic, educational and social goals. The dialogue between them constitutes a valid communicative message that may be disrupted because of disruptions or disorders of the students with special educational needs. The ability to use a language effectively depends on a few dimensions, which were mentioned in the dissertation: the context of the communicative situation, sociolinguistic competence, linguistic systemic competence, paralinguistic dimension and teacher's and student's linguistic behaviours, which constitute the determinants of the conversation analysis.

The disorders in child's development may be various. They may appear as developmental deficits in the field of individual receptors, for example, the sense of seeing or hearing. They might refer to dysfunctions or the retardation of psychomotor development, which may result in the disorders of active speech or disorders of developmental dyslexia. They may also lead to more global disorders which limit the possibilities of right social functioning of a child such as: ADHD, autism or Asperger's syndrome. The disorders and disruptions, which make communication during the English lesson difficult, were presented in subsections 1.0 - 1.4 in a detailed way. Teaching a student with special educational needs is challenging. Both a student on the autism spectrum and with selective mutism or dyslectic and aphasiac need individual teaching and using methods and therapy techniques to obtain successful results.

In chapter two the description of an English language as a school subject with an emphasis on aims, content, procedures of gaining scheduled goals, verifying student's achievements, teaching techniques of linguistic skills, were presented. The role of the teacher of English in the early education forms and the lesson of English in early education have been mentioned as well. Teaching English in early education aims not only at the development of the students' linguistic competence, but also supports their comprehensive and harmonic development.

[298] Zieliński J., *Edukacja przez dialog pedagogiczny,* Mazowiecki Kwartalnik Pedagogiczny „Meritum", 2 (37) 2015 (tłum. własne).

In subsections 3.1-3.3 notions and communication models which refer to significant studies of children's experience in the conversation with an adult have been presented, such as: directness, relations, the exchange of meanings, interaction, the use of language and the role of interlocutors.

In chapter four the study problem with detailed questions with reference to the qualitative research method of the conversation analysis and techniques have been provided. The characteristics of the survey group have been given as well.

The matrixes of the representations of the conversations between a teacher and a student with special needs at home and school education were provided in chapter five. One may distinguish the analysis categories of the conversational structures such as: communicative context, linguistic and paralinguistic aspects, social linguistic competence and information transfer. The indicators whose representations were the interlocutors' utterances, were applied to each category.

Conclusions and results from the studies were presented in chapter six, taking linguistic and didactic aspects into account. Seven students participated in the studies. The conversations lasted 456 minutes and 30 seconds altogether. On the basis of the analysis the communication of teaching English is varied, dependent on the study dimension: oriented on the student, concentrated on the communicative situation where the dialogue takes place. It also refers to mutual understanding and the exchange of information despite disruptions, lapsuses, linguistic mistakes and the moments of silence or imbalance.