

WPLYW CZYNNIKÓW POZNAWCZYCH NA ROZWÓJ JĘZYKA DZIECKA

JOANNA ZAWODNIAK

1. Uwagi wstępne

Zagadnienie oddziaływania rozwoju umysłowego na mechanizmy przyswajania języka było i jest przedmiotem refleksji językoznawców i psychologów, a także teoretyków dyscyplin pokrewnych (neuropsychologia, neurolingwistyka, psycholingwistyka), zainteresowanych możliwościami modelowania procesu uczenia się i nauczania dla celów poznawczych (Dakowska 2001, Puppel 1996). Na szczególną uwagę zasługuje współdziałanie czynników kognitywnych i językowych w okresie dzieciństwa, gdy podlegają one znaczącym przeobrażeniom rozwojowym warunkującym komunikację z otaczającym światem. Celem niniejszego artykułu jest zatem empirycznie pogłębione omówienie znaczenia rozwoju poznawczego we wczesnoszkolnym procesie glottodydaktycznym.

2. Dyferencjalne studium przypadku – charakterystyka

Miejsce procesów poznawczych w akwizycji języka obcego przez dziecko zostanie przedstawione w nawiązaniu do przeprowadzonego przez autorkę artykułu *studium przypadku (case study)* jako opartego na danych jakościowych badania opisowo-heurystycznego. Rzeczone studium miało charakter dyferencjalny, jako że odnosiło się ono do dwóch kontrastywnie zaprezentowanych 'przypadków' ('cases'), dotyczących dwóch odrębnych *zbiorowości klasowych (classroom entities)*, których produkcję językową poddano obserwacji i wnioskowaniu indukcyjnemu (Nunan 1994, Zawodniak 2001).

2.1. Próba badawcza

Badaniem, które trwało 8 miesięcy, objęto dwie znajdujące się w operacyjnej fazie rozwoju poznawczego (zob. 2.4.1.) grupy dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego, złożone z 14 uczniów II. klasy i 16 uczniów III. klasy szkoły podstawowej.

2.2. Cele badania

Studium przypadku ukierunkowane było na osiągnięcie następujących celów:

- zbadanie związku pomiędzy ogółem zachowań intramentalnych i intermentalnych, będących wskaźnikiem rozwoju poznawczego, a produkcją językową dzieci; szczególnie uwzględniono jakościowe różnice występujące pomiędzy dwiema grupami w zakresie wzmiankowanych zachowań i ich przełożenia na praktykę językową;
- ustalenie, w jakim stopniu zaprojektowany przez autorkę program nauczania języka angielskiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest psychologicznie i pedagogicznie relewantnym narzędziem glotto-dydaktycznym dla każdej z badanych grup uczniów.

2.3. Konstrukty badania

Badanie zostało oparte na trzech współzależnych konstruktach jako psychologicznych, intrapersonalnych załączkach, a zarazem 'aktywatorach' obserwowalnych zachowań dzieci; można je scharakteryzować w następujący sposób:

- *zaangażowanie (involvement)* wyrażone spontanicznym uczestnictwem w czynnościach niewerbalnych, a także niewymuszonym wykonywaniem dodatkowej pracy zarówno w klasie, jak i poza nią (np. przygotowywanie gazetki, odrabianie nadprogramowych zadań domowych);
- *wiara we własne możliwości (confidence)* 'mierzona' chęcią aktywnego uczestniczenia w różnorodnych czynnościach lekcyjnych, co jest równoznaczne z gotowością do przejścia z poziomu czynności niewerbalnych do zadań werbalnych;
- *wytrwałość (persistence)* przejawiająca się gotowością do wykonywania danej czynności mimo pojawiających się trudności. (Williams and Burden 1999, Zawodniak 2001).

2.4. Program nauczania

W badaniu wykorzystano autorski, leksykalno-polisensoryczny program nauczania języka angielskiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym, ukierunkowany na konsolidację i integrację sprawności receptywnych z werbalną produkcją językową traktowaną jako naturalna konsekwencja przedłużonej fazy słuchania ze zrozumieniem i psychomotorycznego reagowania na uzyskane komunikaty.

2.4.1. Przesłanki teoretyczne

Rzeczony program nauczania oparto na komplementarnie działających teoriach **Piageta**, **Vygotsky'ego** i **Claparède'a**.

- ad J. Piaget: – *teoria rozwoju poznawczego (the theory of cognitive development)* sytuująca dzieci 7- 11-letnie w fazie myślenia konkretnego, którego granice wyznaczone są realiami bezpośredniego otoczenia. Dzieci z tego przedziału wiekowego przedstawione są jako uczniowie operacyjni, tj. zdolni do wykonywania szeregu operacji umysłowych na konkretnych przedmiotach (szeregowanie, klasyfikowanie, decentrowanie, rozumienie i stosowanie zasady odwracalności zjawisk, posługiwanie się liczbami, a także pojęciami czasu i przestrzeni, wykorzystywanie umiejętności kojarzenia w przypominaniu sobie określonych przedmiotów);
- *prawo przesunięcia (the law of shift)* podkreślające między innymi, że w fazie operacji konkretnych myślenie i mowa dziecka stopniowo tracą swój egocentryczny charakter, stając się coraz bardziej uspołecznionymi aspektami jego działalności (Piaget 1981, Wadsworth 1998, Zawodniak 1998, 2001);
- ad L. Vygotsky: – *prawo strefy najbliższego rozwoju (the law of the zone of proximal development)*, którą wyznacza różnica pomiędzy wiekiem dziecka a poziomem rozwiązywania problemów, jaki może ono osiągnąć z pomocą osoby dorosłej. Tak więc, niniejsza teoria podkreśla znaczenie kooperacji jako czynnika przyczyniającego się do optymalizacji socjokognitywnego rozwoju dziecka (Cameron 2001, Vasta et al. 1995, Vygotsky 1997, Zawodniak 2001);
- ad E. Claparède: – *prawo uświadamiania sobie (the law of awareness)* głoszące, że świadomość różnicy pojawia się u dziecka przed świadomością podobieństwa, która wymaga bardziej złożonych i później rozwijających się mechanizmów uogólniania. Niniejsza teoria uwypukla zatem celowość bazowania we wczesnej fazie nauczania na dziecięcej umiejętności percypowania różnic między obserwowanymi obiektami (Vygotsky 1997), która może ułatwić opanowywanie przypisanych im nazw (Lewis 1994, Zawodniak 2001).

2.4.2. Uwarunkowania praktyczne

W omawianym sylabusie wykorzystano wspomniane przesłanki teoretyczne jako czynnik konsolidujący proces glottodydaktyczny zaplanowany z myślą o naprzemiennym stosowaniu następujących komponentów praktyki nauczania/uczenia się:

- *Programowanie Neurolingwistyczne (Neuro-Linguistic Programming-NLP)* jako model polisensorycznego rozwijania i wykorzystywania jednostkowych doświadczeń ucznia, wpływających na używany język, jak i znajdujących się pod jego wpływem. Szczególną uwagę poświęcono relacji stylów sensorycznych i czynności relaksacyjnych, obejmujących wizualizacje kontrolowane i ćwiczenia fizyczne, do efektywności uczenia się (Revell and Norman 1998);
- *Metoda 'odpowiedzi całym ciałem' (Total Physical Response – TPR)* propagująca prawohemisferycznie zorientowane uczenie się języka w opartym na poleceniach działaniu niewerbalnym, bezstresowo i zabawowo wprowadzającym dziecko w świat obcojęzycznej mowy (Asher 2003);
- *Technika tablicy flanelowej (the flannelgraph technique)* integrująca anlizatory wzrokowo-słuchowe, rozwijająca umiejętność stosowania znaczeń dyferencjalnych i promująca koncepcję spiralnego uczenia się, polegającego na dynamicznym reorganizowaniu siatki pojęć. Rzeczoną technikę wykorzystano jako narzędzie mające ułatwić dzieciom posługiwanie się twierdzącymi formami zdaniowymi i stymulować je do interakcji werbalnych dotyczących interpretacji konfiguracji sytuacyjnych zaaranżowanych przez nauczyciela na tablicy flanelowej (Bertrand et Frérot 1967, French Allen 1983, Zawodniak 2000);
- napisany przez autorkę artykułu podręcznik do nauki języka angielskiego pt. *Pat & Rhett*, 'zapraszający' dzieci do zabawy językiem poprzez rozmowę z parą tytułowych postaci, zestawianie ilustracji z właściwymi podpisami, układanie bądź uzupełnianie rymowanek, rozwiązywanie szarad, wykonywanie prostych działań arytmetycznych, jak również związane komentowanie prezentowanych sytuacji (Zawodniak 1996).

2.5. Narzędzia gromadzenia danych

Do gromadzenia danych posłużyły następujące narzędzia badawcze:

- *test VAK (the VAK quiz – Visual, Auditory, Kinaesthetic)* diagnozujący dominujące w każdej z badanych grup style sensoryczne (Revell and Norman 1998);

- *pamiętnik nauczyciela (teacher diary)* zawierający szczegółowe, sporządzane bezpośrednio po każdej lekcji notatki, które po zakończeniu badania poddano analizie heurystyczno-dyferencjalnej, uwzględniającej ogół zachowań społeczno-językowych występujących w obu grupach badawczych (zob. 4.).

3. Prezentacja danych

Studium przypadku rozpoczęto od przeprowadzenia testu VAK, którego wyniki wykazały brak zdecydowanych preferencji dla któregoś z trzech stylów sensorycznych w klasie II. i wyraźną dominację modalności kinestetycznej w klasie III.

Wyniki uzyskane z rzeczonego testu umożliwiły autorce zaplanowanie czynności lekcyjnych, które nie tylko aktywizowałyby dominujące style sensoryczne, lecz także wzmacniałyby słabiej rozwinięte modalności uczniów. W tym celu połączono dzieci w mieszane pary sensoryczne, co miało im ułatwić 'dostęp' do rzadziej używanych kanałów percepcji i jednocześnie urozmaicić pracę nad poszczególnymi zadaniami, wykonywanymi w oparciu o wzajemną wymianę doświadczeń i umiejętności poznawczo-językowych, odbywającą się na poziomie co najmniej dwu modalności; z przyczyn komparatywnych kilkoro uczniów pracowało w parach monosensorycznych, których skład, w przeciwieństwie do mieszanych par sensorycznych, zmieniał się na każdej lekcji.

3.1. Klasa II.

Należy zaznaczyć, że uczniowie klasy II. ujawniali swój potencjał sensoryczny inaczej niż miało to miejsce w klasie III. I tak, kinestetycy wykorzystywali swoje preferencje ruchowe nie zawsze w bezpośrednim związku z czynnościami lekcyjnymi, co niekiedy zaburzało ich tok i wywoływało problemy z dyscypliną. Jeśli chodzi o słuchowców, to zazwyczaj nie czekali oni na swoją kolej w wypowiedzeniu się bądź udzieleniu odpowiedzi na zadane pytanie, przekrzykując inne dzieci i tym samym utrudniając swobodny przepływ informacji. Natomiast u wzrokowców zaobserwowano nacechowane stosunkowo dużym zdyscyplinowaniem i opanowaniem zachowania introwertyczne. Generalnie, uczniowie klasy II. wykazywali znaczące zniecierpliwienie, kłótniwość i trudności w zrozumieniu racji innych osób, zaś ich uwaga często ulegała rozproszeniu; tendencje te występowały ze szczególnym natężeniem w trakcie pierwszych trzech miesięcy badania.

Z tych przyczyn postanowiono rozbić bardziej złożone czynności, jak na przykład interpretacja zaaranżowanych na tablicy flanelowej konfiguracji leksykalno-obrazkowych, na dwie oddzielone ćwiczeniem relaksacyjnym części.

Ponadto, w trosce o podtrzymanie koncentracji uczniów, wykorzystano zestaw stosunkowo krótkich i nieskomplikowanych czynności, jak na przykład zestawianie ilustracji z odpowiadającymi im podpisami, udzielanie motorycznej odpowiedzi na otrzymane polecenie, komentowanie zmian wprowadzonych do historyjki przedstawionej na tablicy flanelowej. Warto wspomnieć, że uczniowie chętniej wykonywali polecenia niewerbalne zbiorowo niż indywidualnie, co odnosi się również do głośnego powtarzania rymowanek.

Na uwagę zasługuje fakt, że od samego początku zajęć uczniowie klasy II. przejawiali większe zainteresowanie samodzielną pracą niż współdziałaniem w parach bądź grupach. Tak więc, z dużym upodobaniem i starannością wykonywali oni polecenia pisemne, obejmujące ćwiczenia książkowe i dodatkowe zadania domowe, które polegały na wbudowywaniu rozmaitych substytutów leksykalnych w proste, znane z lekcji struktury zdaniowe nabierające tym sposobem nowego, niejednokrotnie zabawnego sensu (np. *My dog likes TV. / Santa has three gifts for my brother. / I live in a big, grey house. / A black cat eats white chocolate at six o'clock*). Oczywiście, zdarzały się w tych zdaniach usterki językowe, należy jednak zaznaczyć, że dla dzieci zajęcie to było pouczającą, bo zachęcającą do dalszego wysiłku, zabawą, której istotną część stanowiło porównywanie uzyskanych wyników z efektami pracy innych uczniów.

Mimo że początkowo drugoklasiści niezbyt chętnie współpracowali ze sobą, zaobserwowano pewne korzyści z faktu, że tworzyli oni mieszane pary sensoryczne; można tu podać przykład wzrokowo zorientowanej dziewczynki, bardzo nieśmiałej i zaangażowanej w wykonywanie wszelkiego rodzaju zadań pisemnych, u której zauważono z biegiem czasu coraz większą otwartość i komunikatywność (wydawanie krótkich poleceń, uczestniczenie w zgadywankach), co można przypisać bezpośredniemu kontaktowi, jaki miała ona z uczennicą o dominującej modalności słuchowej. U uczennicy tej zaobserwowano z kolei wzrastające upodobanie do staranniejszego prowadzenia zeszytu, który wcześniej był pełen skreśleń i naprędce czynionych poprawek. Celem uniknięcia ich dziewczynka ta zaczęła wykonywać część zadań w brudnopisie, aby móc je porównać z wersją koleżanki, następnie zaś przepisać w domu, co z jednej strony dodatkowo wpłynęło na estetykę zeszytu, z drugiej zaś uświadomiło walory zadań pisemnych jako namacalnego produktu własnej pracy, wzbudzającego we właściciela motywujące poczucie dumy i satysfakcji.

We wczesnej fazie badania dzieci posługiwały się głównie pojedynczymi wyrazami, szczególnie rzeczownikami, uciekając się do pomocy nauczyciela, tj. autorki artykułu, w kwestii łączenia ich w zdania. Tendencja ta uwidoczniła się podczas przygotowywania gazetki, składającej się początkowo z jednowyrazowych podpisów. Jednak w drugiej części studium przypadku zaobserwowano u uczniów coraz bardziej syntetyczne podejście do języka,

objawiające się między innymi gotowością do indywidualnego wydawania pełnych, kilkuwyrazowych poleceń. Tym sposobem działalność psychomotoryczna zaczęła się łączyć z coraz częściej pojawiającymi się zachowaniami werbalnymi.

Uczniowie klasy II. z przyjemnością wykonywali czynności rozwijające umiejętność skontekstualizowanego stosowania znaczeń dyferencjalnych (Lewis 1994) w zakresie słownictwa semantycznego (np. *big/small, white/black, duck/drake, sit down/stand up, learn/rest*). Zauważono natomiast pewne problemy z odróżnianiem 1. i 3. osoby czasownika posiłkowego 'have' oraz form czasowników używanych w czasie Present Simple.

Początkowo drugoklasiści zwracali się do nauczyciela z prośbą o udzielenie bezpośredniej pomocy (np. *Proszę mi powiedzieć, co mam tu wpisać. / Co oznacza ten wyraz?*). Jednak z upływem czasu dzieci zaczęły coraz częściej i skuteczniej korzystać z pośredniej pomocy nauczyciela, opartej na sugestiach stymulujących uczniów do stosowania procedur inferencyjnych.

Odnosząc do technik NLP, warto podkreślić, że najchętniej dzieci brały udział w ćwiczeniach ruchowych i gimnastyce oddechowej, stosowanych zazwyczaj jako przerywnik pomiędzy dwiema krótszymi czynnościami językowymi bądź też, jak już wcześniej wspomniano, jako czynnik równoważący dwie części bardziej złożonej czynności. Zaobserwowano, że uczestnictwo w ćwiczeniach tego typu rozładowywało nagromadzone w dzieciach napięcia emocjonalne i tym samym napełniało je pozytywną energią psychofizyczną, ułatwiającą im pracę w dalszej części lekcji, a jednocześnie redukującą problemy z dyscypliną. Natomiast w przypadku wizualizacji kontrolowanych trzeba przyznać, że uczniowie okazali się jeszcze nie całkiem gotowi do wykorzystania pełni zawartych w nich walorów poznawczo-sensorycznych i leksykalnych. I tak, nie mogąc doczekać się końca słuchanej opowieści, dzieci dowolnie przerywały ją pośpiesznie sformułowanymi komentarzami, co wprowadzało do całej czynności chaos i utrudniało dostarczenie im bazujących na polisensorycznym porozumieniu informacji zwrotnych.

W drugiej części badania nadmierna hałaśliwość i niekomunikatywność uczniów klasy II. zaczęła ustępować miejsca coraz bardziej zgodnej współpracy i gotowości do bardziej zdyscyplinowanego udziału w czynnościach werbalnych, jak również do dzielenia się umiejętnościami i pomysłami mającymi doprowadzić do pomyślnego rozwiązania danego problemu. Należy jeszcze dodać, że u drugoklasistów obserwowano sukcesywny wzrost zainteresowania czynnościami lekcyjnymi i towarzyszące mu postępy w nauce (Zawodniak 2001).

3.2. Klasa III.

Uczniowie klasy III. wykazywali wyższy stopień zdyscyplinowania, posłuszeństwa i kooperatywności niż dzieci z klasy II. Mimo iż kinestetycy stanowili większość grupy, ich zachowania motoryczne z reguły nie wykraczały poza ramy czynności lekcyjnych (np. polecenia TPR, dyktando obrazkowe, 'kreowanie' zdarzeń na tablicy flanelowej). U słuchowców zaobserwowano natomiast większą aniżeli w klasie II. receptywność i otwartość na pomysły, odczucia i wrażenia innych osób, a tym samym gotowość do przestrzegania najbardziej podstawowych zasad harmonijnej współpracy w grupie (nieprzerwywanie cudzych wypowiedzi, oferowanie pomocy koledze/koleżance w wykonaniu danego zadania, okazywanie zainteresowania jego/jej pracą). Z kolei charakterystyka uczniów zorientowanych wzrokowo okazała się zbieżna z cechami ujawnionymi u wzrokowców z klasy II. (zob. 3.1.).

Należy zaznaczyć, że trzecioklasiści nie przejawiali zbyt dużego entuzjazmu do samodzielnych poleceń pisemnych, które wykonywane były przez nich dość pośpiesznie i niedbale; zdarzały się też przypadki nieodrobionych bądź niedokończonych zadań domowych, co nie miało miejsca w klasie II. Wobec ogólnej niechęci trzecioklasistów do indywidualnej pracy pisemnej, zrozumieli wydaje się fakt, że popełniali oni błędy, których poprawieniem nie byli zainteresowani oraz że rzadko podejmowali się nadprogramowych zadań domowych, podczas gdy w klasie II. sytuacja była odwrotna. Ze znacznie większym zapałem przystępowali oni do pracy pisemnej we współzawodniczących ze sobą parach rozwiązujących książkowe szarady lub uzupełniających dialogi.

Od samego początku badania uczniowie klasy III. chętnie uczestniczyli we wszelkich czynnościach werbalnych; na przykład, wspólnie, tj. w grupach lub parach, konstruowali oni i wydawali zabawne polecenia TPR, które były następnie wykonywane przez pojedyncze dzieci, nie zaś zbiorowo, jak w klasie II. (np. *Walk round the chair with two pens. / Smile at the teacher. / Draw a little drake with four big eyes*). W ogóle, dzieci z przyjemnością współpracowały ze sobą zarówno we wspomnianych powyżej zadaniach pisemnych, jak i w czynnościach werbalnych (zgadywanki, odgrywanie ról).

Ponadto trzecioklasiści z upodobaniem pracowali nad rymowanymi i to zarówno na poziomie konwergencyjnym (uzupełnianie i/lub ilustrowanie podanych zdań), jak i dywergencyjnym (tworzenie własnych mini-wierszyków, np. *Sit down on this chair, my man with short hair; My little mouse lives in a lovely house*). Następnie dzieci chętnie prezentowały 'opracowane' przez siebie rymowanki przed resztą klasy.

Uczniowie z łatwością operowali znaczeniami dyferencjalnymi zarówno w zakresie słownictwa semantycznego, jak i niektórych kategorii gramatycznych (1. i 3. osoba czasownika posiłkowego 'have', liczba pojedyncza i mnoga rzeczowników); zauważono natomiast trudności w odróżnianiu 1. i 3. osoby czasowników występujących w czasie Present Simple.

U uczniów klasy III. zaobserwowano wyższy aniżeli w klasie II. stopień syntetycznego odbioru języka. Tendencja ta szczególnie wyraźnie uwidoczniła się podczas opisowego i/lub dialogowego opracowywania gazetki, którą dzieci przygotowywały w parach bądź niewielkich grupach zajętych jakimś aspektem danego pola tematycznego (np. *Santa Claus – appearance, clothes, means of transportation, gifts*). Umiejętność leksykalnego syntetyzowania została utrwalona techniką tablicy flanelowej umożliwiającą dzieciom dość sprawnie werbalnie posługiwać się niskomplikowanymi formami zdaniowymi zwięźle komunikującymi różnorodne treści (*family, school, pets, house, food*). U uczniów klasy III zauważono także pogłębiającą się umiejętność szybkiej i trafnej wymiany substytutów leksykalnych w obrębie pytań stosowanych w krótkich dialogach i zgadywankach (np. *Do you like/have/live in ...?*).

Od początku badania trzecioklasiści wykorzystywali pośrednią, obfitującą w sugestie i wskazówki ekstrajęzykowe pomoc nauczyciela, jak również chętnie współpracowali ze sobą w parach, dochodząc do wspólnych wniosków w oparciu o spontaniczną wymianę własnych pomysłów i umiejętności. Współdziałanie dzieci było również widoczne na mniej uświadomionym przez nie poziomie sensorycznym. Można tu się powołać na przykład owocnie choć początkowo burzliwie rozwijającej się współpracy dziewczynki o dominującej modalności kinestetycznej ze słuchowo zorientowanym chłopcem, który zachęcał ją do wspólnego wyszukiwania rymów, a także przygotowywania poleceń i dialogów. Zauważono, że dziewczynka chętniej podejmowała współpracę, gdy w perspektywie była również wspólna, werbalno-kinestetyczna prezentacja jej efektów przed całą klasą; tym sposobem, modalność słuchowa dziewczynki została wzmocniona czynną, interpersonalnie nachyloną i tym samym bazującą na wzajemnej pomocy i wyjaśnieniach pracą nad konkretnym zadaniem, podczas gdy modalność kinestetyczną chłopca aktywizowała prezentacja produktu tejże pracy; należy przy tym podkreślić, że w początkowej fazie owej współpracy chłopiec ten 'występował' przed resztą uczniów z pewnymi oporami psychicznymi, jednak żywiołowe reakcje i namowy jego koleżanki wpłynęły na widoczną zmianę jego podejścia do tego typu czynności. Tak więc, można wnosić, że dynamiczna współpraca, jaką zaobserwowano u większości mieszanych par sensorycznych obu badanych grup uczniów pociągała za sobą wzajemne przenikanie i uzupełnianie się różnych modalności. Przy okazji, warto się odnieść do par monosensorycznych, których członkowie,

zarówno w II., jak i III. klasie, nie okazywali chęci do współpracy, natomiast w przypadku pojawienia się trudności w wykonywaniu danej czynności, zwracali się z prośbą o pomoc do nauczyciela.

Trzecioklasiści zdecydowanie woleli wizualizacje kontrolowane od ćwiczeń fizycznych. W przeciwieństwie do klasy II., nie przerywali oni opowiadań, lecz wysłuchiwali ich z ciekawością do samego końca, przedstawiając następnie w zwięzły i logiczny sposób własne interpretacje zaprezentowanych zdarzeń. Mimo iż wizualizacje kontrolowane, jako technika relaksacyjna integrująca różne modalności i intensyfikująca koncentrację dzieci, były przeprowadzane w języku polskim, ich treść wzbudzała w uczniach czynne zainteresowanie słownictwem angielskim; na przykład po wysłuchaniu opowiadki pt. „Ogród twoich marzeń”, dzieci poprosiły, aby zapoznać je z angielskimi odpowiednikami takich wyrazów, jak *ogród*, *ogrodnik*, *fontanna*, *ptak*, *drzewo*, które zostały następnie wykorzystane w zgadywance i dyktandzie obrazkowym.

Należy jeszcze raz zaznaczyć, że trzecioklasiści stanowili aktywną i dobrze zorganizowaną grupę uczniów, u których zauważono jednak stopniowy spadek entuzjazmu do wykonywanych czynności, co objawiało się ogólnym, nie występującym w klasie II. brakiem dbałości o jakość produkcji językowej (Zawodniak 2001).

4. Analiza danych

Dane zebrane w trakcie omawianego studium przypadku skłaniają do potwierdzenia Piagetowskiego *prawa przesunięcia*, przedstawiającego uspołecznione myślenie i mowę jako konsekwencję wcześniejszego rozwoju egocentrycznej, intramentalnej działalności dziecka (zob. 2.4.1.). Teoria ta psychologicznie wyjaśnia zespół zachowań językowych uczniów klasy II., przewidzianych w procesie opracowywania wspomnianego programu nauczania, opartego na przedłużonej fazie cichej jako punkcie wyjścia do rozwoju intersubiektywnej produkcji językowej. Tak więc, na podstawie zaobserwowanych trudności w porozumiewaniu się, szczególnie widocznych w pierwszym stadium badania, można domniemywać, że dzieci te częściowo znajdowały jeszcze się na etapie myślenia egocentrycznego, nie uznającego innego niż własny punkt widzenia. Szczególnie lubiana przez drugoklasistów indywidualna praca pisemna, zdaje się stanowić istotny komponent fazy cichej, określanej przez psychologów mianem mowy pomyślanej i wyobrażonej (Vygotsky 1997), której rozwój oddziałuje na czynniki interpersonalne i związane z nimi komunikowanie się ze społeczeństwem. Tak więc, chętnie wykonywanie ćwiczeń pisemnych niejako przygotowało uczniów klasy II. do produkcji werbalnej,

której dynamika wzrosła w drugiej części badania. Zgromadzone dane skłaniają również do sugestii, że wrażliwa faza pisania w języku obcym przypada na wiek ośmiu lat, kiedy to dziecko przystępuje do tej czynności z autentyczną przyjemnością i mocą twórczą, które z upływem czasu zanikają, co było widoczne w klasie III. Oczywiście, do pełnego potwierdzenia tej tezy niezbędne jest przeprowadzenie wnikliwych, na szerszą skalę zakrojonych badań neurolingwistycznych.

Zaobserwowana we wczesnej fazie opisywanego studium przypadku tendencja uczniów klasy II. do manipulowania pojedynczymi jednostkami leksykalnymi wskazuje na transdukcyjną jakość wykonywanych przez nich operacji umysłowych, wyrażającą się ograniczoną zdolnością do integrowania poszczególnych elementów danej sytuacji w sekwencję logicznie ze sobą powiązanych faktów i zdarzeń. Owa skłonność do koncentrowania się na pojedynczych częściach składowych całości zaczęła się stopniowo przekształcać w umiejętność decentracji, czyli skupiania uwagi na wszystkich aspektach badanej sytuacji; proces ten uwidocznił się w sukcesywnym przechodzeniu dzieci z etapu stosowania substytutów leksykalnych w obrębie znanych już struktur zdaniowych i jednowyrazowego komentowania różnych sytuacji obrazkowych do konstruowania prostych choć urozmaiconych treściowo poleceń.

W przeciwieństwie do drugoklasistów, uczniowie klasy III. od początku zajęć wykazywali gotowość do decentracji, w związku z czym można wnosić, że byli oni bardziej zaawansowani w operacjach umysłowych podążających w kierunku myślenia przyczynowo-skutkowego i analityczno-dedukcyjnego przetwarzania informacji; początki tego procesu widoczne były w coraz sprawniejszym posługiwaniu się kategoriami gramatycznymi. Zaobserwowane u trzecioklasistów zdyscyplinowanie, umiejętność kontrolowania i efektywnego wykorzystywania sprawności motorycznych, jak też zdolność do wykonywania dłuższych czynności (np. wizualizacje kontrolowane, interpretacja przedstawionych techniką tablicy flanelowej zestawień leksykalno-obrazkowych) zdają się być wskaźnikiem rosnącej pojemności uwagi uczniów. Zainteresowanie dzieci zawartym w wizualizacjach kontrolowanych słownictwem i chętnie, oparte na pośredniej pomocy nauczyciela, wykorzystywanie jego angielskiej wersji w innych czynnościach lekcyjnych świadczą o stopniowo rozwijającej się świadomości językowej i umiejętności sterowania uwagą w zależności od specyfiki wykonywanego zadania i własnych potrzeb poznawczo-językowych, jak również od zdolności utrwalania skojarzeń umysłowych w pamięci (Siek-Piskozub 1995, Vasta et al. 1995). Wyraźne przedkładanie przez uczniów klasy III. czynności zbiorowych nad pracę indywidualną wskazuje na coraz silniej zaznaczającą się w ich rozwoju poznawczym obecność uspołecznionego myślenia i mowy.

Nawiązując do konstruktów psychologicznych (zob. 2.3.) jako ogólnorozwojowych wyznaczników zachowań obu badanych grup uczniów, należy zaznaczyć, że ich współdziałanie znalazło pełniejszy wyraz w działalności lekcyjnej drugoklasistów. I tak, punkt wyjścia dla rozwoju języka stanowiło tu spontaniczne *zaangażowanie się* dzieci w pracę pisemną i ogół czynności psychomotorycznych poznawczo determinujących zachowania werbalne. W konsekwencji, intrapersonalna działalność uczniów klasy II. niejako wykształciła w nich *wiarę we własne możliwości* i gotowość do łączenia ekstrajęzykowych środków przekazu z komunikacją werbalną, co uwidoczniło się w wydawaniu poleceń TPR i komentowaniu konfiguracji leksykalno-obrazkowych. *Zaangażowanie i wiara we własne możliwości* przyczyniły się do wzrostu *wytrwałości* w wykonywaniu zadań lekcyjnych, co przejawiało się w coraz powszechniejszym i sprawniejszym stosowaniu pośrednich wskazówek nauczyciela, poszerzających *strefę najbliższego rozwoju dziecka* (zob. 2.4.1.). Na *wytrwałość* uczniów jako wykonawców różnorodnych czynności lekcyjnych istotny wpływ wywarły NLP-owskie ćwiczenia fizyczne, które pogłębiły ich koncentrację i pozytywne nastawienie do dalszego ciągu lekcji. Tak więc, u uczniów klasy II. wzmiankowane konstrukty utworzyły rodzaj kontinuum, gdzie przenikały się one wzajemnie, wchodząc w relacje z procesem rozwoju języka.

Natomiast w przypadku klasy III., współdziałanie omawianych konstruktów nie miało już tak płynnego i dynamicznego przebiegu ze względu na fakt, że uczniowie ci rozpoczęli naukę języka angielskiego z wyższego pułapu rozwoju poznawczego pokrywającego się z drugim i trzecim konstruktom psychologicznym (*wiara we własne możliwości / wytrwałość*), a zatem odnoszącego się do uspołecznionej kategorii myślenia i mowy. Owa intermentalna jakość działalności uczniów dotyczy zauważonej od najwcześniejszej fazy badania gotowości dzieci do komunikacyjnego posługiwania się werbalnym kodem językowym i korzystania z pośredniej pomocy nauczyciela.

Zauważona zdolność do operowania znaczeniami dyferencjalnymi w obrębie słownictwa semantycznego (klasy II. i III.), jak również w zakresie kategorii gramatycznych (klasa III.) językowo wzmacnia poznawczą wartość sformułowanego przez Claparède'a *prawa uświadamiania sobie* (zob. 2.4.1.). Tak więc, wcześniej rozwijająca się umiejętność postrzegania i wyrażania różnic między określonymi osobami, przedmiotami i zjawiskami może ułatwić odbiór podobieństw.

W oparciu o zebrane w trakcie studium przypadku dane można też wnioskować, że wraz z postępującym rozwojem poznawczym wzrasta zdolność dzieci do skutecznego wykorzystywania tak własnych, jak i cudzych stylów sensorycznych w procesie uczenia się; zależność ta dała o sobie znać w klasie III.

Istotną zaletą zastosowanego w opisywanym badaniu leksykalno-polisensorycznego programu nauczania (zob. 2.4.) jest integracja przesłanek teoretycznych z praktyką dydaktyczną bazującą na ich psychologiczno-filozoficznej głębi w celu optymalizacji procesu przyswajania języka obcego. W wyniku weryfikacji empirycznej, rzeczony program nauczania wykazał zgodność z naturalnym cyklem rozwojowym drugoklasistów, uczących się poprzez intrapersonalną interpretację nabywanych doświadczeń, która stanowi podstawę stopniowo kształtującego się syntetycznego, intersubiektywnego i społecznie umotywowanego oglądu rzeczywistości. Zaobserwowany w klasie II. ciągły wzrost krzywej uczenia się świadczy o tym, że oferowana w omawianym programie nauczania przedłużona faza cicha została efektywnie wykorzystana w inicjacji językowej tychże dzieci.

Natomiast przypadek klasy III. wykazał konieczność wprowadzenia do programu nauczania pewnych modyfikacji ze względu na wyższe niż się spodziewano zaawansowanie tychże uczniów w operacyjnym stadium rozwoju poznawczego, szczególnie zaś w decentracji i gotowości do kooperacyjnego, werbalnie uwarunkowanego konstruowania wiedzy; dlatego też wskazane by tu było skrócenie fazy cichej na rzecz komunikacji werbalnej.

5. Uwagi końcowe

Posiłkując się powyższymi, teoretycznie i empirycznie relewantnymi refleksjami, należy podkreślić, że proces przyswajania języka przez dziecko regulowany jest czynnikami poznawczymi, które powinny być w związku z tym wkomponowane w proces konstruowania programu nauczania, uwzględniający ustalenie zakresu pól tematycznych i materiału językowego, jak też właściwy dobór i adaptację narzędzi glottodydaktycznych. Tak więc, niezwykle istotne jest respektowanie przez nauczyciela języka obcego dynamicznie zmieniającej się u dziecka jakości operacji umysłowych i synchronizowanie ich z odpowiednimi, intramentalnie i/lub intermentalnie zorientowanymi czynnościami lekcyjnymi. Dlatego też wszelkie zmierzające w tym kierunku działania mogą dodatnio wpłynąć na język dziecka, ułatwiając jego opanowywanie bądź też przyspieszając jego rozwój.

Bibliografia

- Asher, J. J. 2003. *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos, Cal.: Sky Oaks Productions, Inc.
- Bertrand, J. et J. L. Frérot. 1967. *Frère Jacques – méthode de langage pour enfants*. France: B.E.L.C. Hachette.

- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- French Allen, V. 1983. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. 1994. *The Lexical Approach*. London: LTP.
- Nunan, D. 1994. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. 1981. *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN.
- Puppel, S. 1996. *A Concise Guide to Psycholinguistics*. Poznań: Wydawnictwo Bene Nati.
- Revell, J. and S. Norman. 1998. *In Your Hands. NLP in ELT*. London: Saffire Press.
- Siek-Piskozub, T. 1995. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Vasta, R., M. M. Haith and S. A. Miller. 1995. *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Vygotsky, L. 1997. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wadsworth, B. J. 1998. *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Williams, M. and R. L. Burden. 1999. *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zawodniak, J. 1996. *Pat & Rhett*. Zielona Góra: Wydawnictwo „WZ”.
- Zawodniak, J. 1998. „The role of memory in child vocabulary consolidation and enrichment”. W: *Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics* XXVI, 309–321.
- Zawodniak, J. 2000. „Nowe spojrzenie na słownictwo w nauczaniu języka obcego dzieci”. W: *Neofilolog* 19, 68–79.
- Zawodniak, J. 2001. „The evaluation of vocabulary-syllabus design for young children learning English as a foreign language”. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: UAM.