

mgr Justyna Jarska

**Komunikacja nauczyciela i ucznia
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
w nauczaniu języka angielskiego w klasach I–III
szkoły podstawowej**

Autoreferat pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem:

dr hab. Eugenii Rostańskiej, prof. AWSB

Dąbrowa Górnicza 2024

Struktura autoreferatu:

1. Geneza zainteresowań badawczych

(aktualność podjętej problematyki, jej usytuowanie w naukach społecznych,

oryginalność stawianych problemów.....2

2. Przedmiot badań podjętych w pracy, problem główny, problemy

szczegółowe.....4

3. Krótka charakterystyka oraz uzasadnienie wybranej orientacji

metodologicznej.....5

4. Syntetyczna prezentacja wyników badań własnych.....17

5. Wnioski i podsumowanie badań.....26

1. Geneza zainteresowań badawczych (aktualność podjętej problematyki, jej usytuowanie w naukach społecznych, oryginalność stawianych problemów)

Wybór tematu rozprawy został podyktowany wieloma względami. Zarówno zapoznanie się z literaturą przedmiotu, a także własne doświadczenia pedagogiczno-dydaktyczne w charakterze nauczyciela języka angielskiego stały się impulsem do podjęcia pracy naukowo-badawczej o charakterze jakościowym w paradygmacie interpretatywnym. Jestem zaangażowanym nauczycielem od 24 lat a doświadczenia pracy dydaktycznej z dziećmi wskazały na potrzebę analizy komunikacji z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

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. 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 wyrazić². Rolą nauczyciela języka obcego jest wspieranie ogólnego rozwoju ucznia, a nie jedynie jego umiejętności językowych. Co więcej, nauczyciel wspiera tym samym także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych”³. Zaburzenia rozwoju dziecka mogą przybierać różny charakter. Mogą mieć postać deficytów rozwojowych w zakresie poszczególnych analizatorów, na przykład, 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

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

ograniczają możliwości prawidłowego funkcjonowania społecznego dziecka, jak ADHD, autyzm czy zespół Aspergera. Rozwój dziecka jest wtedy nieprawidłowy w szerszym znaczeniu⁴.

Biorąc pod uwagę uczniów, z którymi na co dzień pracuję w szkole podstawowej podczas zajęć z języka angielskiego, skoncentrowałam się na deficytach najczęściej spotykanych wśród dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Omawiane deficyty utrudniają proces swobodnej komunikacji nauczyciel-uczeń. 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, zdiagnozowano mutyzm wybiórczy w wieku 4 lat. Nasze starania trwały cztery lata, zanim terapia i stosowane strategie komunikacyjne przyniosły pomyślne efekty. Dlatego 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.

Powstało wiele prac na temat komunikacji z uczniem oraz komunikacji z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Natomiast w kontekście pojawiających się zróżnicowanych deficytów wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej w nauczaniu języka angielskiego, wielu nauczycieli poszukuje adekwatnych rozwiązań do pracy z uczniami z trudnościami edukacyjnymi. Problemy te dotyczą porozumiewania się z nauczycielem. Poprzez zastosowanie odpowiednich strategii edukacyjnych można przeciwdziałać czynnikom zakłócającym płynną komunikację. 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 pedagogiki wczesnoszkolnej, pedagogiki specjalnej, glottodydaktyki oraz psycholingwistyki. Przedstawiam w mojej dysertacji funkcjonowanie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach 1-3 szkoły podstawowej, koncentrując się na wybranych zaburzeniach i zakłóceniach w rozwoju. Prezentuję nauczanie języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej.

⁴ Bogdanowicz M., Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.

Odnoszę się również do kwestii komunikacyjnych ucznia klas 1-3 w ujęciu psycholingwistycznym. Uwzględniając różne aspekty edukacji, komunikacji i rozwoju społecznego w kontekście wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, problematyka pracy jest usytuowana w naukach społecznych.

2. Przedmiot badań podjętych w pracy, cele badawcze

Moja dysertacja miała być z założenia pracą eksploracyjną i deskryptywną, a więc miała ukazać, rozpoznać i zinterpretować cechy komunikacji. Materiałem badawczym tej komunikacji jest opis rozmowy ucznia z nauczycielem. Opis ten pozwala na odkrycie jej poszczególnych elementów i zależności między nimi. Jest to strukturalna i funkcjonalna interpretacja rozmowy ucznia z nauczycielem. Interpretacja rozmowy nastąpiła po analizie zachowania komunikacyjnego uczestników rozmowy.

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.

Poddając badaniu wspomniany powyżej cel badawczy, sformułowałam następujące pytania główne oraz szczegółowe:

- 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?
 - 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 ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? (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, wzięłam pod uwagę sześć kategorii opisu wraz ze wskaźnikami przedstawionymi w rozdziale piątym. Przygotowanie materiału do analizy obejmowało następujące fazy pracy: rejestracja danych i ich transkrypcja oraz przeniesienie danych z rozmów na matrycę cech, którą stanowi opracowany formularz do opisu rozmowy uczeń-nauczyciel. W następnej kolejności, po analizie danych, czyli wypowiedzi ucznia i nauczyciela rozmawiających ze sobą, poprzez redukcję danych wyselekcjonowałam ich reprezentacje językowe do opisu i interpretacji rozmowy.

3. Krótka charakterystyka oraz uzasadnienie wybranej orientacji metodologicznej

Przeprowadziłam badania, wykorzystując metody badań 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 podlegają one stale modyfikacji oraz rozszerzeniu. Teorie są konstruktami wywodzącymi się z doświadczenia, z danego materiału, a więc odnoszą się do przedmiotu”⁵. Według Anssi 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 problemem⁶.

⁵ Śliwerski B. Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności w: Studia Edukacyjne nr 23/2012.

⁶ Perakyla A. Analiza rozmów i tekstów w: Denzin N., Lincoln Y. (red.) Metody badań jakościowych, PWN, Warszawa 2009.

Rozmowa jest aktywnością rozumianą jako podstawa następujących po niej działań, co zauważa Anssi Perakyla. Badacze prowadzący studia nad CA ("conversation analysis" czyli analizą konwersacyjną) analizują organizację działań: rozpoczęcie, zakończenie, czyli „parę przyległą” jak określa to Anssi Perakyla za Emanuelem Schegloff, Harvey Sacks⁷. Sekwencja dwóch działań, z których jedno wywołuje interakcję u drugiego uczestnika rozmowy, na przykład: pytanie-odpowieź, pozdrowienie-pozdrowienie, stanowi podstawową jednostkę analizy rozmowy. Proces oddziaływania na siebie uczestników rozmowy wiąże się z rozpoznaniem struktur organizacji rozmowy.

W celu zgromadzenia danych w zakresie rozpoznania cech komunikacji nauczyciel-uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zastosowałam następujące techniki:

- 1) obserwacja ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na terenie szkoły z rejestracją rozmowy nauczyciel-uczeń podczas zajęć lekcyjnych. Decyzja o wyborze tej techniki wynika z przekonania, że jest ona najprostszą i najefektywniejszą metodą, czyli świadomym, planowym i celowym postrzeganiem 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. Nauczyciel obserwując ucznia, przeprowadza z nim rozmowy, gromadzi jak najwięcej danych – i mogą to być nauczycielskie spostrzeżenia, wnioski, informacje o deficytach, mocnych stronach, potencjale oraz zainteresowaniach. Efektywna obserwacja nauczycielska w szkole w trakcie przygotowania materiału do analizy obejmowała nagrywanie i jego transkrypcję. 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 uporządkowałam grupy reprezentacji wypowiedzi o odpowiedniej charakterystyce. Stworzyłam także specyfikacje kategoryjne, na przykład językową sprawność systemową; społeczną sprawność językową, właściwości paralingwistyczne towarzyszące wypowiedzi. Kolejny etap opisu to przeniesienie danych z rozmów na matrycę cech (formularz do opisu

⁷ Schegloff E., Sacks H. Opening up closings, "Semiotica", 8, 289-327, 1973.

rozmowy). Jak podają Mathew B. Miles i Michael Huberman⁸ zebranie reprezentacji danych, przez agregacje i selekcje, służyć może formowaniu reprezentacji. Jako podstawowe formaty przyjmuje się matryce i sieci, które są graficznym przedstawieniem składu danych w poszczególnych kategoriach i składu kategorii w poszczególnych jednostkach analizy.

- 2) próbki czasowe, czyli prowadzenie obserwacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w określonym czasie, na przykład. przez około 2-5 minuty podczas zajęć języka angielskiego. W tej technice obserwator koncentruje się na wybranych aspektach zachowania dziecka (zachowania społecznie ukierunkowane): niewerbalne: milczenie, potakiwanie, utrzymywanie kontaktu wzrokowego; werbalne: podtrzymywanie kontaktu, przechwątka, wyjaśnienie.
- 3) 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). Z dokumentów tych istotna jest weryfikacja WOPFU (wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia) na pierwszy i drugi semestr. Narzędzie to pozwala najpełniej ocenić potrzeby i możliwości dziecka. Obowiązek weryfikowania WOPFU 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 społecznym⁹.
- 4) wywiad z rodzicami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (kto prowadzi badania, jaki jest ogólny cel, jak dobiera się respondentów i jakie gwarancje poufności danych, zadaje pytanie inicjujące i drażące dotyczące ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jego zachowań językowych, zainteresowań itp.). Niezastąpionym źródłem wiedzy o dziecku, są jego rodzice, udzielający informacji w czasie rozmów indywidualnych z nauczycielem.

⁸Miles M.B., Huberman A.M. Analiza danych jakościowych, Trans Humana, Białystok 2000.

⁹Rozporządzenie 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>;

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

- 1) wiek uczniów (klasy 1-3 szkoły podstawowej),
- 2) zaburzenia w rozwoju uczniów (spektrum autyzmu (zespół Aspergera), mutyzm wybiórczy, afazja),
- 3) zakłócenia w rozwoju uczniów (dysleksja),
- 4) trudności edukacyjne wynikające z czynników adaptacyjnych, w trakcie diagnozowania.

Materiały badawcze są zapisem rozmów i zachowań uczniów ze Szkoły Podstawowej nr 6 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 zostali celowo wyznaczeni do objęcia badaniami, biorąc pod uwagę specjalne potrzeby edukacyjne oraz trudności edukacyjne na lekcji języka angielskiego. Z moich doświadczeń zawodowych wynika, że są to głównie dzieci z opiniami PPP o dostosowaniu wymagań edukacyjnych, uczniowie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego oraz uczniowie objęci pomocą-psychologiczną ze względu na trudności szkolne. 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 uczestniczyła dziewczynka na przestrzeni 1–2 klasy szkoły podstawowej, moja córka. Uczniowie na potrzeby badania zostali oznaczeni skrótami: U1, U2, U3, U4, U5, U6. Dziewczynka w ramach edukacji domowej została oznaczona literą: D.

Przeprowadziłam 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.

Łączny czas rozmów szkolnych to ok. 258 minut 30 sekund. Wyselekcjonowane

reprezentacje danych ujęłam w 6 kategoriach.

Jako przykład materiału badawczego zebranego w pracy, zamieszczam Tabelę nr 3 poniżej.

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

Uczeń/Nauczyciel	Reprezentacje wypowiedzi uwzględniających przekazywanie poleceń	Reprezentacje wypowiedzi uwzględniających przekazywanie wiedzy i opinii	Reprezentacje wypowiedzi uwzględniających wypowiedzi wyrażające niezadowolenie	Reprezentacje wypowiedzi uwzględniających krytykę	Reprezentacje wypowiedzi uwzględniające podkreślanie władzy
D (dziewczynka), M (mama, nauczycielka)	<i>M: Look at the pictures and follow the audio,</i> R1, R4 <i>M: Let's go on,</i> R1 <i>can you tell me what have you got,</i> R1, R6 <i>M: Listen and say Annie's chant,</i> R1 <i>Everybody put on your</i>	<i>M: Actually the T-shirt is with a short sleeve,</i> R1 <i>M: Cap? It's number two,</i> R3 <i>So picture one for example,</i> <i>I'm wearing a green T-shirt and red trousers.</i> Yes?, R3	<i>D: I don't like:hm</i> <i>m(zastanawia się)</i> <i>pears,</i> R2 <i>M: What are these?</i> (Wskazuje na jajka). <i>D: Eggs. Blee.</i> R4 <i>D: Tylko nie pisz tych przykładów, gdzie się</i>	–	<i>M: Nie wiem czy Ty pamiętasz jak były skarpetki,</i> R1 <i>M: How are you?</i> <i>oznacza jak się masz, na co Ty odpowiadasz I'm fine.</i> <i>Thank you,</i> R5 <i>M: Powiedz całym</i>

	<p><i>T-shirt, put on your T-shirt, just like me, R1</i></p> <p><i>D: Everybody put on your shoes, put on your shoes, put on your shoes, just like me., R1</i></p> <p><i>Listen, point and sing: 'I'm wearing a yellow jumper'.</i></p> <p><i>Zaśpiewam y sobie piosenkę.</i></p> <p><i>M: I'm saying the product and you are going to show it in the pictures, R2</i></p> <p><i>M: Show Bread, with your finger;</i></p>	<p><i>M: How about number three? I'm wearing, R3</i></p> <p><i>Yellow hat or yellow cap because a cap is- czapka z daszkiem, R3</i></p> <p><i>M: Today we are going to finish the lesson about body, R5</i></p> <p><i>M: For the robot number one. It's got two eyes, Misia, R5</i></p> <p><i>M: One foot and two feet. Feet these are 'stopy', R5</i></p> <p><i>N: We have</i></p>	<p><i>pomyliłam.</i></p> <p>R10</p>		<p><i>zdaniem: She's got long legs, R5</i></p> <p><i>M: Let's repeat: armchair, R6</i></p>
--	---	---	-------------------------------------	--	--

	<p>R2 M: Michasia let's listen and let's look at the pictures and point what is what, R2, R5 Let's match the pictures of the seasons with boys and girls, R3 M: So, let's revise the vocabulary, R5;</p>	<p>got long fingers (wskazuje na place na obrazku, które są długie). Somebody may have short fingers, R5 M: Good, R5 M: Armchair. This is an armchair because you put your arms on this chair, R6</p>			
U1/N	<p>N: Draw eyes, ears, mouth, PC1 N: Can you say a rhyme?, PC3</p>	–	<p>U1: Nie zdążyłem, bo za szybko mówiliście U1: Nie, PC2. U1: Nie</p>	–	–

			<p><i>chcę. Nie umiem!PC3 U1: Nie, nie powiem. Chcę do domu, PC5</i></p>		
U2	<p><i>U2: Now show me what your favourite food is (teraz pokaż mi jakie jest twoje ulubione jedzenie). Uczeń wskazuje na banana, PC5</i></p>	<p><i>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: Zzera ludzi i pływa. N:Jak jest pływać po angielsku? U2: Swim, PC3 N: Jak pani w kasie podaje bilet, to mówi: Here</i></p>	<p><i>U2: No. Nie umiem, nie wiem gdzie to było, PC4</i></p>	<p><i>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</i></p>	–

		<p><i>you are.</i></p> <p><i>Powtórzmy.</i></p> <p><i>U2: Here</i></p> <p><i>you are.</i></p> <p>PC14</p>			
U3	–	<p><i>N: What</i></p> <p><i>colour is</i></p> <p><i>your hair?</i></p> <p>U3:</p> <p><i>Czarny.</i></p> <p><i>N:Black,</i></p> <p><i>yes?</i></p> <p>U3: <i>Yes.</i></p> <p>PC13;</p> <p><i>What is</i></p> <p><i>your</i></p> <p><i>favourite</i></p> <p><i>season of</i></p> <p><i>the year?</i></p> <p>U3:</p> <p><i>Summer,</i></p> <p>PC19.</p>	–	<p><i>N: Tablica</i></p> <p><i>nam dalej</i></p> <p><i>nie działa,</i></p> <p><i>ale odśluch</i></p> <p><i>działa.</i></p> <p>U3: <i>Tylko</i></p> <p><i>dalej ma</i></p> <p><i>taki wysoki</i></p> <p><i>głos. PC19</i></p>	–
U4	–	<p><i>U4: Tiger.</i></p> <p><i>Ja znam</i></p> <p><i>tylko tiger.</i></p> <p><i>N:OK,</i></p> <p><i>nauczymy</i></p> <p><i>się</i></p>	–	–	–

		<p><i>pozostały</i> <i>h.</i></p> <p><i>Powtórz</i> <i>za mną: a</i> <i>whale, a</i> <i>gorilla, a</i> <i>lizard, a</i> <i>rhino, a</i> <i>kangaroo.</i></p> <p>Nauczycie l wskazuje na obrazki i wymawia nazwy zwierząt. Uczeń powtarza za nauczyciel em.</p>			
U5	<p><i>N: We are</i> <i>going to</i> <i>listen and</i> <i>sing:</i> <i>What do</i> <i>they sing</i> <i>about?</i></p> <p><i>Listen and</i> <i>point,</i> <i>posłuchaj</i></p>	<p>N: Czy <i>wieloryby</i> <i>jedzą</i> <i>owoce?</i></p> <p>U5: <i>Owoce</i> <i>morza.</i></p> <p>N: Czyli <i>yes, they</i> <i>do. Czy</i></p>	–	–	<p><i>N: Tak, z</i> <i>daszkiem to</i> <i>cap, a taka</i> <i>czapka</i> <i>tradycyjna</i> <i>to hat.</i> <i>'Hat' też</i> <i>może być</i> <i>czapka</i> <i>przed</i></p>

	<p><i>i wskaż.</i> <i>Taka</i> <i>piosenka</i> <i>about</i> <i>gorillas i</i> <i>cheetahs.</i> <i>Zaraz się</i> <i>przekona</i> <i>my co one</i> <i>jedzą?</i> Uczennica słucha piosenki. Następnie nauczyciel zadaje pytania: <i>whales to</i> <i>są jakie</i> <i>zwierzęta,</i> <i>które</i> <i>poznaliśm</i> <i>y</i> <i>ostatnio?</i> U5: <i>Wieloryby.</i> PC17</p>	<p><i>kangury</i> <i>jedzą</i> <i>mięso?</i> U5:<i>Nie.</i> N: <i>No,</i> <i>they</i> <i>don't.</i> Uczenni ca powtarza za nauczyci elem.PC 17</p>			<p><i>słońcem</i> <i>albo</i> <i>zimowa</i> <i>albo</i> <i>kapelusz.</i> <i>Popatrz,</i> <i>jedno</i> <i>słowo, a w</i> <i>ilu</i> <i>znaczeniach</i> <i>może być</i> <i>użyte.</i> U: <i>W</i> <i>języku</i> <i>angielskim</i> <i>tak jest.</i> PC45</p>
U6	<p>N: <i>No to</i> <i>proszę</i> <i>bardzo</i> <i>słuchamy i</i> <i>powtarza</i></p>	<p>N: <i>Quack-qua</i> <i>ck a po</i> <i>polsku</i> <i>kwa-kwa-k</i></p>	<p>N: <i>A tiny</i> <i>tree house,</i> <i>but you will</i> <i>manage to</i></p>	–	<p>N: <i>To</i> <i>jeszcze</i> <i>przypomnę</i> <i>kiedy przed</i> <i>rzeczownikami</i></p>

	<p><i>my: 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.</i></p> <p>PC20</p>	<p><i>wa. Listen further. A cow has got a calf. What does it say?</i></p> <p>U6: Muu-mu.</p> <p>N: A hen has got a chick. What does it say?</p> <p>U6: Chirp, chirp,</p> <p>PC23</p>	<p><i>put all the rooms. Quiet, ciii. Don't talk. Don't talk. Close your books, please. Open your workbooks on the page 33. PC28.</i></p>		<p><i>em wstawiacie "a" a kiedy "an". Znacnie 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.</i></p> <p>PC39</p>
--	--	--	---	--	--

4. Syntetyczna prezentacja wyników badań własnych

Transkrypcja rozmów nauczyciela z uczniem i inne dane składają się na opis sytuacji komunikacyjnej. Wyselekcjonowane typy wypowiedzi organizują dane, których redukcja stworzyła podstawę do określenia ich reprezentacji. Zgromadzone w protokołach rozmowy wypowiedzi nauczyciela i uczniów stanowią reprezentacje wypowiedzi¹⁰. Do badań i analizy komunikacji nauczyciela z uczniem zastosowałam matrycę uporządkowaną pojęciowo. Formularze matrycy wraz z danymi zamieściłam w rozdziale piątym rozprawy doktorskiej. Protokoły rozmowy zostały załączone w aneksie.

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

Tabela 2. 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

¹⁰Miles M.B., Huberman A.M. Analiza danych jakościowych, Trans Humana, Białystok 2000.

15	9	135 min
20	1	20 min
Ogółem	62	456 min 30 s

Źródło: badania własne autorki.

Dane zawarte w tabeli nr 2 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, przy biurku z dostępem do komputera. Odbyło się tam 15 rozmów. Rozmowy szkolne zostały przeprowadzone w sali nr 6 na parterze w budynku szkolnym. Miejsce nauki klas II i III – przeprowadzono tam: 46 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:

- 1) przeprowadzaną przez nauczyciela,
- 2) podtrzymywaną przez nauczyciela,
- 3) swobodnie zmienianą,
- 4) proponowaną przez ucznia,
- 5) podtrzymywaną przez ucznia,
- 6) przypadkową.

W komunikacji nauczyciel-uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi treść rozmów również charakteryzuje się dużą różnorodnością. 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.

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, uzyskałam odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe w aspekcie lingwistycznym i interakcyjnym:

- 1) Jaki jest kontekst sytuacyjny komunikacji nauczyciel-uczeń?
- 2) 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 Stephen Levinson¹¹ oraz John Lyons¹². Interpretacja znaczenia wyrażen 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, otwieramy ćwiczenia. Tam trzeba było pytania sobie dokończyć. Zeszyt ćwiczeń. Workbook page thirteen.

U2 : Proszę 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.

¹¹Levinson S. *Pragmatics*. University Press, Cambridge, 1983, (tłum. własne).

¹²Lyons J., *Introduction to Theoretical Linguistics*, University Press, Cambridge 1968, (tłum. własne).

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, na przykład:

D: *Eee, ten, koszulkę, R1.*

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

D: *Jaką sukienkę mam?*

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 ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są zaangażowani w sytuację 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 języku angielskim bez podania przedimka “a” przed rzeczownikiem w liczbie 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 gramatycznie¹³. 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 myślą słowa, stosują inny szyk zdania lub zniechęcają 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 odpowiedź¹⁴.

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 Stanisława Grabias wymaga wiedzy na temat relacji społecznych, zachodzących w danej wspólnotce komunikacyjnej. Sprawność ta może kształtować się przez całe życie, gdyż role interlokutorów zmieniają się nieustannie¹⁵. 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*

¹³Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*, MA: MIT Press, Cambridge 1965, (tłum. własne).

¹⁴Fillmore C., Kempler D., Wang W. *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, Academic Press, New York 1979, (tłum. własne).

¹⁵Grabias S. *Język w zachowaniach społecznych, Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.

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 (metoda reagowania całym ciałem). Czasami dodaje ekwiwalenty w języku polskim w celu lepszego zrozumienia swojego polecenia przez ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

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

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 opinii¹⁶. Zgodnie z podstawą programową¹⁷ 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 użytkowników języka angielskiego.

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.

N: *Do you like milk?*, R2

D: *Summer?* R4?

N: *Do you like a chicken?* PC6

Wypowiedzi, którym towarzyszy cichy ton głosu, milczenie sygnalizują niepewność

¹⁶Fillmore C., Kempler D., Wang W. *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, Academic Press, New York 1979, (tłum. własne).

¹⁷Rozporządzenie 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

ucznia w udzielaniu odpowiedzi na pytanie, nieznaną 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 akceptację, demonstrowanie pozytywnych uczuć oraz zachętę do działania.

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 dorosłym¹⁸.

Jak wspomina Temple 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 umie¹⁹. 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.

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi realizuje elementy podstawy programowej z języka angielskiego przewidziane dla klas 1-3 szkoły podstawowej,

¹⁸Rostańska E. *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

¹⁹Grandin T., Moore D. *Navigating Autism: 9 Mindsets For Helping Kids on the Spectrum*, W. W. Norton & Company, New York 2021, (tłum. własne).

przyswajając treści dydaktyczne: słownictwo, funkcje komunikacyjne, rozwijając umiejętność czytania i pisanie 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.

5. Wnioski i podsumowanie

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 stanowić preliminarium do dalszych badań w zakresie strategii komunikacyjnych, stosowanych przez nauczyciela w celu zachowania komunikacji. W moich rozważaniach kluczowym aspektem 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. 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 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 komunikacyjnych²⁰.

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 oraz innymi zakłóceniami a także zaburzeniami w rozwoju dziecka. Komunikacja nauczyciel uczeń według moich obserwacji powinna być nastawiona na wzajemne zrozumienie i wymianę informacji.

²⁰Pinter A., *Teaching Young Language Learners*, University Press, Oxford 2006, (tłum. własne).