

MARZENA BUCHNAT

ORCID 0000-0002-7579-6715

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

FUNKCJONOWANIE DZIECI PRZEDSZKOLNYCH PODZAS ZAJĘĆ WPROWADZAJĄCYCH PROGRAM POWSZECHNEJ DWUJĘZYCZNOŚCI PROWADZONYCH PRZY WSPARCIU MEDIALNYM

ABSTRACT. Buchnat Marzena, *Funkcjonowanie dzieci przedszkolnych podczas zajęć wprowadzających program powszechnej dwujęzyczności prowadzonych przy wsparciu medialnym* [The Functioning of Preschool Children During Classes Introducing a Universal Media-Enhanced Bilingualism Program] *Studia Edukacyjne* no. 74, 2024, Poznań 2024, pp. 29-41. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 21.10.2024. Accepted: 20.11.2024. DOI: 10.14746/se.2024.74.2

In a changing world of progressing globalization, knowledge of a second language is becoming a precondition for social mobility, access to technology, and media. Consequently, bilingualism constitutes an important issue in contemporary education. The relationship between age and the ease of acquiring a foreign language will lead to the introduction of universal bilingual programs from the earliest possible years. The research carried out aimed to determine how preschool-aged children function in classes implementing a universal bilingualism program conducted with media support.

Key words: bilingualism, preschool-aged child, teaching

Dwujęzyczność, określana w języku angielskim jako *bilingualism*, stanowi pojęcie, które może być klasyfikowane na wiele sposobów. Najczęściej odnosi się do umiejętności, dzięki której jednostka dwujęzyczna posiada możliwość swobodnego posługiwania się dwoma językami na zaawansowanym poziomie, porównywalnym z kompetencjami *native speaker*a (Hamers, Blanc, 2000). Osoba dwujęzyczna potrafi w większości sytuacji płynnie przechodzić z jednego języka na drugi, choć obydwa nie musi mieć opanowane w takim samym stopniu. W literaturze przedmiotu zauważane są jednak różnice w definiowaniu progu biegłości, koniecznego do uznania danej osoby za dwujęzyczną. W niektórych ujęciach poziom ten może być znacznie niższy,

angażując jedynie zdolność do formułowania zrozumiałych wypowiedzi w obu językach. Perspektywa ta pozwala na uznanie za dwujęzyczne również osoby uczące się dwóch języków obcych (Rocławska-Daniluk, 2011). W ramach badań nad językiem (Hamers, Blanc, 2000) podkreśla się jednak, że dwie osoby władające jednym językiem nie są w stanie w pełni zastąpić jednej osoby dwujęzycznej. Osoba dwujęzyczna dysponuje bowiem unikalnymi umiejętnościami związanymi z używaniem obu języków, co pozwala jej na adaptację do różnorodnych kontekstów komunikacyjnych oraz dostosowanie stylu mowy do specyficznych wymogów sytuacyjnych. Z socjolingwistycznego punktu widzenia, dwujęzyczność może być jednak postrzegana jako regularne korzystanie z dwóch języków, niezależnie od poziomu biegłości językowej użytkownika (Wróblewska-Pawlak, 2013).

Dwujęzyczność

Bilingwizm, rozumiany jako umiejętność posługiwania się dwoma językami, dzieli się na różne kategorie i rodzaje, które można sklasyfikować na podstawie kilku kryteriów. Najbardziej powszechny podział stanowi klasyfikacja ze względu na czas/moment akwizycji dwóch języków na dwujęzyczność równoczesną i dwujęzyczność sukcesywną, związaną z wiekiem, w którym zaczyna się proces nabywania drugiego języka. Dwujęzyczność równoczesna występuje, kiedy drugi język jest wprowadzany przed ukończeniem przez dziecko trzeciego roku życia, natomiast dwujęzyczność sukcesywna dotyczy sytuacji, w której ma to miejsce po tym etapie rozwojowym (Kurcz, 2007, s. 21).

Dalsza klasyfikacja dokonuje podziału ze względu na poziom kompetencji językowych na bilingwizm zrównoważony oraz bilingwizm pełny. Bilingwizm zrównoważony charakteryzuje się równym poziomem kompetencji językowych w obydwu językach, podczas gdy bilingwizm pełny oznacza zaawansowaną kompetencję językową oraz komunikacyjną w obu językach, obejmującą zarówno mowę, jak i piśmiennictwo (Cieszyńska, 2006, s. 42; Kurcz, 2009, s. 15).

W literaturze przedmiotu zwraca się również uwagę na podział bilingwizmu na koordynacyjny i kompozycyjny. Osoby cechujące się bilingwizmem koordynacyjnym używają na co dzień dwóch języków w kontekście społecznym, przy czym obydwa języki traktowane są przez nie jako języki ojczyste. Z kolei, w przypadku bilingwizmu kompozycyjnego proces nabywania drugiego języka odbywa się poprzez infiltrację systemu języka obcego za pomocą języka ojczystego, co wskazuje na naukę języka drugiego z wykorzystaniem zasobów języka pierwszego (Sękowska, 2010, s. 33). Można dokonać też po-

działu ze względu na warunki nabywania kompetencji w dwóch językach i wyróżnia się: dwujęzyczność addytywną, wykorzystującą dwa języki na tym samym poziomie; dwujęzyczność subtraktywną, gdzie wspomagany jest jeden język dominujący i wprowadzane w ograniczonym stopniu kompetencje w drugim języku. Inny podział odnosi się do kontekstu akwizycji dwóch języków, dzieląc dwujęzyczność na złożoną (lub zintegrowaną), kiedy dwa ekwiwalenty językowe przyswajane są w jednej jednostce semantycznej, i skoordynowaną, gdy akwizycja dokonuje się w dwóch różnych kontekstach, co prowadzi do stworzenia podwójnego systemu jednostek semantycznych.

Dwujęzyczność we współczesnym świecie, z uwagi na wzrastające znaczenie, stała się tematem badań wielu dziedzin, w tym przypadku: psychologii, językoznawstwa, neurologii oraz edukacji. Kluczowymi obszarami badań dotyczących dwujęzyczności są:

1) rozwój językowy – badania w tej dziedzinie koncentrują się na tym, jak dzieci opanowują dwa języki jednocześnie. Analizują procesy uczenia się, różnice w rozwoju językowym dwujęzycznych dzieci w porównaniu z jednojęzycznymi oraz wpływ rodziny i środowiska na te procesy;

2) funkcjonowanie mózgu – neurolodzy badają, jak dwujęzyczność wpływa na strukturę i funkcjonowanie mózgu. Badania obrazowe, takie jak fMRI, pokazują, że mózgi dwujęzycznych osób mogą różnić się od mózgów osób jednojęzycznych, a także jak dwujęzyczność wpływa na zdolności poznawcze, takie jak pamięć i uwaga;

3) kognitywistyka – badania koncentrują się również na tym, jak dwujęzyczność wpływa na procesy myślenia i rozwiązywania problemów. Dwujęzyczność jest często łączona z lepszymi zdolnościami w zakresie wielozadaniowości i elastyczności myślenia;

4) edukacja – obszar ten bada, jak nauka dwóch języków wpływa na wyniki szkolne, jak najlepiej wprowadzać programy bilingwalne oraz jakie metody nauczania są najbardziej efektywne dla dwujęzycznych uczniów;

5) psychosocjalne aspekty – badania te analizują, jak dwujęzyczność wpływa na tożsamość, poczucie przynależności oraz interakcje społeczne. Często zwracają uwagę na różnice kulturowe i społeczne, które mogą występować w kontekście dwujęzyczności;

6) język a kultura – badacze badają wpływ dwujęzyczności na sposób, w jaki osoby postrzegają siebie i swoją kulturę oraz jak język kształtuje myślenie kulturowe i percepcję.

Obszary tych badań dostarczają cennych informacji na temat korzyści, wyzwań oraz złożoności dwujęzyczności i jej wpływie na jednostki, jak też społeczeństwo jako całość. Dwujęzyczność, ze względu na rosnącą globalizację i migracje, staje się coraz bardziej powszechna, co skutkuje zwiększonym zainteresowaniem tym tematem w świecie badań. Badania te pozwalają rów-

niez określić, jakie znaczenie odgrywa wiek, a także sam proces uczenia się drugiego języka dla holistycznego rozwoju dziecka.

Dwujęzyczność u dzieci

Wiek, w którym dzieci zaczynają mieć kontakt z drugim językiem ma istotne, a nawet kluczowe znaczenie dla skuteczności jego uczenia się. Wczesny, systematyczny oraz intensywny kontakt z dwoma językami sprzyja szybkiemu przyswajaniu podstawowych struktur i zasobów leksykalnych obu języków, co przypomina proces, w jakim dzieci jednojęzyczne opanowują swój język ojczysty. Osoby dorosłe, które wychowały się w środowisku dwujęzycznym wykazują umiejętność biegłego posługiwania się obydwoma językami, a ich mózg funkcjonuje w sposób analogiczny do mózgu dorosłych osób używających jednego języka. Ponadto, badania wskazują, że prawdopodobieństwo osiągnięcia perfekcji językowej u osób dwujęzycznych, które nabywają drugi język w późniejszym okresie życia, znacząco maleje, jeśli nie dojdzie do przyswojenia tego języka przed okresem dojrzewania (Mirek, 2014, s. 127), dlatego tak istotne jest wprowadzenie dwujęzyczności w placówkach oświatowych, szczególnie przeznaczonych dla małych dzieci.

Nabywanie mowy przez dzieci można określić jako proces instynktowny, wynikający z wrodzonych zdolności lingwistycznych. Akwizycja języka odbywa się w sposób spontaniczny, nie wymagający systematycznego stosowania metod dydaktycznych, z zastrzeżeniem, że dziecko ma kontakt z językiem w pierwszych latach życia. Okres ten charakteryzuje się największą plastycznością mózgu, co sprzyja tworzeniu i stabilizacji połączeń neuronalnych. W okresie tym zjawisko to manifestuje się również efektywniejszym przyswajaniem drugiego języka (Konturek, 2007). Najnowsze badania podkreślają liczne zalety dwu- i wielojęzyczności.

Współczesna literatura naukowa dokumentuje rosnącą liczbę badań, które dowodzą, że dzieci osiągające dwa języki wykazują przewagę poznawczą w różnych obszarach w porównaniu z jednojęzycznymi grupami kontrolnymi. Wskazuje się, że wzajemna interferencja między językami zmusza osoby dwujęzyczne do stosowania strategii przyspieszających rozwój poznawczy. Wyniki badań naukowych wykazują, że wychowanie w środowisku dwujęzycznym może stymulować rozwój specyficznych umiejętności kognitywnych, takich jak elastyczność myślenia oraz zdolność do myślenia abstrakcyjnego. Dowiedziono ponadto, że dzieci dwujęzyczne rozwijają efektywną pamięć roboczą, która jest rodzajem pamięci krótkotrwałej, odpowiedzialnej za przechowywanie i przetwarzanie informacji w krótkim czasie. Pamięć ta

odgrywa kluczową rolę w procesach uczenia się oraz rozwiązywania takich problemów, jak czytanie ze zrozumieniem oraz wykonywanie obliczeń w pamięci (Spitzer, 2007; Westly, 2011). Na pozytywną zależność między dwujęzycznością a kontrolą uwagi wskazały wyniki badań przeprowadzonych przez Białystok, Martin i Viswanathan (2005). Dzieci dwujęzyczne charakteryzowały się bardziej rozwiniętym mechanizmem kontroli uwagi w procesach przetwarzania informacji niepewnych, mylących. Natomiast, Carlson i Meltzoff (2008) oraz Woumans, Surmont, Struys i Duyck (2014) ujawnili pozytywny związek między dwujęzycznością a radzeniem sobie w sytuacjach wymagających kontroli kognitywnej. Uzyskane wyniki badań przeprowadzonych przez Kovács i Mehler (2009) dowiodły, że dzieci dwujęzyczne cechuje większa elastyczność mentalna niż dzieci jednojęzyczne. Wyniki badań prowadzonych nad dwujęzycznością wskazują, że zwiększa ona plastyczność mózgu i chroni jego funkcje przed zmianami wynikającymi z procesu starzenia się, na przykład demencją (Perquin i in., 2013; Białystok, Craik, Freedman, 2007). Większość badaczy traktuje jednak dwu- i wielojęzyczność jako swego rodzaju dodatkowe ćwiczenie umysłu. Dzięki niemu człowiek może osiągnąć pełniejszy rozwój kognitywny i poprawić elastyczność niektórych procesów poznawczych. W badaniach przeprowadzonych przez Ellen Białystok (2007) stwierdzono, że osoby dwujęzyczne wykazujące zrównoważoną znajomość obu języków osiągają lepsze wyniki w zakresie rozwijania umiejętności poznawczych, związanych z kreatywnością i elastycznością myślenia, w porównaniu z osobami jednojęzycznymi. Osoby dwujęzyczne lepiej radziły sobie z tworzeniem pojęć, niezależnością od pola oraz piagetowskimi zadaniami dotyczącymi stałości przedmiotów, co sugeruje, że ich rozwój poznawczy jest bardziej elastyczny i lepiej przystosowuje się do różnych wyzwań. Ponadto, osoby te osiągały także wyższe wyniki w zakresie giętkości myślenia oraz oryginalności rozwiązań w zadaniach problemowych, co wskazuje na lepsze umiejętności w myśleniu dywergencyjnym, istotnym dla twórczości. Większość badaczy traktuje jednak dwu- i wielojęzyczność jako swego rodzaju dodatkowe ćwiczenie umysłu. Dzięki niemu człowiek może osiągnąć pełniejszy rozwój kognitywny i poprawić elastyczność niektórych procesów poznawczych.

Dwujęzyczność a nauka języka

Sukces oraz porażka w procesie nauki i nauczania języka obcego w szczególności są determinowane intensywnością kontaktu z językiem, czasem trwania edukacji oraz zastosowaniem metod pedagogicznych. Intensywność kontaktu odnosi się do postulatu, aby przynajmniej na poziomie dziennym

lub tygodniowym poświęcać jak najwięcej czasu na interakcję z językiem docelowym. Czas trwania nauki sugeruje, iż edukacja powinna mieć charakter długoterminowy i nieprzerwany, co oznacza rozpoczęcie procesu nauczania w możliwie najwcześniejszym okresie życia człowieka.

Terminy „programy bilingwalne” oraz „wychowanie bilingwalne” odnoszą się do nowoczesnych modeli edukacyjnych, które różnią się zasadniczo od tradycyjnych metod nauczania języków obcych we wczesnym etapie rozwoju dziecka. W ramach tych programów język obcy (drugi język) jest wykorzystywany równolegle z językiem ojczystym, a w niektórych przypadkach może nawet zastępować go jako główny środek komunikacji i przekazu wiedzy w kontekście edukacyjnym, takim jak szkoła lub przedszkole.

W przeciwieństwie do tradycyjnych form wczesnego nauczania języków obcych, które skupiają się na nauce języka jako dodatkowego przedmiotu, programy bilingwalne integrują nauczanie języka obcego w różnych aspektach procesu edukacyjnego. Oznacza to, że uczniowie doświadczają języka obcego w sposób naturalny i kontekstowy, co sprzyja ich kompetencji językowej oraz umiejętności komunikacyjnych. W związku z tym, programy bilingwalne nie należy mylić z klasycznymi metodami nauczania języków obcych na poziomie podstawowym, które charakteryzują się bardziej strukturalnym i formalnym podejściem do nauki słownictwa i gramatyki.

Programy bilingwalne różnicują się w kontekście socjolingwistycznym, a także w zakresie prestiżu i wartości obu języków w danej społeczności, co wpływa na ich rolę oraz cel nauczania. W literaturze przedmiotu modele edukacji bilingwalnej często klasyfikowane są na trzy główne typy.

Pierwszy stanowią programy wzbogacające (ang. *enrichment bilingual education*) – dobrowolne propozycje skierowane do dzieci, których język ojczysty jest jednocześnie językiem większości w społeczności, w której funkcjonują. Główny cel tych programów polega na rozwijaniu umiejętności językowych oraz kulturowych uczestników, przy jednoczesnym wsparciu ich naturalnego rozwoju w języku ojczystym.

Drugi rodzaj tworzą programy przejściowe (ang. *transitional bilingual education*, często określane również jako *compensatory bilingual education*) – a ich celem jest wsparcie dzieci z językowej mniejszości w nabyciu kompetencji językowych, które umożliwią im funkcjonowanie w systemie edukacyjnym, gdzie język większości społecznej jest językiem wykładowym. Programy te mają na celu stopniowe wprowadzenie uczniów w język większości, adekwatnie do ich potrzeb edukacyjnych.

Do trzeciego rodzaju należą programy „zachowania języka” (ang. *maintenance bilingual education*) – skierowane zarówno do dzieci reprezentujących językową większość, jak i mniejszość. Ich fundamentalnym celem jest promowanie oraz ożywienie języka i kultury etnicznych mniejszości w danym

kraju, co przyczynia się do zachowania różnorodności językowej i kulturowej w społeczeństwie.

Wszystkim wymienionym modelom towarzyszą zróżnicowane cele, ściśle związane z kontekstem społecznym i kulturowym, w którym są realizowane, a także z wyzwaniem, jakie stawia przed nimi współczesna rzeczywistość edukacyjna (Olpińska-Szkiełko, 2013, s. 88).

Szczególnie polecanym modelem wychowania dwujęzycznego w przedszkolu, zwiększającym osiągnięcie optymalnego poziomu kompetencji językowej, są metody immersji, w których nowy język pełni rolę zarówno narzędzia do przekazywania treści, jak i medium komunikacyjnego w trakcie zajęć z różnorodnych przedmiotów niejęzykowych. W szczególności polecany jest program *early total immersion*, w ramach którego język drugi jest językiem komunikacji przedszkola, lub *early partial immersion*, polegający na wprowadzeniu drugiego języka do przedszkola obok języka ojczystego (drugi język powinien być stosowany w co najmniej 50% sytuacji komunikacyjnych w przedszkolu).

Metoda immersji (IM) uznawana jest dotychczas za najskuteczniejszą formę nauczania języków obcych. Wyniki badań naukowych dowodzą, iż uczniowie uczestniczący w programach immersyjnych osiągają znacząco wyższy poziom kompetencji językowej, w porównaniu z uczniami uczącymi się języka obcego w sposób tradycyjny. Udokumentowany w literaturze światowej sukces programów immersji językowej opiera się na faktach wskazujących, że model ten sprzyja naturalnemu przyswajaniu języka przez dzieci. Kluczowym elementem programów immersyjnych jest konstruowanie sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie są otoczeni nowym językiem w kontekście realnych doświadczeń i interakcji. Badania pokazują, że zanurzenie w języku obcym, odbywające się w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, stymuluje procesy kognitywne związane z nauką i sprzyja głębszemu przyswajaniu języka. Przyjmowanie formy nauki poprzez zabawę, zrozumienie kontekstu kulturowego, a także angażowanie zmysłów i emocji w procesie nauczania znacząco podnosi efektywność programów immersyjnych. Co istotne, obserwacje wykazują, iż proces ten nie generuje deficytów w wiedzy przedmiotowej ani w kompetencjach języka ojczystego dziecka. Warto natomiast podkreślić, że programy immersji mają pozytywny wpływ na rozwój zarówno umiejętności językowych, jak i poznawczy oraz kompetencji społecznych dzieci. Dwujęzyczność powoduje też, że przestaje istnieć konieczność przeznaczania dodatkowych godzin lekcyjnych na naukę języka oraz zatrudnienia i opłacenia dodatkowych nauczycieli.

Wprowadzenie dwujęzyczności u jak najmłodszych dzieci w placówkach oświatowych wymaga zastosowania odpowiednich metod i technik, które są dostosowane do możliwości i zainteresowań dzieci, ale także do

kompetencji kadrowych osób w nich zatrudnionych. Przykładem może być Program Powszechnej Dwujęzyczności implementujący innowacyjne podejście, który zakłada równoległe przyswajanie języka obcego we wczesnym dzieciństwie obok języka ojczystego, w sposób najbliższy dziecku, w środowisku, w którym żyje. Celem tego programu jest codzienne, kontekstowe osłuchiwanie dzieci z językiem obcym w okresie szczególnej wrażliwości językowej, co ma sprawić, aby przestał być postrzegany jako język obcy. W ramach programu stworzono specjalnie zaprojektowany świat bohaterów, muzyki, filmów animowanych oraz odpowiednio dopasowanych aktywności językowo-muzyczno-ruchowych, zarówno w formie indywidualnej, jak i grupowej. Tego rodzaju interaktywne podejście ma zapewnić stymulację wielojęzyczności oraz rozwój kompetencji językowych dzieci w sposób naturalny i atrakcyjny.

Badania

Celem przeprowadzonych badań było określenie sposobu funkcjonowania dzieci 3-4 i 5-6-letnich z różnych obszarów zamieszkania (duże miasto, małe miasto, obszar wiejski) na zajęciach realizujących program powszechnej dwujęzyczności, prowadzonych ze wsparciem medialnym.

Analizie poddano sposób:

- komunikacji dzieci podczas zajęć;
- zrozumienia i utrwalenia materiału.

Określenie obszarów, które nie sprawiały dzieciom w wieku przedszkolnym trudności, a stanowiły dla nich wyzwanie, miało przyczynić się do określenia, na ile ten program odpowiada ich potrzebom, a dzięki temu może zapewnić efektywny rozwój.

Ponadto, przeprowadzone badania miały również na celu wskazanie występowania różnic lub ich braku w edukacji dzieci 3-4-letnich a 5-6-letnich oraz edukacji dzieci z różnych obszarów zamieszkania (obszar wiejski, małe miasto i duże miasto).

Badania przeprowadzono metodą obserwacji, z użyciem techniki obserwacji skategoryzowanej, a narzędzia – arkusza obserwacji. Wszystkie badania odbyły się zgodnie z zasadami etyki prowadzenia badań naukowych. Uczestniczące w nich dzieci zostały poinformowane o sposobie prowadzenia obserwacji, na co wyraziły zgodę, którą również wyrazili rodzice/prawni opiekunowie dzieci.

Badania przeprowadzono w październiku 2022 roku. Dobór do grupy badanej był celowy, a kategorie doboru do grupy stanowiły:

- uczestnictwo w Programie Powszechnej Dwujęzyczności;

- wiek dziecka: 3-4 lub 5-6 lat;
- miejsce uczęszczania do przedszkola: obszar wiejski, małe miasto, duże miasto.

Grupa osób prowadzących badania obejmowała 30 nauczycieli przedszkolnych – po 10 uczących w placówkach usytuowanych w dużym mieście, małym mieście (poniżej 20 000 mieszkańców) i na obszarach wiejskich.

Wyniki badań

Przeprowadzone obserwacje w dziedzinie komunikacji pozwoliły dostrzec, że:

1. Dzieci otrzymują informację zwrotną wówczas, kiedy tego potrzebują i następuje to prawie po każdych aktywnościach realizowanych podczas zajęć, jak na przykład zabawy, śpiewanie piosenek, zabawy ruchowe, powtarzanie słówek. W niektórych grupach wskazano, że istnieją sytuacje (np. po zaśpiewaniu piosenki lub kiedy wszystko jest zrozumiałe), w których nie ma potrzeby dawania informacji zwrotnej. Informacja zwrotna jest przekazywana – słownie lub za pomocą gestu – w zależności od potrzeb dziecka i jej treści.

2. Podczas zajęć zaobserwowano, że dzieci przez cały czas mają możliwość komunikowania się z nauczycielem. Momentem, w którym muszą poczekać na jego odpowiedź jest czas, kiedy nauczyciel tłumaczy na przykład nowy materiał, dzieci oglądają film, czy powtarzają nowe słowa. Dzieci najczęściej komunikują się, kiedy czegoś nie rozumieją, potrzebują pomocy lub chcą się czymś pochwalić, wyrazić swoją radość, czy zadowolenie.

3. Dzieci poza czasem, w którym słuchają nauczyciela, oglądają filmik, bądź wykonują samodzielnie zadania mogą się wzajemnie swobodnie komunikować. Większość z nich czyni to prawie cały czas, głównie podczas zabaw swobodnych, ruchowych, pracy w grupie i kiedy chcą podzielić się swoimi emocjami.

4. Polecenia w programie dla większości dzieci są zrozumiałe, bo wypowiedziane prostym językiem. Jeżeli któreś z nich nie rozumie wszystkich poleceń, wówczas nauczyciel je wyjaśnia i powtarza.

5. Po usłyszeniu polecenia płynącego z ekranu, dzieci 5-6-letnie w większości wiedziały, co mają zrobić (choć nie wszystkie), natomiast znacząca większość dzieci 3-4-letnich wymagała pomocy nauczyciela. Potrzebowały dodatkowego wytłumaczenia lub zaobserwowania, co robi nauczyciel.

6. Dzieci zazwyczaj miały możliwość sprawdzenia, głównie poprzez obserwację reakcji nauczyciela (informację zwrotną) lub obserwację reakcji innych dzieci, czy poprawnie rozumiały proste polecenia w języku angielskim.

7. Dzieci mogą zweryfikować poprawność powtarzanych słów głównie przez kontakt z nauczycielem, a później przez porównanie z nagraniem. Większość z nich w tym wieku wychodzi jednak z założenia, że robią to dobrze i nie analizują popełnianych błędów.

8. Poprawność odbioru przez dziecko historyjki słuchanej z urządzenia medialnego jest sprawdzana przez nauczyciela głównie poprzez zadawanie pytań, obserwację zachowań dziecka (np. zaangażowanie w zajęcia).

9. Utrwalanie przez dziecko treści historyjek słuchanych z urządzenia medialnego odbywa się głównie przez powtarzanie słownictwa za lektorem, śpiewanie piosenek, odgrywanie scenek, podczas zabaw kierowanych, prezentacji kart obrazkowych, kart pracy, prac plastycznych.

10. Utrwalanie wcześniej przerobionego materiału odbywa się poprzez powtarzanie słówek i zwrotów, głównie w piosenkach, bądź podczas zabaw z pacynkami z programu oraz zabaw wymyślonych przez nauczyciela, albo zabaw z użyciem kart obrazkowych.

11. Dzieciom podczas zajęć najbardziej podobały się bajeczki/filmy, zabawy/teatr z pacynkami, zabawy ruchowe, piosenki, jako że właśnie te aktywności wzbudzały u nich największe zainteresowanie.

12. Największe znudzenie u dzieci podczas zajęć budziło powtarzanie słownictwa i kolorowanie.

13. Podczas zajęć dzieci wszelką aktywność do działania okazywały samodzielnie. Pomocy nauczyciela potrzebowały głównie dzieci młodsze oraz wszystkie podczas zadań językowych i wykonywania kart pracy. Obserwacje ujawniły, że dzieci nie potrafią wykonać jedynie ćwiczeń związanych z prawidłową wymową.

14. Odnośnie koncentracji można było zauważyć, że na początku zajęć dzieci utrzymywały uwagę, jednak im dłużej trwały zajęcia, tym więcej z nich się dekoncentrowało. Wpływał na to głównie brak zrozumienia polecenia, hałas, zachowanie innych dzieci i monotonia.

15. Do pracy dzieci motywował śpiew, taniec, zabawy ruchowe, pacynki. Demotywujące były dla nich występujące problemy techniczne, a przede wszystkim zbyt mało działania.

16. Dzieci podczas zajęć mogły pracować w swoim tempie.

17. Największą trudność podczas zajęć sprawiało dzieciom wprowadzanie nowego słownictwa, szczególnie jego wymowa.

18. Dzieci podczas nauki najczęściej odczuwały radość, bardzo rzadko znudzenie.

19. Nauczyciele indywidualizowali zajęcia do potrzeb i możliwości dzieci ze SPE.

20. Nauczycielowi prowadzenie zajęć ułatwiają pomoce dydaktyczne (karty obrazkowe, pacynki, piosenki, naklejki), program multimedialny, go-

towe scenariusze, natomiast utrudniają głównie problemy techniczne związane z Internetem. Ponadto, uczący wymienili też jako trudność w prowadzeniu zajęć kompetencje językowe dzieci i ich trudności z koncentracją uwagi.

21. Wyniki przeprowadzonych obserwacji nie ujawniły znaczących różnic między dziećmi 3-4-letnimi a 5-6-letnimi.

22. Wyniki przeprowadzonych obserwacji nie ujawniły również znaczących różnic między zajęciami prowadzonymi na obszarze wiejskim, w małym mieście, czy dużym mieście.

Wnioski i przesłanki dla praktyki

Uzyskane wyniki ujawniły, że dzieci w wieku przedszkolnym potrzebują informacji zwrotnej podczas zajęć. Warto zadbać, aby w materiałach szkoleniowych dla nauczycieli pracujących programem powszechnej dwujęzyczności dzieci taka informacja się znalazła. Istotna wydaje się też troska, aby materiały multimedialne również zawierały informację zwrotną dla dzieci, dostosowaną do samodzielnego przez nich odczytania. Z uwagi na wiek, szczególnie u dzieci 3-4-letnich, musi to być symbol graficzny, dźwiękowy, a nie wiadomość tekstowa.

Większość poleceń podczas zajęć była dla dzieci zrozumiała. W przypadku niezrozumienia polecenia przez dziecko ważne jest, aby nauczyciel nie tylko je wyjaśnił i powtórzył, ale także pokazał, jak dziecko ma zadanie wykonać. Pokaz jest szczególnie istotny dla dzieci młodszych, obserwacje których ujawniły, że często nie rozumieją, co mają zrobić jedynie po usłyszeniu polecenia z ekranu. W większości potrzebowały one wsparcia nauczyciela. Wskazuje to na potrzebę wprowadzenia zmian w poleceniach, programie, na bardziej zrozumiałe (np. wypowiedane prostszym językiem), a najlepiej zilustrowane przykładowym wykonaniem danego polecenia.

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły potrzebę potwierdzania zrozumienia przez dzieci poleceń w języku angielskim. Nie mają one pewności, czy dobrze rozumieją informację po angielsku, bo jest to dla większości z nich nowa sytuacja. Brak potwierdzenia może powodować zachwianie poczucia bezpieczeństwa u dziecka, a co za tym idzie – obniżenie efektywności uczenia. Częste potwierdzanie upewnia i daje możliwość skupienia dzieciom oraz zaangażowania się na wykonaniu zadania, a nie rozwiązywania swoich niepewności. Rozumienie poleceń wspierają obrazujące je gesty nauczyciela. Daje to dodatkową informację dziecku, co ma zrobić.

Jako że większość dzieci w wieku przedszkolnym nie potrafi dokonać obiektywnej samooceny, wychodzą z założenia, że powtarzają słownictwo poprawnie i dlatego potrzebna jest kontrola nauczyciela lub programu kom-

puterowego w celu weryfikacji popełnionych błędów. Niewychwycenie błędów językowych może prowadzić do ich utrwalenia i wprowadzenia złych nawyków językowych.

Materiał z zajęć utrwalany jest głównie przez powtarzanie w formie piosenek i zabawę, jednak warto zadbać, aby powtórzenia odnosiły się również do wcześniej przerobionego słownictwa. Ważne jest również, aby co pewien czas sprawdzać stopień zrozumienia przez dzieci słownictwa zawartego w piosenkach, co w znacznym stopniu zwiększa efektywność nauki języka.

Dzieci podczas zajęć miały największe problemy z powtarzaniem słów, szczególnie z poprawną ich wymową. Powtarzanie słownictwa było również odbierane przez nie jako najbardziej nudna aktywność. Trudności z powtarzaniem słownictwa wskazują, że taka forma nauki powinna być zastąpiona aktywnościami, które również dają efekt utrwalenia nowego słownictwa, ale są dla dziecka bardziej interesujące. Wyniki badań ujawniły, że najbardziej lubią i wzbudzają ich zainteresowanie aktywności oparte na działaniu, ruchu, piosence, wykorzystaniu pacynek, multimediiów. W związku z tym, powtarzanie słownictwa powinno być oparte na tych właśnie aktywnościach (np. rozmowa, teatrzyki z pacynkami, zabawy ruchowe związane z reakcją ruchową na dane słowo, wypowiedane słowo uruchamiające dalszy ciąg programu/filmiku itp.). Takie formy aktywności zapobiegają również monotonii, która w dużej mierze jest powodem dekoncentracji dzieci.

Głównym problemem trudności postrzeganych przez nauczycieli są problemy techniczne, w związku z czym prowadzenie zajęć przy wsparciu medialnym wymaga zabezpieczenia odpowiedniej bazy technicznej.

Odpowiednio dopracowane do możliwości i potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym programy dwujęzyczności zwiększają efektywność nauczania i umożliwiają osiągnięcie celu, jakim jest opanowanie drugiego języka.

Należy podkreślić, że dla osiągnięcia zamierzonego celu dwujęzyczności, który polega na rozwoju wiedzy i poszerzaniu horyzontów poznawczych, w tym poznawania świata, kluczowe jest autentyczne wykorzystanie obydwu języków. Powinny one pełnić funkcję środka komunikacji, interakcji oraz prezentacji treści. Znajomość języka obcego stanowi niewątpliwie umiejętność o dużym znaczeniu, ponieważ umożliwia zdobywanie wiedzy oraz nowych doświadczeń, otwierając tym samym drzwi do odmiennych perspektyw i przyczyniając się do rozszerzenia granic postrzeganego przez dziecko świata.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Bialystok, E., Martin, M.M., Viswanathan, M. (2005). *Bilingualism across the Lifespan: The Rise and Fall of Inhibitory Control*. *International Journal of Bilingualism*, 9, 103-119
- Bialystok, E., Craik, F., Freedman, M. (2007). *Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia*. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464
- Carlson, S.M., Meltzoff, A.N. (2008). *Bilingual Experience and Executive Functioning in Young Children*. *Developmental Science*, 11(2), 282-298
- Cieszyńska, J. (2006). *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo. O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Hamers, J.F., Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*, Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press
- Konturek, S. (2007). *Fizjologia człowieka. Podręcznik dla studentów medycyny*. Amsterdam: Elsevier
- Kovács, A.M., Mehler, J. (2009). *Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 106(16), 6556-6560
- Kurcz, I. (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia
- Kurcz, I. (2009). *Dwujęzyczność a język globalny*. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM
- Mirek, J. (2014). *Dwujęzyczność w świetle badań nad mózgiem*. W: K. Kropiwek, M. Szala, K. Maciąg (red.), *Aspekty psychologiczne między ciałem a umysłem* (ss. 124-140). Lublin: Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej
- Olpińska-Szkiełko, M. (2013). *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego
- Perquin, M., Vaillant, M., Schuller, A.M., Pastore, J., Dartigues, J.F., Lair, M.L. i in. (2013). *Life-long Exposure to Multilingualism. New Evidence to Support Cognitive Reserve Hypothesis*, *PLOS ONE*, 8(4)
- Rośławska-Daniluk, M. (2011). *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia
- Sękowska, E. (2010). *Bilans i perspektywy. Język emigracji polskiej w świecie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Spitzer, M. (2007). *Jak się uczy mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wesley, E. (2011). *The Bilingual Advantage*. *Scientific American Mind*, 22(3), 38-41
- Woumans, E., Surmont, J., Struys, E., Duyck, W. (2014). *The effects of immersion on cognitive development in preschool children*. Referat z konferencji Psycholinguistics in Flanders
- Wróblewska-Pawlak, K. (2013). *Naturalna dwujęzyczność, czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci*. *Języki Obce w Szkole*, 1, 88-97
- Yip, V., Matthews, S.J. (2000). *Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 193-208