

## WCZESNA EDUKACJA JĘZYKOWA W MYŚL KONSTRUKTYWIZMU

## EARLY LANGUAGE LEARNING ACCORDING TO CONSTRUCTIVISM

**Gabriela Chorab**

Uniwersytet Szczeciński  
Wydział Humanistyczny  
Instytut Pedagogiki  
ul. Ogińskiego 16/17  
71-431 Szczecin  
e-mail: gabriela.chorab@vp.pl

**Abstract:** Issues on early foreign languages teaching according to constructivism theory have been discussed in this article. It has been pointed out, what actions should be undertaken in order to support harmonious child development and stimulate both right hemisphere and left hemisphere mechanisms, remembering that structures responsible for using a foreign language are situated in the left hemisphere of the brain. An important conclusion for the teacher constructivist, referring to one's work with a student, is individual, maverick approach to every student. It is important to motivate all students, look for their virtues, activate their talents, and all differences between students should be used joined in one aim. If the teacher acts and follows an extended curriculum in a schematic way, he will not succeed pedagogically and at the same time, the student will not be successful in acquiring knowledge.

**Keywords:** motivation, cultural sensitivity, language competences, constructivism, language awareness.

### Wprowadzenie

W ostatnich latach, zgodnie z zaleceniami Rady Europy oraz Komisji Europejskiej – instytucji zajmujących się budowaniem wspólnej polityki językowej – wiele państw w Europie obniżyło wiek obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego. W coraz większej liczbie krajów nie tylko europejskich, nauka ta rozpoczyna się już w przedszkolu. W 2014 r. Polska dołączyła do grupy krajów promujących wczesny start językowy. 18 czerwca Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało rozporządzenie z dnia 30 maja (MEN 2014) zmieniające *Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Do nowej *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego* włączono między innymi nowy obszar *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym*. W wyniku tej zmiany, zgodnie z przywołanym rozporządzeniem MEN, bezpłatna nauka języka obcego rozpoczyna się już na tym etapie przedszkolnej edukacji.

W przywoływanej tu *Podstawie programowej* zwraca się uwagę na to, że *przedszkola oraz inne formy wychowania przedszkolnego, w równej mierze pełnią funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Zapewniają dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych*

*do ich potrzeb rozwojowych*. Celem edukacji przedszkolnej jest przygotowanie dziecka do funkcjonowania w społeczeństwie, stymulowanie wszechstronnego rozwoju dzieci, wyrównywanie ich szans edukacyjnych i przygotowanie do podjęcia nauki na dalszych etapach kształcenia. W dokumencie czytamy, że celem nauki języka obcego w przedszkolu jest *przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym poprzez rozbudzanie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych, a w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – rozwijanie świadomości istnienia odmienności językowej i kulturowej* [5]. W tekście rozporządzenia MEN występują trzy kluczowe terminy: świadomość językowa, wrażliwość kulturowa oraz motywacja.

### Świadomość językowa, wrażliwość kulturowa i motywacja

Świadomość językowa (ang. *language awareness*; franc. *conscience linguistique* lub *sensibilisation linguistique*) jest osią w procesie nauki języka obcego. W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele definicji tego pojęcia. Grażyna Krasowicz-Kupis, ceniona badaczka zagadnień związanych z rozwojem językowym dziecka i autorka obszernej publikacji dotyczącej rozwoju świadomości językowej dziecka, tak ją definiuje: *Świadomość*

językowa oznacza świadomość istnienia symboli językowych i reguł języka, czyli świadome używanie przez dziecko środków językowych, kontrolowanie poprawności ich wykorzystywania, intencjonalne manipulowanie tymi środkami, czyli wykonywanie świadomych operacji na języku [4]. Jak podaje dalej Krasowicz-Kupis, świadomość językowa ujawnia się w grach i zabawach językowych, np. w zabawach wykorzystujących porównywanie słów, podobieństwa między słowami, tworzenie rymów, czy w zabawach transformacyjnych, np. z przestawianiem sylab czy głosek. Ta definicja daje już pierwsze wskazówki, jak rozwijać świadomość językową w czasie zajęć z języka obcego.

Świadomość ulega zmianom, rozwija się w wyniku nowych doświadczeń dziecka. Nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę, że stopień jej rozwoju zależy w dużej mierze od tego, jak będzie skonstruowany proces uczenia się języka. Kolejnym kluczowym terminem jest wrażliwość kulturowa. Termin ten odwołuje się do dwóch pojęć: wrażliwości i kultury. Kultura, tak jak wiele innych terminów w naukach humanistycznych, doczekała się wielu definicji. Skupiłam się tylko na kilku, które według mnie, uważam za istotne w opisywanym kontekście uczenia języków obcych dzieci przedszkolnych. W psychologii międzykulturowej kultura jest definiowana jako system wartości norm i zachowań charakterystyczny dla poszczególnych grup i narodów. Geert Hofstede, znany badacz kultury, określa kulturę jako kolektywne programowanie umysłu, w wyniku, którego odróżnia się członków jednej grupy społecznej od członków innych grup [4].

Do porozumienia się z osobami z innych obszarów kulturowych potrzebne są i wrażliwość i wiedza kulturowa. Wrażliwość kulturowa to według Stafford, Bowman, Eking, Hanna, Lopoes-DeFede: bycie świadomym, że istnieją różnice i podobieństwa kulturowe i wpływają one na nasze wartości, uczenie się i zachowanie: *wiedza, świadomość i rozumienie relacji, podobieństw i wyraźnych różnic, między światem społeczności pochodzenia a światem społeczności języka docelowego*” tworzą wrażliwość interkulturową [5] a jej posiadanie pozwala komunikującym się w różnych językach lepiej zrozumieć zróżnicowanie kulturowe nie tylko w obrębie pary kultur, ale także w szerszym kontekście kulturowym. Nauczyciele przedszkola, chcący rozwijać wrażliwość kulturową uczących się dzieci, muszą pamiętać, że wrażliwość na *Innego* zaczyna się często od etnocentryzmu, który z czasem, w wyniku doświadczeń, refleksji i edukacji, będzie zmierzał w stronę etnorelatywizmu. Interesujące badania nad wrażliwością interkulturową przeprowadził Milton Bennett [5]. Zaproponował on model, który ułatwia zrozumienie postaw i reakcji ludzi na odmienność kulturową. W procesie przechodzenia od etnocentryzmu do etnorelatywizmu jednostka przechodzi przez trzy etapy: etap akceptacji różnic, adaptację do środowiska zróżnicowanego kulturowo oraz integrację, czyli umiejętność *przełączania się* między kulturami. Ponieważ drugi etap polega na tym, że człowiek potrafi

adekwatnie funkcjonować w środowisku zróżnicowanym kulturowo, a trzeci jest realizowany tylko wtedy, gdy na co dzień doświadczamy wielokulturowości, to widać wyraźnie, że w kontekście nauki języka.

Nauczyciele powinni koncentrować się na budowaniu postaw akceptacji różnic kulturowych, a tym samym przygotowywać dzieci do kolejnych etapów rozwoju wrażliwości interkulturowej. Współcześnie, gdy mamy do czynienia z tak silną mobilnością członków wszystkich społeczeństw, problem gotowości rozumienia *Innego*, wrażliwości na inne kultury jest niezwykle istotny. Oprócz tego, jak mówi Nikitorowicz [7] we współczesnym świecie każdy może być *Innym*. Społeczeństwa stają się coraz bardziej wielokulturowe i edukacja, już ta przedszkolna, powinna przygotowywać dzieci do spotkania z ową różnorodnością. Etnocentryzm mogliśmy zdefiniować za Bennettem jako przekonanie danej grupy kulturowej o tym, że wyznawane wartości i standardy kulturowe są bardziej wartościowe niż te wyznawane przez inne grupy.

Trzecim pojęciem, do którego odwołuje się znowelizowana *Podstawa programowa*, jest motywacja do nauki języków obcych. W badaniach nad efektywnością uczenia się języków obcych wymieniana jest ona jako jeden z najważniejszych czynników sukcesu. Trzeba o niej pamiętać w nauczaniu przedszkolnym, stwierdziła kanadyjska badaczka Thérèse Bouffard [1] motywacja do nauki spada, im dłużej dziecko pozostaje w systemie szkolnym. Tak jak w przypadku dwóch wcześniej omawianych pojęć, w literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji modeli motywacji. Według Władysława Okonia *Motywacja to ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki (...). Motywacja wewnętrzna pobudza do działania, które ma wartość samo w sobie; jej przykładem jest zainteresowanie lub zamiłowanie do czegoś. Motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane lub, które pozwala uniknąć kary; w szkole takiej motywacji sprzyja system nagród i kar oraz cały zbiór przepisów regulujących tok nauki* [8].

Od wielu lat problematyka motywacji w nauce języków obcych pozostaje w centrum zainteresowań glottodydaktyków, ponieważ jej posiadanie lub brak jest uznawane za kluczowe w efektywnym poznawaniu nowych języków i kultur. Najbardziej znani badacze motywacji to Robert Gardner, i Wallace Lambert. W modelu Gardnera i Lamberta, opublikowanym w 1985 r., a opracowanym na podstawie obserwacji kanadyjskich uczniów dwujęzycznych, wykazano, że w nauce języka obcego występują dwa elementy determinujące sukces uczenia się drugiego języka: motywacja integrująca oraz instrumentalna. W 2001 r. Gardner rozbudował model i wskazał na cztery czynniki wpływające na motywację: wpływy zewnętrzne, cechy indywidualne ucznia, kontekst edukacyjny, efekty uczenia się. Dörnyei [6] inny ceniony badacz motywacji, wyodrębnił siedem jej wymiarów: afektywny/integracyjny (a w nim między innymi postawy językowe, przyjemność i zainteresowanie nauką języka), instrumentalny/pragmatyczny,

makro konteksty (relacje różno kulturowe, międzygrupowe), obrazy własne (wiara w siebie, skuteczność własnych działań, lęki i zahamowania, sukces/niepowodzenie, oczekiwania, potrzeba sukcesu), cel, kontekst edukacyjny (środowisko edukacyjne, klasowe, szkolne), inne osoby istotne w procesie uczenia się języka (np. rodzice, rodzina, inni uczący się).

Inną koncepcję motywacji, która spotkała się z zainteresowaniem glottodydaktyków, przedstawili Ryan i Deci. Nazwali ją teorią autodeterminacji. Według tych badaczy, motywacja zależy od dynamicznej relacji między jednostką a środowiskiem. Istotną funkcję w tym modelu pełni autonomia, która jest przez nich uznawana za kluczową potrzebę uczącego się. Jednostka ma w nim pozycję centralną, decyduje o swoich działaniach. Warto zwrócić uwagę, że istnieje proporcjonalna zależność między wysiłkiem, jaki jest włożony przez jednostkę w uczenie się a otrzymaną nagrodą lub karą. Motywacja wewnętrzna jest bezpośrednio związana z samym uczącym się dzieckiem, jego stosunkiem do sukcesu, wartościami społecznymi. Może też zwiększać się poprzez symboliczne docenienie. Analiza tych koncepcji pokazuje, jak złożonym zjawiskiem jest motywacja i jak jest istotna w nauce języka.

W kształceniu językowym, na nauczycielach spoczywa duża odpowiedzialność za dalsze losy nauki dzieci, nad którymi powierzono im opiekę. To w przedszkolu są kształtowane podstawy umiejętności językowych nie tylko w języku pierwszym, ale też w języku obcym, i to w przedszkolu dzieci są przygotowywane do życia w kontekście wielokulturowym. Od jakości edukacji na tym etapie wiele więc zależy. Zakładając, że *rzeczywistość nie tylko jest odzwierciedlana, lecz wciąż konstruowana i rekonstruowana przez podmiot w kontekście określonych sytuacji, dążeń i interakcji* [6]. Nowa podstawa programowa wyraźnie określa, jakie aktywności powinno wspierać u dzieci przedszkolnych uczących się języka obcego. W myśl zapisów w niej zawartych, uczący się powinien: uczestniczyć w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; rozumieć bardzo proste polecenia i reagować na nie; powtarzać rymowanki, proste wierszyki i śpiewać piosenki w grupie; rozumieć ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami. Za pomocą wszystkich tych działań powinno wspierać się harmonijny rozwój dziecka i stymulować mechanizmy zarówno prawopółkulowe, jak i lewopółkulowe, pamiętając przy tym, że struktury odpowiedzialne za zaawansowane posługiwanie się językiem usytuowane są w lewej półkuli mózgu [10].

### **Konstrukttywizm w edukacji językowej w przedszkolu**

W czasach, gdy przyrost wiedzy nie był tak szybki, a informacji, które uczniowie mieli opanować, było znacznie mniej, pytanie o to, czego powinno uczyć się dzieci w przedszkolu, nie miało tak fundamentalnego

znaczenia jak dziś. Jedną z podstawowych kompetencji umożliwiających funkcjonowanie we współczesnym świecie jest umiejętność dokonywania selekcji. W zalewie informacji każda jednostka musi umieć wybrać to, co jest jej przydatne. Jednak, aby nowe informacje zostały trwale zapisane w strukturach pamięci, muszą zostać poddane procesowi przetwarzania. Jeśli jest ich jednorazowo zbyt dużo lub jeśli jest zbyt mało czasu na ich przetworzenie, układ limbiczny nie może się dobrze wywiązać ze swojego zadania. Zdaniem Dawida Wienera, mózg, do którego dociera zbyt dużo bodźców, nie pracuje tak, jak byśmy sobie tego życzyli [12]. Jeżeli jednorazowo do struktur odpowiedzialnych za zapamiętywanie wprowadzonych zostanie zbyt dużo informacji, nie zapamiętamy nic lub bardzo mało.

Konstrukttywistyczna dydaktyka nauki języków obcych w przedszkolu wychodzi naprzeciw potrzebom generacji dzisiejszych uczniów. Wedle niej dydaktyka konstruktywistyczna, nie ma żadnych sztywnych zasad ani modeli, koncepcja ta uczy szukania rozwiązań optymalnych dla konkretnych osób i danej sytuacji edukacyjnej. Dydaktyka oparta jest na różnorodności. Nie ma rzeczy, tematów, metod dobrych dla wszystkich. Nie ma jednego źródła wiedzy, nie ma jednej pewnej drogi rozwoju. Jak mówił Zygmunt Bauman, żyjemy w czasach płynnej nowoczesności, w której stała jest tylko jedna rzecz-zmiana. Nic nie jest niezmiennie i nic nie trwa wiecznie, nie ma dobrych dla wszystkich modeli. Konstruktywistyczna dydaktyka kładzie duży nacisk na to, aby warunki, w jakich zachodzi proces uczenia się, w większym stopniu wpływ miały osoby bezpośrednio zaangażowane, czyli uczniowie, nauczyciele i rodzice, a nie jedynie zewnętrzni eksperci. Z konstruktywistycznego punktu widzenia warunki, w jakich zachodzi proces uczenia się, nie powinny być traktowane jako czynniki zewnętrzne i niezmienna. Jeśli tak się dzieje, zwolennicy zmian muszą walczyć ze strukturami, które im utrudniają, a czasami wręcz uniemożliwiają prace [9]. Nauczyciele konstruktywiści, postrzegający naukę jako indywidualny proces budowania własnej wiedzy, wskazują na rolę uczącej się jednostki. Aby się uczyć, uczeń musi być aktywny, a to wymaga przynajmniej pewnej dozy wolności. Wszelkie próby narzucania celów i treści, szczegółowe określanie metod pracy i form kontroli wyników, ten mechanizm skutecznie hamują. Zdaniem konstruktywistów każdy powinien sam decydować, o czynnościach związanych z procesem uczenia się. Uczący muszą mieć przekonanie, że włożony trud przyniesie efekty. Argumenty przemawiające za podjęciem trudu nauki zawsze mają subiektywny charakter. Jeśli nauka ma być efektywna, uczniowie powinni wiedzieć, po co i dlaczego mają się czegoś uczyć, bo ważne może być również to, co piękne, co budzi fascynację lub wymaga wyjaśnienia, więc zaspokaja ciekawość. Aby w pełni określić rolę jednostki w procesie uczenia się, konstruktywiści stworzyli przymiotnik *wiabilny*, określający coś, co do niej przemawia, porusza ją, wydaje się jej przydatne i funkcjonalne, odpowiednie do konkretnej sytuacji.

Słowo to ma zawsze charakter subiektywny, bo każdemu odpowiada coś innego.

Twórca radykalnego konstruktywizmu Ernst von Glasersfeld oparł teorię na przeświadczeniu, że wiedzy i zrozumienia nie można nikomu przekazać [3]. Jej zdobywanie jest możliwe tylko poprzez aktywność uczącej się jednostki, która samodzielnie dokonuje wyborów i stopniowo tworzy własną strukturę wiedzy. Bez jej woli i zaangażowania nauka nie jest możliwa. Zwolennicy tego podejścia wskazują na konieczność uznania niepodważalnego faktu, że uczący się podmiot, zawsze ma wybór, tzn. sam decyduje o tym, czy chce podjąć trud nauki. Dziś placówki oświatowe funkcjonują tak, jakby uczniowie tego wyboru nie mieli. Wielu nauczycieli nie widzi potrzeby, by na początku zajęć wyjaśnić, dlaczego omawiany temat jest dla uczniów ważny.

Kersten Reich, konstruktywistka, pisała o nauce: *wbrew woli uczniów* a jednocześnie postulowała za poszukiwaniem nowego modelu, który opierałby się na balansowaniu pomiędzy *powinieniem i chce* [3]. Konstruktywiści i badacze mózgu są zgodni w opinii, że pozbawiając uczniów wpływu na sposób funkcjonowania zajęć dydaktycznych, niszczyliśmy ich potrzebę działania i sprowadzamy do roli pasywnych odbiorców, którzy realnie mają tylko taki wybór, że mogą albo akceptować, albo kontestować. Ponieważ nie przewidziana dla uczących się, możliwość pozytywnego wpływania na system edukacji, a jedyną możliwością wyrażenia własnego zdania jest odrzucenie go. Podstawy programowe nie muszą tak drobiazgowo, jak to się dzieje dzisiaj, opisywać wszystkich celów nauczania lub mogą być tak skonstruowane, by można było wybierać z nich określone zagadnienia, zapominając o kryterium ciekawości uczących się. Badania pokazują [11], że w przedszkolu i w nauczaniu wczesnoszkolnym zbyt mało się z dziećmi rozmawia, nie ma czasu na dyskusje, dzielenie się przeżyciami, odwoływanie się do własnych doświadczeń, wyrażanie wątpliwości czy samodzielne formułowanie pytań. Tak więc, konstruktywistycznie zorientowani dydaktycy postulują odejście od dotychczasowego modelu nauczania pod dyktando i wprowadzenie dydaktyki różnorodności, określanej również jako edukacja ofertowa.

Zdaniem niemieckiego neurobiologa Geralda Hüthera, nauka tak długo przynosi dzieciom satysfakcję, jak długo nikt ich do tego nie zmusza. Mózg nie reaguje na to, co jest obiektywnie ważne czy słuszne, ale jedynie na co sami, z subiektywnego punktu widzenia za takie uznajemy [2]. Należy pamiętać, że naturalną potrzebą wszystkich ludzi jest szukanie sensu. Nauczyciele powinni ułatwiać uczniowskiemu mózgowi znajdowanie odpowiedzi na pytanie: po co mam się tego uczyć? Gdy jej nie znajdują, w ich mózgach nie wydzielają się niezbędne w procesie uczenia się neuroprzekazniki [10].

## Podsumowanie

Wczesny wiek przedszkolny, to pasjonujący czas w rozwoju, ale by dziecko mogło swobodnie wkroczyć na

ten etap rozwoju, aby rozpoczęło naukę w przedszkolu z radością i entuzjazmem, niezbędne jest uprzednie wykształcenie inicjatywy w działaniu i wytrwałości w dążeniu do celu. Dzięki tym przymiotom dziecku będzie znacznie łatwiej we względnie krótkim czasie nabyć cały szereg kompetencji, które jeśli opanowane z powodzeniem, nie tylko zaobfitują na następnym etapie rozwoju, jaki jest wczesny wiek szkolny, lecz również przyniosą długofalowe korzyści w dorosłym życiu.

Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny to czas najbardziej intensywnego rozwoju społecznego - należy pamiętać, iż doświadczenia w relacjach z szerszym światem społecznym na początku nauki przedszkolnej mogą wywierać silniejszy wpływ na dalsze funkcjonowanie aniżeli zachodzące w tym samym czasie zmiany poznawcze. Najważniejszym efektem praktyk związanych z nauką przedszkolną oraz z uczestnictwem w grupie rówieśniczej jest wykształcenie u dziecka refleksyjności, poczucia kompetencji i pozytywnej, realistycznej samooceny, które umożliwią wejście w okres dorastania ze świadomością własnych możliwości i zasobów. Znajomość swoich słabych i mocnych stron oraz zdolność do adekwatnej oceny swoich możliwości umożliwia tworzenie realistycznych planów i celów oraz stanowi dobry grunt dla ukształtowania umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami. Stąd też tak ważne w tym okresie rozwojowym jest udzielanie dziecku informacji zwrotnych na jego temat.

Relacje społeczne są dla dziecka swoistym zwierciadłem, stąd też jakość kontaktów nawiązanych w przedszkolu będzie bowiem w znacznym stopniu wpływać na funkcjonowanie dziecka w szkole. Kształtująca się dopiero postawa pracy i umiejętność realizacji obranego celu, które wyrastają z określonych relacji społecznych, stanowią punkt wyjścia dla rozwoju wytrwałości i konsekwencji w dążeniu do realizacji planów. Zdobywanie wiedzy poprzez własną aktywność i zaangażowanie to niewątpliwy potencjał tej fazy rozwojowej. Rozpoznanie go i odpowiednie ukierunkowanie przez dorosłego daje nadzieję na ustanowienie pozytywnego stosunku do zdobywania wiedzy i poznawania świata przez dziecko. Do najważniejszych zadań nauczycieli, pedagogów, należy udzielanie dziecku informacji zwrotnych oraz dostosowywanie interwencji do aktualnego poziomu jego rozwoju, wykorzystanie jego naturalnego potencjału i zasobów oraz zdolność do stymulowania kompetencji, które znajdują się dopiero na etapie rozwoju. W praktyce oznacza to umiejętność stawiania przed dzieckiem takich zadań, które choć nie mogą być wprawdzie wykonane przez nie samodzielnie, ale którym jest w stanie sprostać z niewielkim wsparciem rodziców i nauczycieli. Niezbędna jest przy tym świadomość indywidualności tempa rozwoju każdego dziecka w wieku przedszkolnym. Celem wspomagania rozwoju dzieci nie może być wyłącznie poradzenie sobie z zadaniami - należy również zadbać o przygotowanie ich do radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie całe dorosłe życie. Rozpoczynanie nauki języka obcego jak najwcześniej, nawet przed rozpoczęciem edukacji przedszkolnej,

poszerza dziecku horyzonty, zmienia postawy, tworzy pozytywne postawy wobec innych sposobów porozumiewania się i społeczności posługujących się innymi językami, uźarliwia na dźwięki innego języka, zwiększa otwartość na nowe bodźce oraz sprzyja kreatywności. Uczenie się języka obcego nie jest tylko poznaniem nowego kodu językowego. Niesie on ze sobą także wiedzę o innych, często bardzo odmiennych

realiach kulturowych. Poprzez ich poznawanie dziecko ma szansę wykształcić w sobie postawę akceptacji innych, otwartość i tolerancję. Jak wiadomo, celem wczesnego nauczania języków obcych nie jest osiągnięcie przez dziecko dwujęzyczności, lecz osiągnięcie umiejętności językowych i kulturowych, pozwalających na szeroki kontakt między członkami różnych społeczności.

### Bibliografia

1. Bouffard, Th., Bouchard, M., Denoncourt, I., Goulet, G., Couture, N., Influence of Type of Goals and Self-efficacy on Self-regulation on a Problem Solving Task, *International Journal of Psychology*, No. 40, 2005, pp. 373-384.
2. Dylak, S., Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, WSP ZNP, Warszawa, 2005.
3. Klus-Stańska, D., Konstruowanie wiedzy w szkole, Wydawnictwo Akademickie Żak, Olsztyn, 2002.
4. Krasowicz-Kupiś, G., Rozwój świadomości językowej dziecka, Teoria i praktyka, PWN, Warszawa, 2009.
5. Martinelli, S., Taylor, M., Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy, nr 4, Wydawnictwo Rady Europy, Warszawa, 2000.
6. Miodunka, W.T., Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania, w: W.T. Miodunka (red.) Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego, Universitas, Kraków, 2004, s. 97-117.
7. Nikitorowicz, J., Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa, Trans Humana, Białystok, 1995.
8. Okoń, W., Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2012.
9. Piaget, J., Studia z psychologii dziecka, PWN, Warszawa, 2006.
10. Spitzer, M., Jak uczy się mózg, PWN, Warszawa, 2009.
11. Sowińska, H., Dziecko w szkolne rzeczywistości Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej, Wyd. UAM, Poznań, 2011.
12. Weiner, D., Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo Sapiens na zakręcie, [http// wyborcza.pl/](http://wyborcza.pl/) (dostęp 14.12.2016).