

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 20

**Pro-developmental aspects of language teaching
of children at pre- and early-school age**

Edited by

Zdzisław Ratajek
Zuzanna Zbróg

STUDIA PEDAGOGICZNE
Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne

TOM 20

Prorozwojowe aspekty kształcenia językowego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Redakcja

Zdzisław Ratajek
Zuzanna Zbróg



Wydawnictwo
Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego
Jana Kochanowskiego

Kielce 2011

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Małgorzata Bielecka, Andrzej Bogaj, Wanda Dróżka, Wiesław Jamrózek, Andrzej Jopkiewicz, Marek Konopczyński, Sławomir Koziej, Stefan M. Kwiatkowski, Dariusz Kubinowski, Wiesław Łuczaj, Bożena Matyjas, Jerzy Mądrowski, Jerzy Prokop, Irena Pufal-Struzik, Andrzej Radzewicz-Winnicki, Alina Rynio, Barbara Smolińska-Theiss, Mirosław J. Szymański, Bożena Zawadzka

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny	• Bożena Matyjas
Z-ca redaktora naczelnego	• Wanda Dróżka
Sekretarz redakcji	• Janusz Sytnik-Czetwertyński
Zastępcy sekretarza	• Ewa Parkita, Anna Stawecka, Anna Wileczek, Małgorzata Wolska-Długosz

RECENZENT / REVIEWER

Irena Adamek

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: janusz.sytnik-czetwertynski@wp.pl

Opracowanie redakcyjne – Małgorzata Marchlewicz
Korekta – Anna Małgorzata Kurska
Tłumaczenie na język angielski – Andrzej Diniejko
Projekt okładki – Marzena Buksińska
Formatowanie komputerowe – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego
Jana Kochanowskiego, Kielce 2011

Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel.: 48 41 349 72 65
tel./fax: 48 41 349 72 69
<http://www.ujk.edu.pl/wyd>
e-mail: wyd@ujk.edu.pl

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	9
INTRODUCTION	13
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
ZDZISŁAW RATAJEK (Kielce), Pedagogika wczesnoszkolna wobec realnych problemów edukacyjnych w czasach przełomów	19
KRYSTYNA GAŚSIÓREK (Kraków), O sposobach kształcenia sprawności językowych w edukacji wczesnoszkolnej	35
JAGODA CIESZYŃSKA (Kraków), Czy dzieci mogą sprostać wyzwaniom współczesnej szkoły?	51
MARTA KORENDO (Kraków), Strategie terapeutyczne w dysleksji paradygmatycznej i syntagmatycznej	61
IRENA STAŃCZAK (Kielce), TRIZ – pedagogika w procesie aktywizacji poznawczej uczniów klas początkowych	71
ANNA SZKOLAK (Kraków), Środowisko wiejskie specyficznym miejscem kształtowania kultury języka	91
AGNIESZKA SZPLIT (Kielce), Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dzieci w ćwiczeniach z luką informacyjną	101
ELŻBIETA ZYZIK (Kielce), Mowa dzieci w wieku przedszkolnym i sposoby jej wspomagania	113
ZUZANNA ZBRÓG, PIOTR ZBRÓG (Kielce), Stymulowanie rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci posługujących się ograniczonym kodem językowym	137
BADANIA I KOMUNIKATY	
GRAŻYNA KRASOWICZ-KUPIS (Lublin), Poznawcze i społeczne uwarunkowania osiągnięć w czytaniu sześciolatków	159
JÓZEF PORAYSKI-POMSTA (Warszawa), Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka	173
ANNA JAKUBOWICZ-BRYX (Bydgoszcz), Historyjka obrazkowa jako środek aktywizujący rozwój leksykalny i rozumienie treści u dzieci siedmioletnich .	199

MAŁGORZATA KWAŚNIEWSKA (Kielce), Uwarunkowania poprawności pisma uczniów klas początkowych.	209
MAŁGORZATA ŻYTKO (Warszawa), Aktywność pisarska dzieci w szkole – o rozwoju umiejętności językowych we wczesnej edukacji	233
ZUZANNA ZBRÓG (Kielce), Język pisany jako obszar inwersji w przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej	259
ANETA RATAJEK (Wrocław), Niska sprawność grafomotoryczna problemem całego życia	277
MAŁGORZATA KWAŚNIEWSKA (Kielce), Nauka pisania. Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 1999–2009	287
 RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE	
Agnieszka Wypych, <i>Wspieranie werbalnego rozwoju dziecka w oparciu o eksperymenty językowe, tropy stylistyczne i dobrą literaturę. Ćwiczenia terapeutyczne</i> , Harmonia, Gdańsk 2008, ss. 84 – EWA BOKSA.....	309
Elżbieta Jaszczyszyn, <i>Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązku szkolnego</i> , Trans Humana, Białystok 2010, ss. 145 – ALDONA KOPIK	313
<i>Jak pomóc nauczycielom w przekazywaniu młodzieży wartości?</i> – NATALIA CZAJA	317

CONTENTS

WPROWADZENIE	9
INTRODUCTION	13
ARTICLES & ESSAYS	
ZDZISŁAW RATAJEK (Kielce), Early school pedagogy in the face of problems in the times of changes	19
KRYSTYNA GAŚIOREK (Kraków), Methods of developing language skills in early school education	35
JAGODA CIESZYŃSKA (Kraków), Can children meet today's school challenges?	51
MARTA KORENDO (Kraków), Therapeutic strategies in paradigmatic and syntagmatic dyslexia	61
IRENA STAŃCZAK (Kielce), TRIZ – Theory of inventive problem solving of the cognitive activation of early school children.....	71
ANNA SZKOLAK (Kraków), The rural environment as a peculiar place for forming of language culture	91
AGNIESZKA SZPLIT (Kielce), Stimulation of children communicative competence by means of the information gap activities	101
ELŻBIETA ZYLIK (Kielce), Kindergarten children's speech and the ways of supporting its development	113
ZUZANNA ZBRÓG, PIOTR ZBRÓG (Kielce), Stimulation of communicative competence of children using limited language code.....	137
RESEARCHES & STATEMENTS	
GRAŻYNA KRASOWICZ-KUPIS (Lublin), Cognitive and social predictors of early reading acquisition in Polish children	159
JÓZEF PORAYSKI-POMSTA (Warszawa), Categorization of children's speech development	173
ANNA JAKUBOWICZ-BRYX (Bydgoszcz), A picture story as a means of activating the lexical development of seven year old children and their understating of the plot	199

MAŁGORZATA KWAŚNIEWSKA (Kielce), Factors affecting correctness of primary school students' writing.....	209
MAŁGORZATA ŻYTKO (Warszawa), Children as writers – on 9-year olds language skills	233
ZUZANNA ZBRÓG (Kielce), Written language as a sphere of inversion in kindergarten and primary school Polish language education	259
ANETA RATAJEK (Wrocław), Low manual dexterity as a lifelong problem.....	277
MAŁGORZATA KWAŚNIEWSKA (Kielce), Learning to write. Compilation of literature	287
 REVIEWS, REPORTS & OPINIONS	
Agnieszka Wypych, <i>Supporting a child's verbal development on the basis of language experiments, stylistic tropes and good literature. Therapeutic Exercises</i> , Harmonia, Gdańsk 2008, pp. 84 – EWA BOKSA	309
Elżbieta Jaszczyszyn, <i>Expectations of six-year olds and their parents concerning school and compulsory school education</i> , Trans Humana, Białystok 2010, pp. 145 – ALDONA KOPIK	313
<i>How can a teacher be assisted in conveying values to young people?</i> – NATALIA CZAJA	317

WPROWADZENIE

Kolejny tom „Studiów Pedagogicznych” Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach powstał dzięki współpracy Instytutu Edukacji Szkolnej ze specjalistami zajmującymi się rozwojem języka dziecka z różnych polskich uczelni. Znajdują się w ich gronie nie tylko pedagodzy, ale także psychologowie, filolodzy, językoznawcy, logopedzi i terapeuci na co dzień pracujący z dziećmi. Zaproszenie do współpracy szerokiego kręgu badaczy języka dziecka pozwoliło z jednej strony na wieloaspektowe ujęcie zjawisk językowych, z drugiej zaś – dało gwarancję aktualności poruszanych problemów. Mamy nadzieję, że wpłynie to na zainteresowanie proponowaną tematyką szerokiego kręgu odbiorców.

Temat przewodni tomu ma bowiem ogromne znaczenie edukacyjno-kulturowe. Stymulowanie rozwoju językowego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest rzeczą bezcenną, jeśli spojrzeć na wyniki badań, mówiące o negatywnych konsekwencjach zaległości w tym względzie z okresu wczesnego dzieciństwa. Tempo kształtowania się zasobu słownikowego dzieci w wieku 2–12 lat jest tak szybkie, że wszelkie zaniedbania w tym zakresie nie są pożądane, a nawet – jak twierdzi B. Bernstein – nie są do nadrobienia w późniejszym okresie. Problematyka kształcenia języka nabiera szczególnego znaczenia także z tego powodu, że – jak podkreślał L. Wygotski – język koncentruje w sobie dwie najważniejsze funkcje: nie tylko funkcję porozumiewania się z innymi, ale przede wszystkim odpowiada za myślenie i rozwój wyższych funkcji psychicznych. Język stanowi więc swoistą bazę dla całości procesów intelektualnych. Ich rozwój nie byłby możliwy bez wzajemnego komunikowania się i odwrotnie: poziom, sprawność i skuteczność komunikowania się poprawiają się pod wpływem rozwoju intelektualnego. Wokół języka rozgrywa się wszystko, co najważniejsze zarówno w doskonaleniu jednostki, jak i społeczności. Tylko takie podejście do problemu języka, które nie pomija jego związków z rozwojem społecznym jednostki, wydaje się uprawnione.

Analizując zjawiska związane z różnymi aspektami kształcenia języka dziecka, nie możemy mieć wątpliwości co do ich prorozwojowego charakteru, zwłaszcza w kontekście wzajemnego oddziaływania rzeczywistości społecznej i indywidualnej. Niezaprzeczalny pozostaje fakt, że język jest podstawowym narzędziem dialogu – wypowiedania się i rozumienia, czyli można powiedzieć, że jest narzędziem społecznej komunikacji. Im lepiej dziecko potrafi zakomunikować swoje potrzeby, tym ma większe szanse na ich zaspokojenie. Im lepiej, im bardziej adekwatnie do sytuacji dorosły komunikuje się z innymi, tym skuteczniej i w sposób bardziej skoordynowany funkcjonuje w grupie społecznej. Żaden człowiek nie nauczy się współpracy i współdziałania w grupie, żaden nie nauczy się myśleć i funkcjonować na poziomie intelektualnym na miarę swoich możliwości, jeśli nie nauczy się skutecznie używać języka. Komunikowanie się i myślenie są ze sobą tak ściśle powiązane, że ich wzajemne oddziaływanie na siebie staje się najlepszym środkiem do rozwijania zarówno kompetencji komunikacyjnych, jak i intelektualnych.

Brak umiejętności czy też niedostateczny poziom umiejętności swobodnego porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach znacznie ogranicza możliwości rozwojowe jednostki, zubaża świat jej przeżyć wewnętrznych i możliwości zdobywania wiedzy o otaczającym świecie, utrudnia skuteczność jej funkcjonowania zarówno w kontaktach szkolnych, jak i pozaszkolnych, prywatnych, publicznych, oficjalnych oraz nieoficjalnych. Podtrzymuje nieśmiałość, niechęć, a nawet strach związany z publicznym wypowiedaniem się. Jeśli człowiek ma być zdolny do aktywnego przekształcania zewnętrznej i wewnętrznej rzeczywistości, to musi dysponować umiejętnościami wchodzenia w różnego rodzaju interakcje komunikacyjne z innymi. Można nawet stwierdzić, że skuteczna komunikacja jest wstępnym warunkiem zdolności człowieka do stawiania czoła wymogom codziennej egzystencji w toku całego życia.

Wiedza na temat rozwoju języka jest więc niezbędna każdemu nauczycielowi, aby mógł odpowiednio wspierać proces edukacji dziecka w okresie najintensywniejszego jego rozwoju językowego. Wiele teorii szkoły jako instytucji i organizacji podkreśla, że szkoła istnieje po to, żeby odpowiadać na potrzeby rozwojowe i życiowe dzieci. Powinna ona być więc dla uczniów również źródłem ich życiowych doświadczeń komunikacyjnych, a także jednym z najlepszych obszarów skutecznego kształcenia językowego.

W niniejszym tomie starano się w sposób możliwie pełny przedstawić najbardziej interesującą tematykę dotyczącą stymulowania rozwoju językowego dziecka, choć należy mieć świadomość, że jej zakres przedmiotowy odnosi się przede wszystkim do zainteresowań badawczych Autorów artykułów.

Szczegółowość przedstawianych analiz i rozpraw badawczych jest więc różna, tak jak różnaita, złożona i wielowątkowa jest problematyka rozwoju języka dziecka.

Serdecznie dziękujemy wszystkim Autorom tekstów za czynny udział w stworzeniu tomu i wyrażamy nadzieję, że tematyka ta spotka się z żywym zainteresowaniem studentów i nauczycieli praktyków. Pragniemy szczególnie podziękować Pani Profesor Irenie Adamek za wnikliwą analizę tekstów i trud sformułowania opinii na ich temat.

Zdzisław Ratajek, Zuzanna Zbróg

INTRODUCTION

Another volume of “Pedagogical Studies” of the Jan Kochanowski University of Humanities and Sciences in Kielce was created thanks to the co-operation of the Institute of School Education with specialists dealing with children’s language development from various Polish universities. They include not only educators, but also psychologists, philologists, linguists, speech therapists and occupational therapists who work with children. The invitation to the collaboration of a wide spectrum of child language researchers allowed on the one hand to have a multi-faceted approach to language phenomena and on the other to raise topical issues. We hope that the themes of this publication will be interesting for the general public.

The leading theme of this volume has in fact a great educational and cultural significance. Stimulating the language development of children in preschool and early school age is invaluable when we look at the results of the research which give evidence of the negative consequences of negligence in this regard in early childhood. The pace of the development of the vocabulary of children aged 2–12 years is so fast that any negligence in this respect is not desirable, and even – as B. Berstein argues – cannot be made up for later. The problem of language development is also of particular importance for this reason that – as L. Vygotsky stressed – language contains two main functions: not only the function of communicating with others, but above all it is responsible for thinking and the development of higher mental functions. Language is thus a kind of base for the whole of intellectual processes. Their development would not be possible without mutual communication, and vice versa: the level, efficiency and effectiveness of communication is improved under the influence of intellectual development. Everything that is important in improving both the individual and the community revolves around language. Only such an approach to the problem of language, which does not ignore its relationship to the individual’s social development, seems to be legitimate.

Analysing the phenomena related to various aspects of child language learning, we cannot have doubts as to their pro-developmental character, particularly in the context of the interaction between social and individual reality. It is an undeniable fact that language is an essential tool for dialogue – speaking and understanding; therefore, one can say that it is a tool for social communication. The better a child can communicate their needs, the more likely it is to meet their own needs. The better and the more adequately to situation adults communicate with others, the better and in a more coordinated way they function in a social group. No one will learn cooperation and teamwork, no one will learn to think and operate on an intellectual level to the extent possible, if they do not learn to use language effectively. Communication and thinking are so closely related that their mutual influence becomes the best means to develop both communicative and intellectual skills.

Lack of skills or insufficient skills to communicate freely with others in various situations significantly reduces the development potential of individuals, impoverishes the world of inner experience and opportunities to learn about the world around, and limits the effectiveness of its functioning both in the school environment and in extracurricular, private, public, official and unofficial activities. It echoes the timidity, reluctance, and even the fear of public speaking out. If individuals are to be able to actively transform external and internal reality, they must have the skills to enter into various communication interactions with others. It is even possible to state that effective communication is a prerequisite for the human capacity to cope with the demands of everyday existence in the course of a lifetime.

Knowledge of language development is therefore essential for every teacher to be able to adequately support the child's education during their most intense language development. Many theories of school as the institution and organisation emphasise that the school's objectives are to respond to the developmental and life needs of children. Therefore, the school should also be the source of their life experiences and communication, and also one of the best areas of effective language development.

In this volume an attempt was made to present as comprehensively as possible the most interesting themes concerning stimulation of child language development, although one should be aware that its scope applies primarily to the research interests of the Authors of articles. Therefore, the presented studies and analyses are as varied as children's language development is complex and multifaceted. The system of the presentation of texts follows the conventional division into spoken and written language.

We thank all the Authors of the texts for their active participation in creating the volume, and we hope that the problems presented will be of a great interest of students, teachers and practitioners. We would like to especially thank Professor Irena Adamek for the thorough analysis of the texts and preparing their reviews.

Zdzisław Ratajek, Zuzanna Zbróg

Artykuły i rozprawy

Pedagogika wczesnoszkolna wobec realnych problemów edukacyjnych w czasach przełomów

Early school pedagogy in the face of problems in the times of changes

Wszystkie dzieci rodzą się geniuszami a my przez pierwsze sześć lat ich życia pozbawiamy je tego geniuszu

Buckminsre Fuller

Każde dziecko w chwili urodzenia ma znacznie większą potencjalną inteligencję niż Leonardo da Vinci kiedykolwiek wykorzystał

Glen Doman

Nasz mózg jest jak śpiący olbrzym

Tom Buzan

Rośnie nowe pokolenie, które zmieni świat w stopniu dotąd niespotykanym

Don Tapscott

Wprowadzenie

Istnieje kilka istotnych przesłanek skłaniających do podjęcia problematyki związanej z rolą i zadaniami pedagogiki wczesnoszkolnej. Najogólniej mają one swoje źródło teoretyczne w zmieniających się obecnie warunkach badań naukowych, które dokonują się w metodologii pedagogiki i jej nowej orientacji związanej z odejściem od paradygmatu pozytywistycznego i scjencycznego, w tym zwłaszcza dążeniu do formułowania ogólnych praw i zasad, które w efekcie stawały się podstawą uniwersalnych procedur edukacyjnych. Dzisiaj mamy wiele dowodów na to, że ta swoista technologia pedagogiczna nie zapewnia optymalnej efektywności edukacyjnej, bo nie uwzględnia szczególnych właściwości podmiotowych człowieka. Dla edukacji wczesnoszkolnej zmiana ta

ma szczególnie ważne znaczenie. Nie mniej istotne są przesłanki wyznaczone przez różne obszary cywilizacyjnego rozwoju charakterystyczne dla początków XXI wieku, przemian społecznych, naukowo-technicznych oraz ideowo-filozoficznych w świadomości, kulturze i obyczajowości na miarę czasów ponowoczesnych.

Bez trudu można dostrzec również konieczność włączenia się tej subdyscypliny pedagogicznej w projektowanie nowej koncepcji edukacji początkowej, która – mimo że stanowi zaakceptowany już społecznie fundament zreformowanego w 1999 roku systemu oświatowego – wymaga krytycznej oceny i koniecznej rekonstrukcji.

Zastosowany w tytule termin „przełom” jest potrzebny, aby uwypuklić rozległość przemian, które obejmują całą materialną i psychologiczno-duchową „substancję” naszej egzystencji. Wypada również zauważyć, że zmiany w edukacji wczesnoszkolnej, jeżeli są konieczne, powinny być dokonane jak najwcześniej, gdyż na ocenę ich faktycznej efektywności trzeba oczekiwać najdłużej.

Pedagogika wczesnoszkolna – dyscyplina z przyszłością

Ryszard Więckowski wyraźnie umiejscowił tę dyscyplinę w pedagogicznej teorii i praktyce, określił jej przedmiot, cele, metodologiczną specyfikę, obszar badań i społeczno-naukową przestrzeń obecności teoretycznej i praktycznej w systemie oświatowo-wychowawczym. Miało to miejsce w ostatnim dwudziestoleciu poprzedniego wieku. Dziś w wielu środowiskach akademickich funkcjonują już zespoły naukowe, które tę dyscyplinę traktują jako własną perspektywę rozwoju, co dowodzi, że jej samookreślenie i tożsamość wśród nauk pedagogicznych jest już niekwestionowana. Dzisiaj dzieła wielu autorów, badaczy skupiających swoje zainteresowania na obszarze edukacji początkowej dziecka mają niewątpliwie wyraźnie określone miejsce w dorobku współczesnej pedagogiki. Od praktyczno-instrumentalnych zadań, jakie przede wszystkim pełniła „metodyka nauczania początkowego”, przeszła do podejmowania rozległych problemów naukowych i praktycznych związanych z rozwojem osobowości małego dziecka we wszystkich „aspektach”, odkrywania prawidłowości i uwarunkowań, rejestrowania ich i uogólniania, opisu i projektowania aplikacyjnych koncepcji. Stało się tak przede wszystkim dlatego, że pedagogika wczesnoszkolna ukształtowała swoją teoretyczną perspektywę i wzbogaciła metodologiczne instrumentarium, opierając się na paradygmacie charakterystycznym dla orientacji humanistycznej. Od technologiczno-scjen-

tycznego poszukiwania uniwersalnego modelu edukacji, spełniającej przyjęte z góry założenia, zasady i wzorce, przeszła do odkrywania w dziecku jego indywidualnych wartości, procesów, które czynią z niego podmiot zmieniający się i kreatywny, ze wzrastającą samoświadomością własnej drogi rozwoju i samoodpowiedzialności.

Pedagogika wczesnoszkolna, co nie dla wszystkich jest dzisiaj tak oczywiste, w związku z tym, że swym zainteresowaniem obejmuje okres rozwoju, zwany dzieciństwem, stanęła przed zgoła nowym wyzwaniem w obszarze teorii i praktyki. Przez wiele lat musiała dopominać się o przynależne jej miejsce w naukach o wychowaniu, swoiste „odium” praktycyzmu, poradnikowości i powierzchownej refleksji przypisuje się tej dyscyplinie coraz rzadziej. To dążenie i pokonywanie licznych barier ukształtowało jej specyficzną tożsamość, samodzielność i jednocześnie wielorakie merytoryczne związki z pedagogiką ogólną oraz całą „rodziną” nauk pedagogicznych, które również w tym czasie dochodziły do „samodzielności” metodologicznej.

Konsekwencją stawania się pedagogiki wczesnoszkolnej nauką o wyraźnie wyodrębnionej specyfice było to, że zanikła dyskusja o jej akademickości i wątpliwości co do poziomu kształcenia nauczycieli klas początkowych w uczelniach polskich. To jednak zobowiązuje, żeby dzisiaj nie pomijać na jej obszarze tych dylematów teoretycznych, które są podejmowane na innych polach pedagogiki. Można przyjąć tezę, że obecnie uzyskany autorytet i status naukowy pedagogiki wczesnoszkolnej jest uwarunkowany tym, w jakim stopniu włączy się ona w najważniejsze dyskursy współczesnej pedagogiki. Jest dobra okazja, aby choćby skrótowo to wykazać, gdyż podjął je kolejny, organizowany we wrześniu 2010 roku w Toruniu VII Zjazd Pedagogiczny, który dotyczył wzajemnych związków pedagogiki z praktyką edukacyjną.

Niewątpliwą koniecznością jest stałe poszukiwanie inspiracji dla pedagogiki w głównych przesłaniach, jakie tkwią w najważniejszych cechach czasów współczesnych. Otwartość, wielość, podmiotowość to pojęcia mające swoje źródła w naukach interpretujących przemiany społeczne i cywilizacyjne na świecie z wykorzystaniem określonej aparatury metodologicznej. Dorobek współczesnej pedagogiki dowodzi, że i ona wzbogaciła się o nowe możliwości badania procesów wychowania, o nowe możliwości interpretacji ich przebiegu i uwarunkowań. Humanistyczny paradygmat teoretyczny zmierza przede wszystkim do odkrywania dziecka jako indywidualności z wszystkimi walorami jego dyspozycji psychofizycznych i indywidualnych talentów. Przyjęcie tych założeń spowodowało unikanie obarczania pedagogiki, również wczesnoszkolnej, autorytatywnym określaniem arbitralnych celów edukacji i bilansu jej efektów,

odzwierciedlanego w określonych wskaźnikach (wynikach), umożliwiających ocenę stopnia rozwoju różnych dyspozycji rozwojowych dziecka. Nowe, holistyczne spojrzenie na rozwój dziecka spowodowało, że rozstrzygnięto wiele dylematów, które dostrzeżono już wcześniej i próbowano je rozwiązać, poczynając choćby od J. H. Pestalozziego i różnych koncepcji autorskich, które wiążemy z progresywizmem, pajdocentryzmem i pedagogiką eksperymentalną.

W świetle tych prób oraz doświadczeń innych krajów europejskich i doświadczeń własnych wprowadzenie w 1999 roku nowej koncepcji edukacji wczesnoszkolnej było logicznie i historycznie uzasadnione. Powstał trzyletni okres edukacji początkowej, zintegrowanej programowo-organizacyjnie, całościowej, z niemal całkowitym wyeliminowaniem mechanizmów selekcji, edukacji otwartej na wszystkie uwarunkowania zewnętrzne, przystosowanej do specyficznych właściwości dziecka, jego wieku i indywidualności podmiotowej, nakierowanej na pozytywne wspomaganie jego rozwoju, z pełną otwartością na rzeczywistość społeczno-przyrodniczą w realnych wymiarach jej ponowoczesności oraz związanych z nią nowych szans i zagrożeń. Nie było czasu na eksperymentowanie, poszukiwanie empirycznych uzasadnień. Przyjęto założenie, że wszystko da się zweryfikować w praktyce, zgodnie z zasadami tak modnego wówczas „wolnego rynku”. Wszyscy byli świadomi, że „dopinanie” koncepcji do ostatniej chwili, a przekazywanie jej nauczycielom w okresie wakacji nie jest właściwym tokiem racjonalnego wprowadzania tak radykalnych zmian „u podstaw” systemu edukacyjnego, ale tak się stało. Trzeba przyznać też, że wówczas, poza trudem dokonania pospiesznych zmian w programach kształcenia nauczycieli, środowisko akademickie nie zaprezentowało swojej pełnej opinii na ten temat, a jeżeli nawet oceny takie były formułowane, to ginęły w natłoku spraw bieżących związanych z wdrażaniem reformy.

W okresie minionych dwudziestu lat był czas, aby dokonać racjonalnej refleksji nad tą koncepcją i zbadać jej edukacyjną wartość, uwzględniając fakty, które są postrzegane, rejestrowane i opisywane nie tylko w publikacjach naukowych. Dzisiaj pora nie tylko na stawianie pytań, ale przede wszystkim na formułowanie ocen oraz konstruktywnych wniosków. Dotyczyć powinny one m.in. samej koncepcji edukacji zintegrowanej jako podstawy wszystkich dalszych faz rozwoju podmiotowego człowieka przez całe życie i wspierających ten rozwój wszystkich pięt edukacji ustawicznej. Dotyczy to zarówno procesów poznawczych, mechanizmów recepcyjno-percepcyjnych, pamięci i myślenia, procesów emocjonalno-motywacyjnych, jak i całego złożonego obszaru podmiotowej aktywności, objawiającej się w zintegrowanych wartościach etycznych i estetycznych, w poglądach i przekonaniach.

Wczesne kształcenie bez barier

Pedagogiczny paradygmat humanistyczny zobowiązuje nie tyle do tego, aby nauczyciel znał swoje powinności na podstawie programów nauczania, ale postrzegał je poprzez stałe wzbogacanie wiedzy o dziecku i dzieciństwie, gdyż wszystko się wówczas zaczyna i tak naprawdę od dobrego startu zależy, w jakim stopniu jednostka odkryje i zbuduje w sobie to, co jest jej „dane”. Wprowadzone obecnie obniżenie do lat sześciu wieku rozpoczynania szkolnej edukacji jest ważną, ale dość fragmentaryczną rekonstrukcją systemu, stwarza jednak okazję do pełniejszego podjęcia problemu **spójności całej koncepcji wczesnego kształcenia dziecka, a więc etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego**. Dotyczy to oczywiście nie instytucjonalnego burzenia obecnego ustroju szkolnego, ale potrzeby wyraźnego precyzowania zasad edukacyjnego wspierania rozwoju małego dziecka w obecnych warunkach. Niestety, dzisiejsze dzielenie się „zadaniami” w tym zakresie (żłobek, przedszkole, szkoła) w swoisty i bolesny sposób może w procesach naturalnego rozwoju dziecka powodować różne bariery i zakłócenia. Dowodem tego była niedawna dyskusja nad „radosnym i szczęśliwym” wychowaniem, które – w opinii wielu rodziców i mediów – zapewnia rodzina i przedszkole oraz stresem, napięciami i nadmiernymi ograniczeniami, jakiego 6-letnie dzieci doświadczają mają w klasie pierwszej.

Jest już faktem, że dzieci 6-letnie, które dotychczas w literaturze psychologicznej i pedagogicznej umieszczaliśmy w przedszkolnym etapie rozwojowym, są już w szkole, a więc formalnie włączone zostały do grupy dzieci będących we wczesnoszkolnym etapie rozwoju psychofizycznego. Podobne „zakłócenie” zaistniało na progu klas III i IV wobec dzieci 9- i 10-letnich. W obecnym czasie zadania pedagogiki jako nauki w tym zakresie są wyraźne i pilne, chodzi o zinterpretowanie rozwoju podmiotowego dzieci w całym okresie dzieciństwa, i to we wszystkich obszarach: fizyczno-motorycznym i zdrowotnym, emocjonalno-społecznym i intelektualnym. Są też inne przesłanki zewnętrzne, które do tego skłaniają. Wśród nich wymienić można choćby fakt, że od wielu lat w uczelniach kształcących nauczycieli funkcjonuje specjalność: pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, pozwalająca na uzyskanie przez absolwentów zintegrowanych kwalifikacji nauczycielskich do pracy w przedszkolach i klasach początkowych szkoły podstawowej. Refleksja pedagogiczna na powyższe tematy nie powinna ograniczyć się tylko do dyskusji w pokojach nauczycielskich i na zebraniach metodycznych. Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna to nie konkuren-

cyjne czy też rozłączne, jakkolwiek dzisiaj autonomiczne, subdyscypliny. Mają wspólny przedmiot badań, podobne metody i cele, te same źródła teoretyczne w innych dyscyplinach naukowych. Coraz częściej dostrzegany i coraz bardziej ceniony jest udział przedstawicieli tych dyscyplin w rozwiązywaniu problemów związanych z edukacją i wychowaniem.

Komputer i Internet – ponowoczesność w szkole

Właściwie wystarczy tylko skonstatować fakt oczywisty, że nowoczesne technologie informatyczne są obecne w życiu naszych dzieci, gdyż są w naszych domach, w naszej dorosłej codzienności. Zmartwienie pedagogów dotyczące właściwego wykorzystania programów telewizyjnych czy związanych z nimi technicznych nośników obrazu i dźwięku było nieporównanie mniejsze niż problemy, jakich przysparza obecnie komputer i Internet. Wyraźnie widać, że nie wystarczają te zakresy wiedzy pedagogicznej, które „wypracowała” pedagogika wczesnoszkolna jako nauka w odniesieniu do wspomagających proces dydaktyczno-wychowawczy tzw. środków dydaktycznych. Określono ich rangę edukacyjną ze względu na wewnętrzne i zewnętrzne determinanty podmiotowego rozwoju małego dziecka zarówno w rodzinie, jak i w instytucjach systemu oświatowego. Pedagogika wczesnoszkolna w odniesieniu do środków dydaktycznych, a przedszkolna również w odniesieniu do zabawek, określiła ich „miejsce i rolę ... w inicjowaniu czynności uczenia się dzieci” [Więckowski 1998, s. 290], a więc doceniła ich perspektywę osobotwórczą, zakładając, że optymalne wykorzystanie tych środków w edukacji na tym poziomie uwzględniać musi specyfikę procesów poznawczych i emocjonalnych oraz dojrzałość społeczną dzieci. To znacznie więcej niż traktowanie ich jako sposobu uatrakcyjnienia zajęć, a nawet ułatwianie i przyspieszanie rozwoju umysłowego dzieci oraz opanowanie przez nie przewidzianych w programie umiejętności i kompetencji. Zauważono również, że jest to ważny czynnik współtworzący środowisko edukacyjne.

Pedagogika współczesna już dawno uświadomiła sobie nową sytuację, w jakiej się znalazła edukacja wobec cywilizacyjno-medialnego przełomu, przesunięcia na obszarze edukacyjnym i konieczności odnalezienia w tym swojego „nowego” miejsca. Owo poszukiwanie odbywa się na dwóch obszarach: **pierwszy**, można nazwać metodyczno-technologicznym, polegającym na włączeniu mediów nowoczesnych, w tym technik komputerowych w tok wychowawczo-dydaktyczny w przedszkolach i szkołach, **drugi** wiąże się z uwzględnieniem

nowych warunków współczesnego kształtowania się i rozwoju podmiotowego dziecka w ponowoczesnych warunkach cywilizacji zdominowanej nowoczesnymi technologiami i problemami społecznymi, które z nich wynikają. Dziecko, zaabsorbowane atrakcyjnością poznawczą, swobodą zdobywania wiedzy i rozrywki poprzez programy edukacyjne i gry komputerowe, „surfując” czasem wiele godzin w Internecie, coraz częściej postrzega w tym główny obszar zaspokajania swoich potrzeb rozwojowych. Pedagodzy, socjolodzy, psychologowie dostrzegają problem, prowadzą nad nim badania, formułują w różny sposób klasyfikowane zagrożenia i niebezpieczeństwa. Ale szczególnie jest ważne, że wskazują na ich edukacyjną wartość, na pozytywne „strony” zagłębiania się dziecka w nowoczesne technologie, ich cywilizacyjną perspektywę przyspieszonego rozwoju. Dotyczy to już dzieci kilkuletnich, które – ku zadziwieniu rodziców – „sięgają” swoimi jeszcze niesprawnymi palcami do klawiatury komputera i poprzez „kliknięcie” wkraczają bez obaw w świat wirtualny, objawiający się na ekranie monitora. Na każde ich życzenie obraz ustawicznie inny wzbudza ich zachwyt i autentycznie aktywizuje procesy poznawcze, w tym różne inne dyspozycje podmiotowe. Coraz częściej z pozycji swoich potrzeb profesjonalni specjaliści szkolnej edukacji zintegrowanej, czy też nauczyciele przedmiotów nauczania w klasach wyższych, stawiają sobie pytania, które powinny inspirować do szerszej refleksji psychologiczno-pedagogicznej. W jakim stopniu zmienia się moja rola w edukacji dziecka, które poddane jest tak silnym wpływom „mediów” we wszystkich ich odmianach? W jakim stopniu zmieniają się jej cele? Jaki jest w tej sytuacji zakres mojej osobowej i zawodowej odpowiedzialności za poziom rozwoju i ethos młodego pokolenia? Jakie profesjonalne kompetencje powinienem nabyć, aby sprostać nowym czasom i wspomagać skutecznie moich uczniów, którzy przecież w cywilizacyjnych wyzwaniach uczestniczyć będą przez całe swoje długie, dorosłe życie?

Śledząc różne przejawy „unowocześnień” polskiej szkoły, wyraźnie widać, że obecnie w wielu przypadkach komputer i Internet nie pełnią jeszcze właściwie swojej pedagogicznej funkcji na miarę ich optymalnej przydatności w procesie edukacyjnym. Jest to konsekwencją „przypisania” im roli tradycyjnych środków dydaktycznych, ich miejsca i roli w procesie edukacyjnym. Mimo tych uwag, trzeba jednak stwierdzić, że dotychczasowy dorobek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w tym zakresie stanowi nadal dobrą podstawę teoretyczną do poszukiwania najlepszych sposobów włączenia nowoczesnych technologii medialnych do „usprawniania edukacji”. Stąd z satysfakcją należy przyjąć coraz lepsze wyposażenie szkół i przedszkoli w komputery, programy,

sieć internetową, tablice interaktywne itp. Trzeba zadbać, aby było jak najwięcej sal (pracowni) komputerowych oraz „miejsc” umożliwiających dzieciom dostęp do Internetu poza salą szkolną (np. korytarze szkolne, świetlice, czytelnie, biblioteki, kawiarenki i kluby internetowe). Często ambicją rodziców jest stworzenie dzieciom w domu możliwości korzystania z komputera, Internetu, różnych urządzeń, które świat wirtualny zbliżają do tradycyjnie naturalnego środowiska, nasycają je nową formą relacji interpersonalnych, dom staje się nowym ważnym środowiskiem edukacyjnym. Oby tylko w tej roli nie ztracił swoich dawnych ważnych walorów wychowawczo-opiekuńczych. Zarówno w szkole, jak i w domu komputer i Internet może być ważnym i pozytywnym środkiem oddziaływania na rozwój dzieci, jeżeli zapewnione będą warunki eliminujące różne zagrożenia, zdrowotne i wychowawcze, które należy rozpoznać. To również nowe bardzo ważne zadanie dla pedagogiki wczesnoszkolnej.

W tej sytuacji, jak widać, wyżej postawione pytania sformułowane na gruncie szkoły są głęboko uzasadnione. Pedagogika, zwłaszcza wczesnoszkolna, powinna na nie odpowiedzieć najwcześniej. Wszystko, co w tym zakresie jest podejmowane, należy traktować jako bardzo ważne i pilne.

Trzeci problem wiąże się z **nową koncepcją zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej**, która od dwudziestu lat zbliżyła polską szkołę do standardów nowoczesnych. Należy w tym miejscu jeszcze raz przypomnieć, że realizowana obecnie koncepcja edukacji początkowej w kl. I–III szkoły podstawowej jest efektem otwarcia pedagogiki polskiej na nowe obszary refleksji nad rozwojem człowieka / dziecka z perspektywy jego bogatej, różnorodnej, podmiotowej osobowości. Niewątpliwie to nowy „oddech” dla pedagogiki wczesnoszkolnej, która w tej sytuacji może swoją terażniejszość i przyszłość „wesprzeć” na tym, co wielokrotnie objawiało się w jej teoretycznych poszukiwaniach i w konkretnych koncepcjach praktycznych.

Dobre doświadczenia i nowe problemy

Dyskurs o aktualnych problemach i perspektywie pedagogiki wczesnoszkolnej byłby niepełny, gdyby prowadzono go uwzględniając jedynie współczesny „stan” teorii wychowania i nauczania. Ujęcie retrospektywne uczyni jego treść nie tylko wielowątkową, bogatszą, ale również pobudzi do odważniejszych ocen praktyki edukacyjnej w czasach współczesnych. Koncepcja zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, jako podstawa zreformowanego systemu oświatowego, w założeniach ogólnych nie budziła protestów, mimo że była to zmiana radykalna i trudna,

a od jej realizatorów, czyli nauczycieli, wymagała wielkiego wysiłku. Profesjonalni teoretycy i praktycy mieli świadomość, że argumenty za jej wartością można odnaleźć w koncepcjach J. H. Pestalozziego, J. Deweya, M. Montessorii, E. Key, C. Freineta, J. W. Dawida, J. Korczaka, W. Suchomlińskiego. Istotny wpływ na dzisiejszą świadomość o potrzebie zmian w koncepcji edukacji początkowej miały wszystkie wcześniejsze doświadczenia, poszukiwania i debaty wokół psychologicznej i fizjologicznej natury rozwoju dziecka, „dorobek” pądcocentryzmu, progresywizmu, pragmatyzmu i nowatorskie eksperymenty, których efektem była i szkoła „pracy”, jak również „system manhajmski Sickingera”, „nauczanie łączne” czy system nauczania związany z nazwiskiem Rudolfa Steinera. Zapewne twórcy koncepcji edukacji zintegrowanej mieli również świadomość bliższych nam historycznie poszukiwań, dyskusji czy też prób nowatorskich „działań eksperymentalno-wdrożeniowych”, które zawsze w istotnym zakresie obejmowały problemy edukacyjne występujące na poziomie „nauczania początkowego”. Wymienić tu można przykładowo: nauczanie problemowe w zespołach (W. Okoń, J. Barteccki), metody harcerskie i zuchowe (A. Kamiński), jednolity system wychowania i obrzędowość szkolną (Łucja i Heliodor Muszyńscy), szkołę środowiskową (M. Winiarski), próby odejścia od przedmiotów szkolnych poprzez wprowadzenie różnych rodzajów „wychowania”: fizycznego, muzycznego, plastycznego, technicznego oraz przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze, według propozycji B. Suchodolskiego. W latach 1970–1980 pojawiły się różne projekty wdrożeniowe i eksperymentalne: „nowa” matematyka na poziomie wczesnoszkolnym (Z. Semadeni, H. Moroz), nowe elementarze (E. i F. Przyłubscy, Z. Metorowa), nauka czytania z wykorzystaniem nowych technik Z. Rocławskiego, liczne konferencje i debaty, na których w coraz wyraźniejszej formie, a często w gorącej atmosferze merytorycznych sporów i dyskusji prezentowano i uzasadniano różne „podejścia” do integracji edukacji w klasach I–III (Z. Cydzik, T. Wróbel, J. Kulpa, M. Kwiatowska, M. Cackowska, M. Jakowicka, J. Galant, J. Wilgocka-Okoń, R. Więckowski).

Zintegrowana edukacja na poziomie wczesnoszkolnym, mimo trwających wówczas dyskusji co do jej programowo-organizacyjnego kształtu, została wprowadzona jako ważny składnik nowego systemu edukacyjnego dziesięć lat od „przełomu” społeczno-ustrojowego i ekonomicznego wraz z wieloma zmianami, które radykalnie przekształciły warunki życia w naszym kraju. W tej nowej sytuacji podstawowe zadanie wyznaczone edukacji początkowej, jakim było „wspomaganie harmonijnego rozwoju dziecka”, przyznawało jej ważne miejsce w budowaniu nowego, demokratycznego społeczeństwa, które wyznaje najwyższe humanistyczne wartości. Odkrywanie tych wartości w treści i formie proce-

sów edukacyjnych stało się ważnym zadaniem tamtych czasów. Korygowanie różnych szczegółów nowej koncepcji zajęło sporo czasu, często potykano się o problemy podstawowe, które nie zostały „domówione”. One pozostały i pojawiły się nowe, które zapewne czynią pedagogikę wczesnoszkolną nauką żywą, otwartą i perspektywiczną. Jej poszukiwania zmierzają zapewne do „odkrywania nowych sensów i znaczeń”, które muszą mieć swoją sieć połączeń zwrotnych z pedagogiką ogólną, ale również z psychologią, socjologią czy też filozofią.

W kręgu nowych problemów i nieprecyzyjnych pojęć

Warto przypomnieć, że reforma zastała nas „w biegu” toczącej się dyskusji wokół potrzeby zdefiniowania kilku najważniejszych, zwłaszcza dla edukacji początkowej, pojęć. Wymienimy na początek najważniejsze: **wyniki nauczania (wychowania), osiągnięcia szkolne, umiejętności, kompetencje**. Do dzisiaj w środowiskach pedagogów praktyków dostrzega się wyraźną dezorientację w tym zakresie, a w efekcie unikanie tradycyjnie bliskich dydaktyce pojęć: wyniki nauczania, wiadomości, umiejętności, a wprowadzanie w to miejsce nie w pełni zrozumiałego pojęcia: kompetencje, czy też pojęcia, którego treść i zakres są niezwykle rozdęte: osiągnięcia szkolne. Inny obszar niedokończonyj dyskusji wiąże się z **oceną szkolną** na tym poziomie. Założenia organizacyjno-programowe oraz towarzyszące im publikacje Ministerstwa Edukacji Narodowej wprowadzają w tym względzie dość duży nieład. Pojęcia **ocena szkolna, kontrola, pomiar** to tradycyjnie znana w pedagogice technologia związana z wartościowaniem wiedzy i umiejętności opanowanych przez uczniów. Obecnie obok nich pojawiają się, często zamiennie, takie pojęcia jak „**ewaluacja wewnętrzna**”, „**ewaluacja zewnętrzna**”, a na poziomie edukacji zintegrowanej „**ocena opisowa**”. Jak ważne jest „doprecyzowanie” tych terminów, i to z perspektywy „odbiorcy”, czyli uczniów i ich rodziców, najlepiej rozumieją ci ostatni, domagając się w wielu środowiskach powrotu do „stopni szkolnych”, a przynajmniej do równoległego stosowania tych dwóch form wyrażania oceny. Czy ocena opisowa, której szkolne regulaminy narzucają formalną strukturę, ma szansę stania się właściwym komunikatem werbalnym dla uczniów i rodziców ze strony nauczyciela, zawierającym jego osobistą indywidualną opinię, za której obiektywną i pedagogiczną wartość on ponosi odpowiedzialność. Przecież ewaluacja w swojej istocie ma być zbudowana na linii wzajemnego zrozumienia i porozumienia się podmiotów: ucznia i nauczyciela, jest procesem dwustronnym i w tym wyraża się jej głęboki humanistyczny sens w dzisiejszej szkole.

Czy jest to również właściwe rozwiązanie innego problemu, który wiąże się z takimi bliskimi pedagogice tradycyjnej procesami, jak selekcja szkolna, promocja, klasyfikacja? Na poziomie wczesnoszkolnym rozpoczynają się normalne relacje interpersonalne, charakterystyczne dla szkoły jako instytucji wprowadzającej uczniów w „różne formy życia” w zbiorowości zróżnicowanej, w tym również wyznaczające każdej jednostce jej miejsce w grupie ze względu na prezentowane przez nie cechy osobiste. Znane od dawna zjawisko podwyższania ocen szkolnych uczniom w klasach najniższych, by nie dostarczać im przykrych przeżyć, by pobudzić przez nagradzanie, a nie hamować aktywności przez niską ocenę – jest sprzeczne z kształtowaniem w uczniach adekwatnej samooceny i sprawiedliwości. Jak ewaluację, rozumianą tu jako „ocena opisowa”, wykorzystać do uzdrowienia tej sytuacji, choćby w imię odkrywania uzdolnień i wspomagania ich rozwoju już na szczeblu propedeutycznym?

W dyskusjach nad koncepcją integracji w latach poprzedzających wprowadzenie reformy pojawił się również problem, który sprowadzono wówczas do pytania: Jakie „przedmioty” edukacji początkowej można integrować? Wówczas dość jednoznacznie uznano, że integracyjnym obszarem poznania i doświadczeń dziecka jest „środowisko społeczno-przyrodnicze”, czyli wiedza z zakresu „przyrody ożywionej i nieożywionej”, geografii, historii oraz języka polskiego. Dlatego najłatwiej w nowej koncepcji usytuowano edukację językową (polonistyczną) i edukację społeczno-przyrodniczą. Do dzisiaj nie zostały zakończone spory o włączenie w zintegrowany cykl zajęć wiedzy i umiejętności matematycznych (edukacja matematyczna). Z czasem okazało się, że mimo pozornie oczywistych i przekonujących dowodów na włączenie w tok integracyjny wychowania plastycznego, wychowania muzycznego, wychowania technicznego, nadając im odpowiednie nazwy: edukacja plastyczna, muzyczna, techniczna, powstał problem stosownego „nasycenia” edukacji zintegrowanej tymi treściami kształcenia, aby łącznie zapewnić uczniom na tym poziomie nie niższy poziom przygotowania i rozwoju w powyższych zakresach, niż to miało miejsce w systemie przedmiotowym. Nadal w kręgach specjalistów wychowania fizycznego formułowane są rzeczowe argumenty i prezentowane badania o niedostatecznym wykorzystaniu w toku edukacji zintegrowanej różnych „okazji” do propedeutycznych zajęć sportowych i motoryczno-zdrowotnych.

W ostatnich latach na gruncie badań teoretycznych i aplikacyjnych uogólnień zaistniała płaszczyzna poszukiwania dla każdego „rodzaju” edukacji zintegrowanej ich szczególnego znaczenia dla rozwijania określonych „obszarów” osobowości dziecka. W tej osobowości istnieją bowiem określenia możliwości i potrzeby edukacyjne, które trzeba poznawać, dawać im szansę zaistnienia

w realnych formach dziecięcej ekspresji – bo wszystko jest w dziecku. „Obraz dziecka” niech dla nauczycieli stanie się inspiracją dawania mu szans pełnego rozwoju w obszarze wszystkich jego dyspozycji związanych z poznawaniem świata, i „kontaktowania się”, z poznawaniem i rozumieniem siebie i innych. Czy to nie jest najistotniejsze w edukacji zintegrowanej?

Pedagogikę wczesnoszkolną w wymienionych tu zakresach czekają nowe ważne zadania. Bo przecież przedmiotem jej badań jest „całe dziecko”, w najbardziej dynamicznym okresie rozwoju i wówczas, gdy „wszystko” w nim się zaczyna, nic nie da się odłożyć na później, a pedagogiczne mistrzostwo, jak również pedagogiczne błędy, najpełniej odzwierciedlają się nie tylko w podmiotowych właściwościach jednostek, ale w całym życiu społecznym.

Wartości w pedagogice wczesnoszkolnej

W pedagogice małego dziecka dużą wagę przywiązuje się do problematyki wartości, bo jej istota wiąże się z każdym aktem wychowania na wszystkich obszarach i we wszystkich segmentach przestrzeni edukacyjnej na tym poziomie: w środowisku rodzinnym, lokalnym, przedszkolnym i szkolnym, w działaniach opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych, w każdej formie i w każdym elemencie treści edukacyjnych. W pedagogice wartości wyraża się najpełniej jej humanistyczna tożsamość poprzez właściwe wpisanie się w ten nurt badań naukowych, które egzystencję człowieka określają jako fakt duchowy, wewnętrzny w swojej podmiotowości, pojmowanej jako indywidualność i subiektywność, i podmiotowości, pojmowanej jako uniwersum doznające stale niepokoju poszukiwania swojego sensu życia, swojego miejsca w nim. Płynne czasy współczesne są naszym środowiskiem tak rozległym, tak nieprzewidywalnym, tak bogatym i tak zmiennym, że mogą budzić grozę egzystencjalnego pogubienia się i to na dwóch obszarach: fizyczno-egzystencjalnym i duchowo-podmiotowym.

W ogromnej liczbie publikacji socjologicznych, filozoficznych i psychologicznych stosunkowo trudno doszukać się optymistycznej inspiracji dla pedagogicznego projektowania warunków, w których wartości trafiłyby do uczniów nie jako bariery, zakazy i normy zewnętrzne, ale stawały się systemem świadomościowo i emocjonalnie zinterioryzowanym, stawały się fundamentem moralnym, na którym zbudują swoje życie. Obszerne i złożone zadanie stoi więc przed pedagogiką, która w swoim najgłębszym humanistycznym sensie ma opisywać kształcenie i rozwój małego dziecka, dziecka, które – według słów Janusza Korczaka – „jest już człowiekiem”, a nie kandydatem na człowieka.

To zestawienie: dziecko i człowiek potwierdza szczególne spiętrzenie ontologicznych i antropologicznych problemów, które wymagają dziś nowego opisu naukowego i ich aksjologicznych konsekwencji w perspektywie czasów współczesnych, nowego wieku i nowego tysiąclecia. Nie można pozostawać, co wyrażam z najgłębszym przekonaniem, opierając się na własnych doświadczeniach, na wyszukiwaniu zagrożeń i przewidywaniu „wyzwań”, nie możemy pedagogicznego myślenia nasycić pesymizmem wynikającym z groźby wykluczenia, lękami niepewności, globalizacyjnej otchłani i beznadziei.

Pedagogika wczesnoszkolna w swojej teoretycznej i aplikacyjnej postaci właśnie przez przyjęcie wartości jako najważniejszego celu edukacji musi być propozycją optymistyczną i konstruktywną, musi wyrażać nowe szanse człowieka na pełniejszy rozwój i szczęśliwsze życie. Zygmunt Bauman zauważa, że jeżeli świat współczesny wykazuje większe lub mniejsze niesprawności, zagrożenia i dysfunkcje, to człowiek musi stanąć na wysokości zadania i zastąpić „schorowane elementy” nowymi, skonstruowanymi przez siebie. Pedagogika ma bogaty dorobek, by podjąć się tego zadania, kształcąc człowieka ku wartościom, które przesądzą o jego wewnętrznym rozwoju w działaniach i całej życiowej postawie

Przechodząc na obszar metodyki, warto zwrócić uwagę, że praktykę dotychczasową charakteryzuje model edukacji wzorco-naśladowczej, co eliminuje możliwość tworzenia w uczniach takiego systemu wartości, który jest wynikiem dokonywania przez nich własnych ocen i wyborów.

Jak organizować proces edukacyjny, aby dziecko „nie musiało” przyjąć od nauczyciela oceny postępowania okrutnej macochy z bajki o Kopciuszku lub wilka czy myśliwego z bajki o Czerwonym Kapturku, ale samo dokonało pełniejszej analizy i oceny sytuacji moralnych tych osób? Nie uniknie ono dylematu, czym kierowała się macocha w swym okrucieństwie, była bowiem matką kochającą swoje córki, chciała ich dobra i szczęścia, w czym się myliła, gdzie był błąd w jej postępowaniu? Macocha staje się osobą o cechach złożonych, ludzkich. Takie wartości, jak miłość, współczucie i tolerancja niech rodzą się w drodze postrzegania przez dzieci całej złożoności baśniowej sytuacji, której odniesienia życiowe staną się oczywiste. Liczne opowiadania zamieszczane w podręcznikach przepelnione są jednoznacznością ocen moralnych lub estetycznych, ograniczają możliwość dokonywania przez dzieci własnych wyborów, sugerując jednoznacznie, co jest dobre i co niewłaściwe. Wilk jest zły, myśliwy dobry, pożyczanie koledze w klasie przyborów do rysowania jest dobre, a nieudzielenie tej pomocy jest niewłaściwe. Nie ma więc problemu, wszystko jest jasne, nauka moralna o wartościach podana jest jednoznacznie.

Niech nauczyciel współczesny czuwa i tworzy sytuacje, aby wartości stały się składnikiem osobowości dziecka przy jego aktywnej postawie, zaangażowaniu w samodzielne dokonywanie wyborów, gdyż wtedy doświadcza ich złożoności, bogactwa odcieni, angażuje sferę emocjonalną objawiającą się w postawie i działaniach. Humanistyczna orientacja, a zwłaszcza odejście od technologicznej metodyki, wyznacza nauczycielowi szczególne miejsce w edukacyjnym środowisku. J. Bałachowicz dostrzega konieczność poszukiwania takiej formy „reguł interakcji i działania w środowisku edukacyjnym”, w których uwzględnione będą cechy indywidualne nauczyciela, ale głównie te związane z obrazem dziecka w jego świadomości. Wydaje się, że jest to problem nowego spojrzenia na całą technologię edukacji małego dziecka oraz metodologię pedagogiki wczesnoszkolnej w związku z jej nowymi zadaniami, który wymaga specyficznego usytuowania w celach, formach, metodach i treściach edukacji oraz organizacji instytucji oświatowych.

* * *

Kończąca się dyskusja związana z podjęciem edukacji szkolnej przez dzieci sześciolatnie skupiła uwagę społeczeństwa na tym segmencie edukacji i wykazała, że cywilizacyjne i społeczne przemiany nie tylko wymuszają dokonywanie zmian organizacyjnych w systemie oświatowym, ale przede wszystkim skłaniają do głębokiej refleksji nad współczesnymi warunkami wychowania i rozwoju dzieci i młodzieży. To również dla pedagogiki wczesnoszkolnej zadanie priorytetowe, które musi podjąć, a sygnalizowane w tym tekście problemy, chociaż potraktowano je wybiórczo, również to uzasadniają.

BIBLIOGRAFIA:

- Adamek I., Grochulska M. (red.), *Relacje i konteksty w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (w druku).
- Balicki T., 2000, *Dziecko i wychowanie w pedagogice Jana Pawła II*, „Impuls”, Kraków.
- Bauman Z., 2007, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, „Sic”, Warszawa.
- Chalas K., 2003, *Wychowanie ku wartościom*, „Jedność”, Lublin–Kielce.
- Denek K., 2000, *Aksjologiczne problemy edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Furmanek W., 1995, *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów.

- Furmanek W. (red.), 2005, *Wartości w pedagogice*, Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Rzeszów–Warszawa.
- Karczevska J., Kwaśniewska M. (red.), 2009, *Dziecko sześćioletnie w szkole*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2009, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, „Impuls”, Kraków 2010
- Waloszek D., 2006, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WNAP, Kraków.
- Więckowski R., 1998, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Wilgocka-Okoń B., 2003, *Gotowość szkolna dzieci sześćoletnich*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.

SUMMARY

This article describes these pedagogy problems which need to be addressed by early school education. The author points to the necessity to maintain firm theoretical relationship between general pedagogy and other sciences. There are many new issues and challenges resulting from civilization changes in social, cultural and technological environments which determine the child's education and upbringing processes. Optimized education must engage new media technologies, create a unified concept for preschool and early school education, and ensure comprehensive development of inborn skills. These are the tasks which should be in the focus of early school pedagogy today.

O sposobach kształcenia sprawności językowych w edukacji wczesnoszkolnej

Methods of developing language skills in early school education

Tadeusz Kotarbiński [1975, s. 79] w *Traktacie o dobrej robocie* **metodą** nazwał „uplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania system postępowania”. Szersze, dokładne wyjaśnienie tego terminu podała Zofia Agnieszka Klakówna [2005, s. 27]:

Metoda nie jest dowolnym sposobem działania, lecz sposobem działania nastawionym na osiągnięcie konkretnych celów, nierozdzielnie z nimi związanym, świadomie ze względu na owe cele dobieranym. Jest równoznaczna z różną od innych drogą, którą można opisać, rozpoznawać, konsekwentnie wybierać i wielokrotnie przemierzać ze względu na analogiczne potrzeby.

Obie definicje można bez zastrzeżeń odnieść do kształcenia **sprawności językowych**, nazywanych również **sprawnościami komunikacyjnymi** lub „**kompetencją lingwodydaktyczną**”, a w niej „gramatyczno-leksykalną, komunikacyjną, kulturową” [Rittel 1994, s. 181–183].

Sprawności językowe to – najogólniej – zespół powiązanych ze sobą umiejętności koniecznych do sformułowania wypowiedzi mówionej lub pisanej. Wypowiedź taka powinna być poprawna, zrozumiała, ma odpowiadać podjętemu tematowi i sposobowi jego rozwinięcia, powinna być zgodna z okolicznościami wypowiedzianego i właściwie prezentować pozycję autora oraz jego nastawienie do odbiorcy [por. Pisarek 1992, s. 332]. Zdaniem Jana Oźdźyńskiego i Teodozji Rittel [1997, s. 7], **sprawności językowe**

to różnorakie cechy kształcenia porozumiewania się – od programowych ćwiczeń w mówieniu, czytaniu, pisaniu, słuchaniu i rozumieniu pojęć – aż po akademickie spory na temat obszaru zjawisk, z którymi związane jest prakseologiczne pojęcie sprawności działania w różnych dziedzinach życia.

Sprawność językową nabywa się więc, począwszy od podstawowych ćwiczeń związanych z rozwijaniem pojęć w edukacji elementarnej aż do momentu osiągnięcia pełnego wykształcenia. Nie jest to działanie jednorazowe, osiągnięcie pełnej sprawności językowej wymaga bowiem dłuższego czasu.

Jeżeli celem naczelnym stanie się utworzenie wypowiedzi poprawnej pod względem gramatycznym i stylistycznym, umiejętność odróżniania zdań gramatycznie poprawnych od niegramatycznych, będzie to **sprawność systemowa** [np. Grabias 1991, s. 420]. Jeśli natomiast zwróci się uwagę na „dobór środków językowych stosownych do możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie” [tamże, s. 422], a więc językowe zachowanie się dostosowane do odbiorcy wypowiedzi, np. jego wieku, wykształcenia, pozycji społecznej, będzie to **sprawność społeczna** [tenże 1994, s. 283]. Uwzględnienie językowego zachowania się w odniesieniu do sytuacji komunikacyjnej (oficjalnej bądź nieoficjalnej) obejmuje **sprawność sytuacyjną** [np. Kowalikowa 2004, s. 23–24]. Postawa stosowna do intencji wypowiedzi – tzn. „umiejętność realizowania celu założonego przez nadawcę wypowiedzi [...], umiejętności informowania odbiorcy o stanach rzeczy [...], umiejętności przekazywania informacji o stosunku nadawcy do rzeczywistości [...], umiejętności nakłaniania odbiorcy (lub siebie samego) do podjęcia i wykonania czynności” [Grabias 1991, s. 428; 1994, s. 283] – składa się na **sprawność pragmatyczną** [np. Cząstka-Szymon, Synowiec 1996, s. 7–11]. Wszystkie wymienione sprawności (językowa, społeczna, sytuacyjna, pragmatyczna) są obecne w **sprawności komunikacyjnej**, gdy występuje umiejętność „równoczesnego dostrzegania wielu szczegółów, które mogą usprawnić lub zakłócić porozumienie” [Przybylska 2003, s. 92]. Proces komunikowania się zależy zarówno od **sprawności językowej** nadawcy, jak i odbiorcy. Każdy z tych podmiotów powinien „wiedzieć, jak rozumieć cudze i jak tworzyć poprawnie własne komunikaty, jak odróżniać zdania poprawne od zdań niegramatycznych, jak rozpoznawać wieloznaczność słów i konstrukcji, jak wyrażać daną treść na wiele różnych sposobów itd.” [tamże, s. 91–92].

Według Jana Ożdżyńskiego [1997, s. 23; 37–39], „tradycyjny podział sprawności językowych na receptywne (odbiorcze) i produktywne (nadawcze) w wielu kwestiach i aspektach wydaje się już nieaktualny”. Autor proponuje zbadać również **sprawność formacyjną** (opanowanie reguł kodu językowego), **funkcyjną** (właściwe stosowanie kodu językowego), **ponadjęzykową** (umiejętność parafrazowania językowego, kodowanie myśli z pomocą reguł), **parajęzykową** (uwzględnianie znaków dodatkowych, takich jak mimika, gesty), **prejęzykową** (ujmowanie problematyki logopedycznej, analiza i usuwanie zaburzeń słuchu, mowy, czytania i pisanania), **lingwodydaktyczną** (kształcenie i rozwijanie języka

w różnych środowiskach wychowawczych), **sprawność językową heurystyczną** (występowanie zdolności twórczych i odtwórczych) oraz **sprawność aksjologiczną** (badanie składników wewnętrznej kompetencji językowej).

Działania konieczne do osiągnięcia **sprawności językowej** przez uczniów winien uwzględnić w swojej pracy każdy nauczyciel języka polskiego, a wcześniej nauczyciel edukacji elementarnej. Zarówno w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*, jak i w *Podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej* [Dz.U. nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009 r.] wymienia się z tego zakresu wiele umiejętności, np.

Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej [...] stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym; mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton do sytuacji; uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach; w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach [s. 18–19].

Uczeń kończący I etap edukacyjny, czyli naukę w klasach I–III,

tworzy wypowiedzi: a) w formie ustnej i pisemnej: kilkudzaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie, b) dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych, c) uczestniczy w rozmowach: zadaje pytania, udziela odpowiedzi i prezentuje własne zdanie; poszerza zakres słownictwa i struktur składniowych... [s. 26].

Z treści programowych edukacji polonistycznej w nauczaniu elementarnym wynika, iż nauczyciel ma zwracać uwagę na to, aby dziecko osiągnęło umiejętność wyrazistego i jasnego wyrażania swoich myśli w mowie i piśmie, a więc posiadało odpowiednią **sprawność językową**. Zrealizowanie takich założeń będzie możliwe przy zastosowaniu właściwych (aktywizujących, atrakcyjnych, skutecznych) sposobów rozwijania zdolności językowych dziecka, z równoczesnym kształtowaniem sprawności językowych. Nie jest to zadanie łatwe, lecz konieczne, od sprawności komunikacyjnych nabytych we wczesnym dzieciństwie będzie bowiem zależało funkcjonowanie w przyszłym życiu.

Niezbędnym warunkiem zaistnienia sprawności językowych jest **aktywność językowa**, traktowana jako wyraz twórczego rozwoju dziecka. Aby przyjęło ono taką postawę wobec języka, jego działanie powinno zostać wcześniej odpowiednio umotywowane. Jednym z ważniejszych bodźców są słowa, które umożliwiają poznanie świata, a także komunikowanie się z innymi i komunikowanie siebie innym. Dzięki **aktywności językowej** dziecko może nawiązywać

kontakty z rówieśnikami i dorosłymi, zadawać pytania, prowadzić rozmowy, wypowiadać się w różnych formach. Aktywność werbalną „można rozpatrywać dwojako: jako twórcze uczenie się języka oraz jako twórcze jego używanie” [Borawska 2004, s. 64]. W procesie nauczania powinny wystąpić następujące typy aktywności: kierowana, inspirowana i spontaniczna. Ich pojawieniu się sprzyjają sytuacje naturalne lub tak wyreżyserowane, aby nosiły znamiona naturalności i były bliskie zainteresowaniom dziecka [por. Kujawiński 1990, s. 58].

Aktywność językowa łączy się z emocjami, ma również związek z wielostronnym rozwijaniem osobowości ucznia, wyzwala jego spontaniczną działalność [por. Mnich 2002, s. 9].

To, co dziecko czuje bardzo często jest uzewnętrzniane w wypowiedzi językowej [...]. W tym wyraża się kreatywna funkcja języka, wiążąca się z wyobraźnią twórczą i myśleniem dywergencyjnym. Dzięki aktywizacji tych procesów myślowych, posiadając określone tworzywo językowe dziecko jest zdolne do przekształcania i ekspresyjnego wytwarzania własnych, nowych wypowiedzi, cechujących się płynnością wyrażeniową, oryginalnością treści, formy i sposobu ekspresji, spójnością struktury językowej [Borawska 2004, s. 63].

W procesie nauczania należy szukać odpowiednich sposobów pracy, ukierunkowanych na kształcenie postawy twórczej i wyzwalanie aktywności językowej uczniów. W takim procesie istotne jest m.in. dążenie do uzyskania kompetencji językowych, wyróżnianie dyskusyjnych i zespołowych form pracy, stwarzanie warunków i okazji do wielozmysłowego poznawania rzeczywistości, dostarczanie urozmaiconych źródeł stymulowania aktywności uczniów. To wszystko zależy od nauczyciela, nieodzowne staje się więc docenienie jego roli w inspirowaniu i stwarzaniu okazji do działań językowych, mediowaniu przy wybieraniu właściwego sposobu pracy, zachęcaniu do poszukiwań i wspieraniu dzieci, gdy napotkają na tej drodze trudności [por. Filipiak 2001, s. 195]. Wspomniane uwarunkowania sprzyjają wyzwalamu twórczej ekspresji werbalnej (mówionej i pisanej) oraz włączaniu dzieci w autentyczną sytuację funkcjonalną.

W edukacji wczesnoszkolnej spośród najefektywniejszych sposobów pracy wyróżniane są gry ekspresyjne, gry dramatyczne, dyskusje, wypowiedzi ustne w postaci monologu, dialogu i polilogu, dyskusja, swobodne teksty mówione i pisane [Kida 1997, s. 308]. Ewa Filipiak [2001, s. 196] wymieniła następujące metody i techniki stymulowania aktywności językowej dzieci: techniki pedagogiczne Celestyna Freineta (w nich: swobodny tekst, gazetki szkolne, korespondencja międzyszkolna, fiszki autokreatywne), techniki wynikające z koncepcji skutecznej komunikacji, myślenia dywergencyjnego, tworzenie map

pojęciowych, naturalna nauka języka (np. dziecko tworzy własny elementarz), metoda dramy, dzienników dialogowych (prowokowanie ucznia do pisania przez zadawanie odpowiednio sformułowanych pytań – problemów, rozmowa pisemna, a następnie dyskusja i rozmowy o języku na podstawie zapisanych dialogów).

W stymulowaniu języka dzieci znaczącą rolę odgrywają **gry i zabawy dydaktyczne** oraz **tematyczne**, często nazywane umysłowymi. Są one zwykle przygotowywane przez dorosłych. Do najpopularniejszych wśród dzieci najmłodszych należą: **zagadki**, np. rebusy (zagadki obrazkowo-literowe), szarady (zagadki wierszowane), kalambury (dowcipne gry słów połączonych podobieństwem dźwiękowym, lecz o różnym znaczeniu), eliminatki (polegające na wyeliminowaniu, nakryciu kartonikami lub zaznaczeniu w umowny sposób zbędnych liter), plataninki (ustalenie miejsca liter tworzących wyraz za pomocą strzałek), krzyżówki bez hasła i z hasłem [Kapica 1990, s. 54–62]. Rozwiązując je, dzieci uaktywniają się, demonstrują swoją ekspresję słowną, zaspokajają potrzeby, często ukrywane i tłumione, odblokowują się, stają się bardziej autentyczne [por. Kida 1997, s. 308]. W **zabawach** (głównie **tematycznych**) – np. w role, naśladowczych, twórczych, fikcyjnych – dzieci, używając języka, stwarzają sytuacje będące mieszanką fantazji i rzeczywistości. Ożywiają przedmioty wybrane jako rekwizyty, zmieniają ich typowe funkcje, nadając nowe, zaskakujące znaczenia. Ponadto komentują przebieg, wyrażając swoje emocje. W zabawach tych, pełnych dziecięcej pomysłowości, pojawiają się niezwykle metafory, neologizmy, porównania [Gąsiorek 1999, s. 131–132; Stawinoga 2001, s. 76]. Twórczy stosunek dziecka do języka przejawia się także w wymyślanych przez nie wierszach, opowiastkach, piosenkach oraz w tzw. folklorze słownym, np. w rymowankach, wyliczankach, wyśmiewankach [Gąsiorek 2006, s. 148–152], przysłowiach, opowieściach grozy czy przesadach.

Często występującą formą wypowiedzi dziecięcej jest **monolog**. Skutecznie-mi dydaktycznie ćwiczeniami, mającymi wpływ na jego tworzenie, mogą być zabawy wyrazami lub tzw. igraszki słowne. Celem ich jest zwiększenie płynności słownej i skojarzeniowej uczniów, niezbędnej do szybkiego przywoływania z posiadanego zasobu leksykalnego potrzebnego słowa dla najlepszego wyrażenia myśli i umiejętnego użycia go w zdaniu [por. Kida 1997, s. 283].

Osiągnięcie łatwości w posługiwaniu się słowem może ułatwić dziecku podejmowanie **dialogów**. Te zaś

odgrywają znaczącą rolę w kształceniu językowym. W procesie dydaktyczno-wychowawczym przejawiają się one w interakcjach pomiędzy nauczycielami i ucznia-

mi oraz między samymi uczniami. Jedną z podstawowych cech dialogu jako formy wypowiedzi jest jego obecność w konkretnej sytuacji życia codziennego, w której staje się on zrozumiały dla obu stron uczestniczących w rozmowie, czyli w bezpośredniej interakcji językowej [tamże, s. 310].

Podobną rolę odgrywa **polilog** (rozmowa tematyczna więcej niż dwu osób), a za wyższą formę **dialogu** uznawana jest **dyskusja** (wspólne roztrząsanie jakiejś sprawy przez dwie lub kilku osób). Aleksander Wilkoń [2003, s. 47] wiąże rozmowę z dialogiem, spełniającym funkcje ludyczne i informacyjne. Za pomocą **rozmowy** wyraża się potrzebę kontaktu, zaspokojenia ciekawości, wiedzy, wymiany osądów i opinii. Jest pojęciem węższym od dialogu, a szerszym od konwersacji i zalicza się ją do mowy naturalnej (potocznej).

Sposobów prowadzenia **dialogu** lub **rozmowy**, zmierzającej w przyszłości do wykształcenia formy **dyskusji**, trzeba najpierw nauczyć. **Dyskusja** nad oceną jakości wytworów działań dziecięcych (np. tekstów mówionych i pisanych lub rysunków) powinna być prowadzona w pewnym porządku i zmierzać do określonego celu.

Do uczenia dialogu radzę wykorzystać propozycje z artykułów Anny Pajdzińskiej [1998/99, s. 28–34] i Barbary Myrdzik [1998/99 s. 35–44]. Na początku warto zaznajomić dzieci z niektórymi zaleceniami – maksymami H. P. Grice’a [Pajdzińska 1998/99, s. 31] i ciągle stosować je w praktycznym działaniu, np. 1) Mów tylko to, co jest konieczne!; 2) Mów tylko o tym, co uważasz za prawdziwe! albo: Nie mów tego, co jest kłamstwem!; 3) Mów zawsze na temat!; 4) Mów tak, aby inni rozumieli, o czym mówisz! (*zrozumiale, jasno, prosto, mądrze, rzeczowo, zwięźle, szczerze* itd.). Można by jeszcze uzupełniać zestaw zaleceń (rygorów?, wymagań?) o dotyczące, np. elegancji językowej i taktu oraz grzeczności językowej, czyli zagadnień z kultury języka, np. *śłuchaj cierpliwie rozmówcy; nie przerywaj cudzej wypowiedzi; nie przekrzykuj rozmówcy; bądź grzeczny dla rozmówcy; nie przechwalaj się; nie mów, co ślina na język przyniesie* itp. Takie zalecenia (lub podobne, opracowane wspólnie z dziećmi) nie tylko dyscyplinują każdą formę wypowiedzi, lecz także uczą skutecznego porozumiewania się w dorosłym życiu. Oczywiście, powinny one również dotyczyć samego nauczyciela, którego wypowiedzi i pytania zajmują często 2/3 czasu lekcyjnego, a wzorce językowe upowszechnione za pośrednictwem mowy nauczyciela dość szybko i bezwiednie utrwalają się w języku dzieci. Jest wiele sposobów kształcenia umiejętności podejmowania dialogu, a w konsekwencji rozwijania myślenia i postaw twórczych: „nauczyciel musi przygotować grunt uprzednimi ćwiczeniami językowymi, wykorzystując m.in. działania zabawowe uczniów [...] Dzieci w zabawie, bez przymusu i restrykcji, uczą się chętniej”

[Myrdzik 1998/99, s. 37]. Mogą to być różnego rodzaju ćwiczenia słownikowe, np. grupowanie wyrazów o podobnym znaczeniu (*jak można powiedzieć inaczej zamiast: mądry, ładny, głupi, brzydki, itp.*); analizowanie budowy słowotwórczej i znaczenia wyrazów – zdrobnień i zgrubień, nazw czynności, cech, miejsc i in. (*jak zmienia się znaczenie wyrazu: kot – kotek – koteczek; skąd się wzięły nazwy, np. mówienie, makowiec, piaskownica – dlaczego ludzie tak to nazwali?*); analiza środków poetyckich, znanych i używanych także w języku potocznym: porównań (*wielki jak... , słodki jak... , chmury jak baranki, czarny jak noc...*); metafor (*wesoła łąka, groźne morze...*). Ćwiczenia słownikowe można przeplatać z innymi, np. kompozycyjnymi: wymyślanie zagadek (*jak nazywa się pokój, w którym się prasuje?*); wymyślanie historyjek lub scenek inscenizacyjnych ilustrujących znaczenie różnych frazeologizmów lub przysłów (*mówił sam do siebie; między nami mówiąc; mówił bez ładu i składu; gdy co masz mówić, ugryź się w język*); organizowanie konkursów (*zbiór wyliczaneek, rymowanek, własnych tekstów*); naśladowanie wypowiedzi różnych osób; tworzenie zabawowych sytuacji regulujących sposób porozumiewania się z uczniami (*wyznaczanie obowiązującego na danej lekcji sposobu zwracania się do siebie i do nauczyciela*); nagrywanie i analizowanie wypowiedzi różnych osób w różnych sytuacjach [inne pomysły ćwiczeń w: tamże, s. 38–40; Gąsiorek, Kłakówna 1992, s. 48–52].

Za dyskusje skuteczne i chętnie podejmowane przez uczniów, także najmłodszych, uznawane są metaplan i burza mózgów. Działania te stwarzają równe szanse wypowiedzenia się na określony temat wszystkim zainteresowanym.

Metaplan polega na tym, że w czasie narady jej uczestnicy wspólnie tworzą plakat, będący skrótem dyskusji. Swoje myśli zapisują na kartkach, które są następnie grupowane według przyjętych kryteriów oraz prezentowane na forum klasy.

Burza mózgów, nazywana *brainstorming* (gielda pomysłów, sesja odroczonego wartościowania, sesja odroczonej oceny, jarmark lub fabryka pomysłów) umożliwia uczniom szybkie zgromadzenie wielu konkurencyjnych lub uzupełniających się hipotez, których weryfikacja prowadzić może do rozwiązania problemu. Każdy uczeń ma możliwość wypowiedzenia się, a ponieważ wypowiedzi nie są krytykowane ani odrzucane, budowana jest również swoista odwaga mówienia. Zaletą tych metod jest także rozwijanie tolerancji, umiejętności aktywnego słuchania, bronięcia własnych opinii i publicznego ich wyrażania [Pawlak, Struzik 2002, s. 60–70; Pufal-Struzik 2003, s. 27].

Twórczą aktywność językową najpełniej obrazują **teksty pisane i mówione** w różnych formach, np. opowiadania, opisu, prezentacji własnego zdania, swobodnego tekstu.

Anna Dyduchowa [1988, s. 58–135] przed ponad 20 latami przedstawiła metody kształcenia sprawności językowej uczniów: w centrum – metodę praktyki pisarskiej i cztery inne metody: analizy i twórczego naśladowania wzorów, norm i instrukcji, okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych i przekładu intersemiotycznego. Większość z nich – czasem po przeredagowaniu, czasem tylko po uzupełnieniu – może być z powodzeniem wykorzystywana obecnie w edukacji wczesnoszkolnej.

Metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów polega na skonstruowaniu przez uczniów samodzielnej, kreatywnej wypowiedzi po uprzedniej analizie wzoru w postaci: tekstu literackiego lub jego fragmentu, wypowiedzi publicystycznej albo popularnonaukowej, tekstu przygotowanego przez nauczyciela lub ucznia oraz wykonaniu ćwiczeń transformacyjnych, czyli przekształceniu wybranych elementów wzoru. W metodzie tej kluczowe jest wywołanie u uczniów motywacji, która pobudzi ich inwencję twórczą. Analiza tekstu-wzoru ma doprowadzić do tego, by uczniowie „mogli samodzielnie dochodzić do uogólnień [...] na temat sposobów konstruowania wypowiedzi [...] oraz snuć refleksje nad własnym sposobem wypowiadania się” [tamże, s. 69]. Ćwiczenia transformacyjne polegają na twórczym naśladowaniu, czyli stosowaniu zaobserwowanych sposobów pisania (lub mówienia) we własnej wypowiedzi. „Ich celem jest pobudzenie swobodnej ekspresji werbalnej poprzez twórcze przekształcanie elementów struktury i języka wzoru” [tamże, s. 70]. Ćwiczenia twórcze uzewnętrzniają kreatywne możliwości uczniów, pobudzają ich ciekawość badawczą oraz wyzwalają potrzebę ekspresji nadawczej. Praca z tekstem-wzorem doskonali „umiejętność czytania i odbioru tekstu artystycznego oraz kształtuje wrażliwość estetyczną dziecka” [tamże, s. 77]. Tu trzeba przyjąć ważne uzupełnienie Z. A. Kłakówny [2005, s. 32] przed stosowaniem metody analizy i twórczego naśladowania wzorów:

Chodzi o to, by naśladować, bo to zapewnia rozpoznawanie gatunków mowy, ale też o świadomość tego, że są one w stanie za każdym razem unieść inny nieco temat, więc nie wykluczają indywidualnych wypełnień. I są ważne „zawsze”, także gdy w ramach ćwiczenia syntetyzującego nie „wykorzystuje” się już gotowych formuł tekstu-wzoru, a jednak daje się poznać, czego się po takiego typu tekście spodziewać.

W **metodzie norm i instrukcji** istotną rolę odgrywają zasady konstruowania wypowiedzi podane albo przez nauczyciela, albo sformułowane przez uczniów. Wskazówki – instrukcje powinny określić cel i plan pracy dzieci. Po zapoznaniu się z nimi przystępują one do pisania. Dokonywana korekta tekstu „informuje ucznia o efektach jego pracy [...] i pozwala mu dowiedzieć się, jaki jest poziom

jego umiejętności” [Dyduchowa 1988, s. 92–93]. Na tej podstawie nauczyciel dobiera odpowiednie ćwiczenia sprawnościowe. Ostatnim ogniwem tej metody jest powtórna samodzielna redakcja wypowiedzi. Jeśli i ona nie odpowiada regułom, proces powtarza się aż do skutku. Ten sposób pracy kształtuje takie sprawności mowy, jak zwięzłość i jasność, a nauczyciel „nie może doprowadzić do sytuacji, w której nadrzędnym celem stanie się opanowanie norm” [tamże, s. 96]. Z. A. Kłakówna [2005, s. 32–33] zaproponowała zmodyfikowany wariant metody norm i instrukcji, nazywając ją **metodą doraznego instruktażu**. Wyróżniła w niej: a) udzielanie instrukcji „krok po kroku” (*zrób najpierw to i to, teraz to i to, z kolei to i to. I jeszcze to i to itd.*), b) wspólne odkrywanie norm w powstałej treści, c) samodzielne tworzenie tekstów (form pisemnych) według wyodrębnionych reguł, d) korekty (nauczycielskie bądź uczniowskie), *aż do uzyskania zgodności z omówionymi na wstępie normami*.

W **metodzie okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych** A. Dyduchowa przewidziała działania z nauki języka i nauki o języku, np. ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, składniowe, stylistyczne, kompozycyjne oraz redakcyjne. Miały one występować okolicznościowo na różnego typu lekcjach. Celem stosowania ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych jest powiększenie zasobu słownictwa czynnego i biernego, kształcenie sprawności w operowaniu wyrazem, aktywizowanie biernego słownictwa ucznia i zapobieganie błędom lub ich zwalczanie, a także kształtowanie precyzji w wypowiedzianiu się na temat utworu literackiego lub własnego tekstu. Bogaceniu zasobu leksykalnego ucznia sprzyja nazywanie rzeczy, czynności, cech, osób, zjawisk; łączenie wyrazów w związki wyrazowe; uściślanie i określanie znaczenia wyrazów; wykonywanie ćwiczeń wyrabiających techniczną i stylistyczną wprawę w posługiwaniu się wyrazami (dobieranie wyrazów bliskoznacznych i zastępczych; wybieranie wyrazu najtrafniejszego; dobór słownictwa wyrażającego stosunek mówiącego do wypowiedzianych treści; zestawianie wyrazów oceniających; zabawy wyrazami). Opanowane wiadomości i umiejętności służą „do tworzenia własnej wypowiedzi [...] zwracając uwagę na stylistyczne funkcje [poznawanej] struktury składniowej” [Dyduchowa 1988, s. 118]. Ćwiczenia kompozycyjne mają na celu doskonalenie umiejętności sporządzania planu wypowiedzi, a także korygowanie dłuższej wypowiedzi ucznia dotyczącej danego tekstu. Zdaniem Z. A. Kłakówny [2005, s. 29], nie można mówić przy wykonywaniu okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych o metodzie, lecz „raczej o kontekstach, o ewentualnych okazjach otwierających na tak lub inaczej pojmowane kształcenie językowe, o wprawkach. Z myśleniem o istnieniu takiej metody, jak ‘okazjonalne ćwiczenia sprawnościowe’, musimy się więc raczej definitywnie pożegnać”. Wypada

w pełni zgodzić się z tym poglądem i stosować ćwiczenia językowe w razie potrzeby przy innych sposobach pracy.

Metoda przekładu intersemiotycznego [Dyduchowa 1988, s. 97–100] polega na umiejętności przekładania jednych znaków na drugie, czyli zapoznania się z zastępczym kodem mowy.

W przekładzie intersemiotycznym dokonuje się rekonstrukcji utworu pierwotnego [...] dzięki innemu tworzywu [...]. Jako metoda kształcenia literackiego angażuje różne sfery aktywności: intelekt, wyobraźnię, działanie [...], pozwala odkryć wielość funkcji słowa, odkrywa jego kreacyjną moc [...]. Tekst ożywa – słowa wyzwalają kolory, zapachy, ruch, dźwięki [Żuchowska 1998, s. 4–5].

Zdaniem A. Dyduchowej [1988, s. 97], czytanie kodów pozajęzykowych pobudza do wypowiedzi, a więc pełni rolę „mowotwórczą”; działania pozawerbalne stwarzają szansę wyrażania przeżyć i ujawnienia odbioru dzieła, a wspólne działanie uruchamia interakcje między uczniami – dzieci mówią. W edukacji wczesnoszkolnej można z powodzeniem stosować te sposoby kształcenia językowego, w których podstawą jest zabawa. Autorka zaproponowała dla nich taką strukturę:

1) działania pozawerbalne ucznia (np. tematyczna gra mimiczna naśladowująca sytuację wyobrażoną sobie przez uczniów-aktorów); 2) włączenie w grę elementów werbalnych (np. próby przekładów języka gestów na język słów, opisywanie scenki w sposób wierny, interpretacja, w której mogą pojawić się elementy fantazjowania, propozycje wzbogacenia realizacji, propozycje dialogów); 3) Ćwiczenia doskonalące warstwę językową (prowadzące do jej udoskonalonej wersji [tamże, s. 102]).

Są różne warianty zastosowania metody przekładu intersemiotycznego, czasem nazywanej metodą niewerbalną, gdy tekst mówiony lub pisany przekładany jest na inne znaki. Taki sposób pracy jest często stosowany, np. uczniowie oglądają różne dzieła sztuki, reprodukcje, filmy, programy telewizyjne, korzystają z Internetu, słuchają muzyki czy audycji radiowych, a następnie werbalizują swoje doznania, emocje i oceniają dzieło. W końcowej fazie redagują jego opis, piszą scenariusz (słuchowiska radiowego, inscenizacji), przekładają narrację na dialog, mowę niezależną zastępują zależną na podstawie np. fragmentu prozy, przekładają utwór literacki na rysunek. Lekcje takie najczęściej nazywane są lekcjami tworzenia. Trzeba jeszcze przywołać ostrzeżenie sformułowane przez Z. A. Kłakównę [2005, s. 33]: „każdy przekład jest interpretacją oraz że wchodzi w grę różne systemy znakowe, a to znaczy, że orientacja w ich obrębie wymaga specjalnych kompetencji”. O zaletach metody przekładu interse-

miotycznego pisali m.in. Zenon Uryga [1996, s. 157–167], Alicja Baluchowa [2008, s. 15]: „jedyna możliwość »rozbioru« dzieła literackiego przez dziecko zawiera się w założeniach i praktyce pozawerbalnej”. Taki sposób pracy łączony jest ze swobodną działalnością dziecka, np. zabawą przy rozpoznawaniu odgrywanej scenki, próbie przekładu języka gestów na słowa itp. Wykorzystanie znaków plastycznych w interpretacji dzieła literackiego wyzwała atmosferę sprzyjającą kreatywności oraz prowokuje ekspresję twórczą na lekcjach języka polskiego. Należy jednak pamiętać, że nadmiar ikonografii, nierefleksyjne rysunkowanie czy „Głęboka identyfikacja towarzysząca rozprzestrzeniającej się na naszym gruncie dramie uświadamia różne niebezpieczeństwa penetracji jednostki” [Dyduch 1997, s. 272], drama staje się wtedy zniekształconym przykładem rozumienia metody przekładu intersemiotycznego [por. np. Myrdzik 1995; Tatarowicz 1997; Hyla 2002].

W **metodzie praktyki pisarskiej** ważną zasadą jest, aby uczeń pisał to, co chce, jak chce i o czym chce. Metoda ta, nawiązująca bezpośrednio do Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta, pozwala dzieciom przyjąć rolę twórców, publikujących lub głoszących swe prace, np. w gazetce szkolnej czy na różnych uroczystościach. „Wykorzystuje [...] naturalne predyspozycje dziecka do spontanicznej twórczości werbalnej, a pisarskim poczynaniom dzieci nadaje się w miarę możliwości charakter zabawowy” [Dyduchowa 1988, s. 121]. Istotą tego sposobu pracy jest pisanie swobodnych tekstów i to jest pierwszy etap doskonalenia mowy dziecka metodą praktyki pisarskiej; w drugim etapie przewidziano prezentację tekstów na forum klasy; w trzecim natomiast wybór najciekawszego tekstu; a w czwartym pracę nad jego stroną *językowo-stylistyczną*, czyli *kosmetykę* [tamże, s. 126]. Według Z. A. Kłakówny [2005, s. 35], metoda ta zakłada odwrócony tryb postępowania do tego, w którym „omawiane procedury prowadzą ucznia poprzez szereg ćwiczeń do stworzenia tekstu, ta natomiast każe wychodzić od gotowego uczniowskiego tekstu jako rezultatu swobodnej ekspresji, a następnie poprzez szereg ćwiczeń doskonalić go”.

Sam nauczyciel wybierze dla swojego zespołu klasowego najlepszy sposób pisania swobodnych tekstów, skuteczność kształcenia językowego jest bowiem

w dużej mierze uzależniona od kompetencji językowej nauczyciela: jego wiedzy o systemie językowym współczesnej polszczyzny i różnych jej odmianach, znajomości zasad poprawnościowych, wrażliwości na błędy językowe, orientacji w trudnościach językowych dzieci oraz ich źródłach, a także – od przygotowania dydaktycznego oraz umiejętności organizowania współpracy z nauczycielami innych przedmiotów w zakresie rozwijania sprawności wypowiedzania się uczniów, a w konsekwencji – ich kultury językowej [Polański, Synowiec 1996, s. 890].

Wprowadzając do praktyki dydaktycznej pisanie **swobodnych tekstów**, trzeba znać podstawowe zasady, warunkujące skuteczność tego sposobu pracy. Zasada swobody oznacza, że tekst, który dziecko tworzy, powstaje wtedy, kiedy ono samo ma coś do powiedzenia i chce wyrazić swoje emocje. Kolejną jest zasada motywacji (np. umieszczenie najciekawszego tekstu w gazetce klasowej lub szkolnej, w kronice klasy lub szkoły, w zbiorze tekstów). Bez motywacji swobodny tekst może nie być interesujący i praca nad nim stanie się niepotrzebną, narzuconą. Tworzenie swobodnego tekstu nie spełniłoby również wtedy swojej roli, gdyby nie była stosowana zasada wykorzystania go do nauczania dzieci poprawnego posługiwania się czynnym językiem w mowie i piśmie [por. Kłosińska 2000, s. 40]. Wyróżnia się **swobodny tekst mówiony** i **swobodny tekst pisany**. Ten pierwszy tworzą dzieci, które nie potrafią jeszcze zapisać swoich myśli, natomiast pisany, gdy dziecko pod wpływem potrzeby przekazania myśli, przeżyć, informacji chce go napisać [por. Filipiak, Smolińska-Rębas 2000, s. 152]. Ważne jest, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę z tego, że „w szkole, zwłaszcza w systemie klasowo-lekcyjnym, często swobodnymi nazywa się teksty, które właściwie »musi się napisać«, co naturalnie odbiera im prymarny sens” [Klakówna 2005, s. 36]. Warto jednak próbować i organizować działania, w których uczniowie nie będą odczuwali przymusu, lecz radość tworzenia podczas pisania [por. np. Frankiewicz 1983; Ciombor 1996; Czelakowska 1996; Kłosińska 2000; Maszczyńska-Góra 2003; Czelakowska 2007 i in.]. Korzyści z takiej pracy przy kształceniu sprawności językowej będą widoczne:

Zajęcia swobodnego tekstu pozwalają na rozwijanie u dziecka różnorodnych kompetencji językowych: poszerzają zasób czynnego słownika, doskonalą umiejętność zamykania myśli w granicach zdania, ćwiczą wypowiedzanie się na piśmie w określonych formach wypowiedzi, które wybierają w zależności od celu komunikacji [Smolińska-Rębas, Filipiak 2001, s. 215, 216].

Z przeglądu metod i technik kształcenia sprawności językowych wynika, że wprawdzie nauczyciel dysponuje zróżnicowanym repertuarem możliwości, ważne jednak, by stosował je w sposób przemyślany i funkcjonalny, przede wszystkim dostosowany do potrzeb swoich uczniów.

BIBLIOGRAFIA:

- Baluch A., 2008, *Od form prostych do arcydzieła*, WNAP, Kraków.
Borawska K., 2004, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok.

- Ciombor A., 1996, *Swobodne teksty jako jedna z technik Celestyna Freineta*, „Życie Szkoły”, nr 8, s. 464–465.
- Cząstka-Szymon B., Synowiec H., 1996, *Polszczyzna w szkole śląskiej. Cz. II Przewodnik dla nauczycieli*, „Śląsk” Sp. z o.o., Katowice.
- Czelakowska D., 1996, *Twórczość a kształcenie języka dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, „Impuls”, Kraków.
- Czelakowska D., 2007, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, „Impuls”, Kraków.
- Dyduch B., 2007, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, WNAP, Kraków.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo WSP, Kraków.
- Filipiak E., 2001, *Metody i techniki stymulowania aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie. Kształcenie języka ojczystego dziecka*, t. 1, red. M. T. Michalewska, M. Kisiel, „Impuls”, Kraków, s. 191–206.
- Filipiak E., Smolińska-Rębas H., 2000, *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Frankiewicz W., 1983, *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, WSiP, Warszawa.
- Gąsiorek K., 1999, *Zabawy w tworzenie języka (słowotwórcze możliwości i skłonności dzieci jedenastoletnich)*, w: *Stymulacyjna i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Agat-Print”, Kraków, s. 131–139.
- Gąsiorek K., 2006, *Tworzenie wyliczanek i rymowanek jako przejaw językowej kreatywności dziecka w wieku przedszkolnym*, w: *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, red. B. Muchacka, J. Kurcz, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz, s. 147–154.
- Gąsiorek K., 2008, *Twórcza aktywność językowa dzieci dziewięcioletnich (na przykładzie swobodnych tekstów)*, w: *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, ZamKor, Kraków, s. 191–197.
- Gąsiorek K., Kłakówna Z. A., 1992, *Słowotwórcze fascynacje a wiedza o słowotwórstwie i słownictwie*, „Ojczyzna-Polszczyzna”. Kwartalnik dla nauczycieli nr 4, s. 45–55.
- Grabias S., 1991, *Kultura słowa a sprawności komunikacyjne*, „Polonistyka” nr 7, s. 419–429.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Hyla G., 2002, *Wartości edukacyjne dramy*, w: *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III. Nowoczesna szkoła S*, red. I. Adamek, WNAP, Kraków, s. 102–113.

- Kapica G., 1990, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.
- Kida J., 1997, *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*, w: *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków, s. 301–314.
- Kłakówna Z. A., 2005, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych*, „Nowa Poliszczyna” Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego, nr 1, s. 26–36.
- Kłosińska T., 2000, *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*, „Impuls”, Kraków.
- Kotarbiński T., 1975, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Kowalikowa J., 2004, *Tekst cudzy – tekst własny*, w: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, UNIVERSITAS, Kraków, s. 15–53.
- Kujawiński J., 1990, *Rozwijanie aktywności uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Maszczyńska-Góra G., 2003, *Nowoczesna szkoła Francuska Technik Celestyna Freineta podstawą innowacji we współczesnym modelu edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie Początkowe” nr 2, s. 35–37.
- Mnich M., 2002, *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Impuls”, Kraków.
- Myrdzik B., 1995, *Rola dramy w kształceniu polonistycznym*, w: *Wokół szkoły i nauczyciela*, red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 43–54.
- Myrdzik B., 1998/99, *O „myślach stojących” i „myślach w ruchu”, czyli o kształtowaniu umiejętności dialogu i rozmowy*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII”, z. 4, s. 35–44.
- Ożdżyński J., 1997, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, w: *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, „Edukacja”, Kraków, s. 23–51.
- Ożdżyński J., Rittel T., 1997, *Wprowadzenie*, w: *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, „Edukacja”, Kraków, s. 7–10.
- Pajdzińska A., 1998/99, *Dialog w świetle pragmatyki językowej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII”, z. 4, s. 28–34.
- Pawlak B., Struzik A., 2002, *Metody aktywizujące w pracy nauczyciela i uczniów klas początkowych*, w: *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, red. I. Adamek, WNAP, Kraków, s. 59–75.
- Polański E., Synowiec H., 1996, *Stan języka uczniów i nauczycieli*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga Referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, Warszawa, s. 889–906.
- Przybylska R., 2003, *Wstęp do nauki o języku polskim*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

- Pufal-Struzik I., 2003, *Rozwijanie i wspomaganie twórczego rozwoju dzieci w procesie edukacji*, „Nauczanie Początkowe” nr 3, s. 23–27.
- Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Wydawnictwo WSP, Kraków.
- Smolińska-Rębas H., Filipiak E., 2001, *Zajęcia swobodnego tekstu jako metoda stymulowania aktywności językowej dziecka*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie. Tom I. Kształcenie języka ojczystego dziecka*, red. M. T. Michalewska, M. Kisiel, „Impuls”, Kraków, s. 209–220.
- Stawinoga R., 2001, *Istota i mechanizmy aktywności twórczej*, „Życie Szkoły” nr 2, s. 73–80.
- Tatarowicz J., 1997, *Animacja zamiast przymusu rozwoju*, w: *Drama w szkole podstawowej*, red. H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, s. 64–84.
- Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków.
- Wilkoń A., 2003, *Gatunki mówione, Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, w: red. M. Kita, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 46–57.
- W.P. (Walery Pisarek), 1992, *Hasło Sprawność językowa*, w: *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 332.
- Żuchowska W., 1998, *Szansa w metodzie*, „Nowa Polszczyzna”. Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego, nr 2, s. 3–17.

Adres internetowy

www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa (Dziennik Ustaw nr 4, poz. 17 z dn. 15 stycznia 2009 r.)

SUMMARY

Language skills (also called communicative abilities or linguistic competence) should be considered by all Polish language teachers in their work, and before them – by kindergarten and early school education teachers. The prerequisite for the development of language skills is linguistic activity, regarded as the expression of creative development of the child’s language. For a child to adopt such an attitude towards language, his/her activity should be motivated and directed at an earlier stage.

This article presents a review of various forms (e.g. kinds of play, games, conversations, spoken and written texts), methods and techniques (e.g. analysis and creative imitation of patterns, norms and instructions, current instruction, and others) of developing language skills. It is crucial that teachers apply them in a reasonable and functional way, adapting them to the actual needs of their pupils.

Czy dzieci mogą sprostać wyzwaniom współczesnej szkoły?

Can children meet today's school challenges?

Mit przyśpieszonego rozwoju

Często i bardzo chętnie mówi się o zwiększonych intelektualnych możliwościach i umiejętnościach współczesnych dzieci. Stwierdzenie akceleracji rozwoju rejestrowanej na podstawie wskaźników fizycznych (wzrost, waga ciała, czas wyrzynania się pierwszych zębów, dojrzewanie płciowe) nie może zostać automatycznie przeniesione na dojrzewanie umysłowe, emocjonalne i społeczne. Zgubne skutki takiego myślenia widać w momencie obserwowania trudności dzieci przekraczających progi przedszkola, a potem szkoły. U wielu przedszkolaków proces kształtowania się systemu językowego nie został zakończony. Mają one problemy nie tylko z funkcjami motorycznymi, szczególnie z pionizacją języka (uniesieniem języka do wałka dziąsłowego, warunkującego prawidłową wymowę głosek: *l, sz, ż, cz, dż, r*), ale także z łatwymi artykulacyjnie głóskami przedniojęzykowo-zębowymi i tylnojęzykowymi¹.

Popularny wśród lekarzy i pedagogów pogląd, że dziecko nauczy się mówić w przedszkolu poprzez naśladownictwo rówieśników jest fikcją. Ani trzylatek, ani czterolatek nie może uczyć się artykulacji i gramatyki języka od swoich rówieśników z poważnymi opóźnieniami i zaburzeniami rozwoju czy nabywania systemu językowego. Nawet wśród pięcioletnich dzieci przedszkolnych, stojących na progu szkoły stwierdzamy wiele nieprawidłowych zjawisk²:

¹ J. Cieszyńska, *Metody wywoływania głosek*, Wydawnictwo Superprint, Kraków 2003; J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

² Z badań Barbary Kurowskiej przeprowadzonych w latach 2003–2007 (niepublikowana, złożona do druku doktorska praca *Stan i możliwości zmniejszenia ryzyka dysleksji u dzieci pięcioletnich w pracy wychowawczo-dydaktycznej w przedszkolu*).

- zaburzenia artykulacji 40%,
- zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej 56%,
- zaburzenia słuchu fonemowego 46%.

Słuch fonemowy badano nie poprzez analizę i syntezę głoskową wyrazów. Skonstruowano próby zgodnie z najnowszymi wynikami eksperymentów neuropsychologicznych. Dzieci miały stwierdzać prawidłowość lub wykrywać błędy w wyrazach użytych w zdaniu³. W innych badaniach zastosowano test autorski sprawdzający percepcję fonemów opozycyjnych w sylabach. Zadaniem dzieci było orzekanie o identyczności lub jej braku usłyszanych sylab⁴.

Równocześnie wyniki badań⁵ pokazały poważne kłopoty dzieci z tworzeniem narracji, a nawet z rozumieniem zdarzeń dziejących się w czasie linearnym. Jest to spowodowane brakiem umiejętności przetwarzania informacji sekwencyjnych i liniowego porządkowania w przyjętym w naszej kulturze kierunku *od lewej do prawej*. Problemy te są związane z przewagą stymulacji prawej półkuli mózgu, dokonującą się przez nadmierne oglądanie telewizji i korzystanie z gier komputerowych. Co prawda, dzieci szybko uczą się obsługiwać wszystkie techniczne urządzenia, ale obserwuje się, że proces dominacji lewej półkuli dla przetwarzania informacji językowych i czasowych jest jeszcze zahamowany⁶.

Badania przesiewowe w grupach przedszkolnych przynoszą alarmujące wyniki, wskazujące na brak przygotowania sześciolatków do podjęcia nauki czytania i pisania⁷. Obserwuje się obniżoną sprawność manualną, trudności z pra-

³ Wg: J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji?*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

⁴ Praca magisterska napisana przez Małgorzatę Krajewską pod moim kierunkiem w latach 2008–2009, badania kontynuowane obecnie w ramach pracy doktorskiej.

⁵ Badania prowadzone w ramach prac magisterskich i doktorskich pisanych pod moim kierunkiem w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

⁶ J. Cieszyńska, *Dysleksja jako konsekwencja zaburzeń procesów symultanicznych i sekwencyjnych*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II*”, red. L. Bednarczuk, E. Stachurski, T. Szymański, Kraków 2004; A. Cybulska-Kłosowicz, M. Kossuth, *Oddziaływania międzypółkulowe w procesach neuroplastycznych*, „*Neuropsychiatria i Neuropsychologia*” 2006, 1, s. 15–23; G. Roth, *Schnittstelle Gehirn*, Benteli Verlag, Bern 1996; W. Singer, *Der Beobachter im Gehirn*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2002; E. Szelaąg, *Różnice indywidualne a mózgowo mechanizmy mowy. Przegląd badań własnych*, „*Logopedia*” 1996, nr 23; E. Szelaąg, *Mózgowe mechanizmy mowy*, w: *Mózg a zachowanie*, red. T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

⁷ Badania prowadzone pod moim kierunkiem w ramach prac magisterskich na kierunku polonistyka z logopedią oraz prac dyplomowych w latach 2006–2009 na Podyplo-

widłowym posługiwaniem się nożyczkami, kredkami, ołówkiem. Wszystkie te kłopoty połączone są najczęściej z przedłużającym się procesem formowania się lateralizacji stronnej, co z kolei w znacznym stopniu utrudnia przyswajanie języka mówionego i pisanego⁸.

Etapy rozwoju funkcji motorycznych (w tym oralnych i manualnych) oraz poznawczych (tu przede wszystkim poziom opanowania języka) wpływają bezpośrednio na kształtowanie się kompetencji społecznych i emocjonalnych. To właśnie niski poziom języka utrudnia dzieciom przyswajanie i dostosowywanie się do reguł społecznych. Brak kompetencji społecznych skutkuje nieprawidłowymi reakcjami emocjonalnymi podczas zabaw i działań w grupie. Sposoby radzenia sobie w sytuacjach współpracy z rówieśnikami i nauczycielami obserwowane w grupach przedszkolnych potwierdzają kłopoty dzieci ze zrozumieniem i zapamiętaniem poleceń i instrukcji werbalnych⁹.

Wyzwania, przed jakimi stoi pierwszoklasista

Uczniowi pierwszej klasy, już od pierwszych dni nauki, stawia się zadania, których podejmowanie wymaga wiedzy i umiejętności zdobywanych przez cały rok szkolny. Ta zadziwiająca niekonsekwencja powoduje szybką polaryzację tak ważnej grupy społecznej, jaką jest dla uczniów ich pierwsza klasa. Mamy oto dzieci, które miały szczęście nauczyć się czytać podczas nieformalnego, pozainstytucjonalnego nauczania, i takie, które tego nie potrafią. W grupie dzieci czytających są nierzadko te, które poddane wczesnej interwencji

mowych Studiach Logopedycznych w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie; P. Łobacz, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, w: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1997; tegoż, *Świadomość fonologiczna dzieci*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 52, Poznań 1996; tegoż, *Wymowa patologiczna a norma fonetyczna w świetle analizy akustycznej*, w: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 189–215; tegoż, Wykład wygłoszony na posiedzeniu Komisji Zaburzeń Mowy Sekcji Językoznawczej Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2007.

⁸ J. Bauer, *Warum ich fuehle, was du fuehlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis Spiegelnurone*, Wilhelm Heyne Verlag, Muenchen 2006.

⁹ M. S. Gazzaniga, *O tajemnicach ludzkiego umysłu. Biologiczne korzenie myślenia, emocji, seksualności, języka i inteligencji*, KIW, Warszawa 1997.

terapeutycznej nauczyły się czytać metodą symultaniczno-sekwencyjną¹⁰. Pozostałe dzieci nie miały okazji uczyć się, co nie oznacza, że nie są, a nawet że nie były gotowe do nabycia umiejętności czytania. Oczywiście w grupie tej znajdują się także uczniowie z ryzyka dysleksji oraz z niezakończonym lub opóźnionym rozwojem mowy, z niewykształconym słuchem fonemowym, z zaburzeniami analizy i syntezy wzrokowej oraz z innymi dysfunkcjami poznawczymi.

Dla każdego nauczyciela jest oczywiste, że w sytuacji takiego zróżnicowania możliwości uczniów konieczne jest korzystanie z **jednej skutecznej metody** nauczania czytania. Wbrew sądom niektórych instytucji nadzorujących szkoły, nie jest możliwe dostosowanie metod do wielu różnorodnych indywidualnych trudności dzieci. Skuteczna metoda to taka, która warunkuje sukces w nauczaniu czytania nawet w sytuacji poważnych zagrożeń dysleksją czy opóźnień rozwojowych, przetwarzania języka według innych strategii niż lewopółkulowe. Najlepszą weryfikacją metody jest sprawdzian jej efektywności wobec dzieci z zaburzeniami rozwojowymi lub zmysłowymi.

Z analizy podręczników dla klasy pierwszej wynika, że pierwszoklasista musi:

1. umieć pisać, zanim nauczy się czytać (np. w podręczniku są polecenia zapisania wyrazów (podpisania obrazków), które zawierają litery wprowadzane dopiero na kolejnych stronach),
2. umieć czytać, zanim nauczy się... czytać (już na pierwszych stronach zapisano polecenia małym drukiem, czasami bardzo małym drukiem)¹¹,
3. umieć czytać, zanim nauczy się... czytać, aby rozwiązywać zadania z matematyki,
4. czytać w języku angielskim, zanim nauczy się czytać po polsku,
5. pisać w języku angielskim, zanim nauczy się pisać po polsku,
6. znać terminy językoznawcze, czyli posługiwać się metajęzykiem (głoski : litery, spółgłoski : samogłoski spółgłoski miękkie : spółgłoski twarde, oboczności głosek – w regułach ortograficznych),
7. przekroczyć próg dziesiątkowy na symbolach, zanim uczyni to na konkretnych.

¹⁰ J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006; tejsze, *Seria Kocham czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005.

¹¹ Jaskrawym przykładem jest gra planszowa z opisem zadań w programie „Już w szkole” klasa I.

Te niekonsekwencje metodyczne odsyłają na margines dzieci, które ze zróżnicowanych przyczyn nie opanowały nauki czytania i liczenia przed przekroczeniem progu szkoły. I nie chodzi tu jedynie o wyznaczenie tym uczniom ostatniego miejsca w szeregu zdobywców wysokich szkolnych ocen, ale o wytworzenie w ich umysłach negatywnego obrazu samego siebie, o zbudowanie poczucia niższej wartości i oczekiwania przegranej. Takie dzieci nie podejmują wyzwań, nie próbują samodzielnie rozwiązywać zadań, nie wierzą w swoje możliwości i budują wokół siebie przestrzeń przegranych życiowych szans.

Język etniczny i język obcy w pierwszych latach edukacji

Powszechnie stosowana, nieskuteczna i jatrogenna¹², metoda głośkowania formuje w umyśle dziecka nawyk zapisywania fonetycznego słów, co potem okazuje się podstawową przeszkodą w nauce języków obcych. Uczniowie stosują zasadę kodowania usłyszanych dźwięków. Często słyszą w szkole i w domu *mów głośno, to co piszesz, albo pisz, to co słyszysz*. Czasem próbują zapisać nowy wyraz, dyktując sobie nazwy liter. Dzieje się tak dlatego, że wiele osób, nawet z wyższym wykształceniem myli głośkowanie z literowaniem i nie uświadamia sobie, że aby literować jakiś wyraz, trzeba umieć czytać.

Sposób nauczania obcego języka zwielokrotnia te problemy. Dzieci próbują czytać i pisać, rozpoznając litery i nazywając je. Nic dziwnego, że tak czynią, skoro na pierwszych zajęciach z języka angielskiego dzieci poznają alfabet (uczą się nazw liter!) zamiast przyswajając język metodą komunikacyjną – poprzez powtarzanie słów i zwrotów o wysokiej frekwencji. Stosowana powszechnie metoda głośkowania jest wynikiem opacznie rozumianej metody nauczania poprawnego pisania w krajach anglojęzycznych [literowanie – spelling]. Owo literowanie stosowane w celu sprawdzenia poprawności zapisu stosujemy w życiu codziennym, podając na przykład nazwisko czy nazwę ulicy przez telefon, gdy nie wszystkie cechy głosek mogą zostać przez słuchającego odebrane. Ale czynimy tak jedynie wówczas, gdy znamy już język pisany.

Nauka języka obcego w klasie pierwszej powinna być prowadzona metodami komunikacyjnymi – poprzez programowany dialog, zabawę, piosenki i wierszyki. Elementy pisania muszą pojawiać się stopniowo, najwcześniej od

¹² Powodująca zaburzenia czytania.

marca w klasie pierwszej, tak by pisanie w języku obcym nie wyprzedzało tych umiejętności w języku etnicznym¹³.

Zgodnie z badaniami neuropsychologicznymi (neuroobrazowanie mózgu) i językoznawczymi w pierwszych latach nauki języka obcego kładzie się nacisk na percepcję (słuchanie i rozumienie wypowiedzi). Odbiór przekazów językowych dotyczy także słuchania własnych realizacji podczas powtarzania i samodzielnego budowania wypowiedzi w języku obcym¹⁴.

Nauczanie pisania może być prowadzone dopiero po opanowaniu tej umiejętności w języku polskim. W przeciwnym razie pojawiają się błędy w postaci zapisów fonetycznych, które utrwalą nieprawidłowe kodowanie i będą miały negatywną interferencję w proces opanowywania umiejętności pisania w języku ojczystym.

Pierwsze trzy lata nauki języka obcego, zgodnie z wynikami badań glottodydaktyków, powinny opierać się na tekstach tworzonych tu i teraz. Oznacza to, że zamieszczone w dziecięcych zeszytach zdania będą opisywały rzeczywistość wokół dziecka. Powinna to być umiejętność osiągnięta przez ucznia podczas zajęć z języka ojczystego. Podręcznik do nauki języka obcego należy zastosować dopiero od klasy drugiej, kiedy dzieci czytają ze zrozumieniem teksty w języku etnicznym.

Prymat języka etnicznego w skutecznym opanowaniu języka/ów obcych potwierdziły wyniki badań neuroobrazowania mózgu. B. Maciejewska referuje rezultaty eksperymentów, w których zaobserwowano początkowy brak asymetrii półkul w odpowiedzi na sylaby charakterystyczne dla języka obcego¹⁵. Wraz z upływem czasu i nauki języka obcego pojawia się asymetria wraz z dominacją

¹³ W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka: Proces przyswajania języka*, w: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 89–142.

¹⁴ L. Gortner, *Gesichtspunkte zur Praevalenz und Aetiologie von fruehkindlichen Hoerstoerungen*, w: *Ausbildung des Hoerens – Erlernen des Sprechens*, A. Leonhardt (Hrsg.), Berlin 1998; D. W. Massaro, *Psychological aspects of speech perception*, w: *Handbook of Psycholinguistics*, red. M. A. Gernsbacher, San Diego 1994; Z. M. Kurkowski, *Rozwój funkcji słuchowych u małego dziecka*, „Audiofonologia” 2002, t. 21, ; R. W. Langacker, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Universitas, Kraków 2003; E. Wianecka, *Słucham i uczyć się mówić*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2007.

¹⁵ B. Maciejewska, *Wartość słuchowych potencjałów wywołanych w diagnostyce dysleksji rozwojowej* (niepublikowana praca doktorska napisana w Katedrze i Klinice Foniatrii i Audiologii Uniwersytetu Medycznego im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu, 2009).

lewej półkuli. Nieznane dźwięki mowy (spoza języka ojczystego) nie wywołują pobudzenia w strukturach lewej półkuli mózgu. Zaobserwowano osłabioną reakcję lub brak odpowiedzi lewopółkulowej na głoski obecne w języku obcym, a nieobecne w języku etnicznym, co dowodzi braku reprezentacji głosek języka obcego i nieobecności ich śladów w długotrwałej pamięci słuchowej. Choć dyskryminacja dźwięków mowy jest możliwa już w 1. roku życia dziecka, to jednak umiejętność ta rozwija się i dojrzewa przede wszystkim w okresie wczesnoszkolnym. Proces rozwoju językowego trwa nadal aż do 11–13 roku życia.

Jak przygotować dziecko do nauki z podręczników szkolnych?

Pierwsze lata nauki mają ogromny wpływ na przebieg całej szkolnej edukacji. Najtrudniejsze dla współczesnych uczniów jest samodzielne korzystanie z podręczników szkolnych. Nawet gimnazjalistom trudno dokonać selekcji informacji zawartych w tekstach. Użycie innych źródeł informacji, takich jak: encyklopedie, słowniki, poradniki i almanachy, jest dla uczniów kłopotliwe, wymaga bowiem dokonania transpozycji tekstu hasłowego, syntetycznego na wypowiedź swobodną, poprawną stylistycznie. Aby ją zbudować, trzeba czytać teksty literackie i umieć je przedstawić własnymi słowami. Konieczne jest także konstruowanie samodzielnych wypowiedzi na różne tematy zadane (opis obrazka, opowiadanie historyjki obrazkowej) i dowolne (spontaniczne opowiadanie o zdarzeniach i przeżyciach)¹⁶.

Przyswajanie wiedzy z obszernych szkolnych podręczników wymaga uczenia się przez instrukcję, a jest to najbardziej optymalny, a zarazem najtrudniejszy sposób uczenia się. Małe dziecko uczy się przez naśladownictwo, stopniowo włączając formy uczenia się przez współdziałanie, które przeważa w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Kiedy uczeń opanuje już umiejętność czytania dłuższych tekstów ze zrozumieniem, może uczyć się przez instrukcję, czyli poprzez czerpanie informacji z książek. Do tej formy przyswajania wiedzy dzieci dochodzą stopniowo, a jej osiągnięcie uwarunkowane jest wczesnymi doświadczeniami w nauce czytania pierwszych wyrazów i zdań. Jeśli w nauce odkodo-

¹⁶ M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, PIW, Warszawa 2002; tegoż, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Univeristas, Kraków 2003; W. J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.

wania pisma nie położono nacisku na odczytywanie znaczeń, a jedynie na samą technikę rozpoznawania liter, wówczas należy się spodziewać poważnych trudności z rozumieniem tekstów, także lektur szkolnych.

Wydaje się więc, że najważniejszym elementem przygotowania przedszkolaka do nauki szkolnej jest wprowadzenie wczesnej nauki czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną, która uwzględnia etapy rozwoju języka oraz innych funkcji poznawczych. Czytanie z radością pozwoli zbudować pozytywne emocje wobec wysiłku, z jakim niewątpliwie związane jest przyswajanie wiedzy w szkole.

Metoda symultaniczno-sekwencyjna obejmuje nie tylko wczesną naukę czytania, ale także stymulację najważniejszych dla procesu samodzielnego uczenia się funkcji poznawczych. Są to: analiza i synteza wzrokowa ma materiale atematycznym, dokonywanie kategoryzacji informacji konkretnych i symbolicznych, umiejętność porządkowania sekwencyjnego informacji wzrokowych i słuchowych, a także ruchowych¹⁷.

BIBLIOGRAFIA:

- Bauer J., 2006, *Warum ich fuehle, was du fuehlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis Spiegelneurone*, Wilhelm Heyne Verlag, Muenchen.
- Budohoska W., Grabowska A., 1994, *Dwie półkule jeden mózg*, Wiedza Powszechna „Omega”, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji?*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Cieszyńska J., 2004, *Dysleksja jako konsekwencja zaburzeń procesów symultanicznych i sekwencyjnych*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II”, red. L. Bednarczuk, E. Stachurski, T. Szymański, Kraków.
- Cieszyńska J., 2005, *Seria Kocham czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., 2008, *Kocham się uczyć. Odwracamy obrazki*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.

¹⁷ Cieszyńska J., *Kocham się uczyć. Odwracamy obrazki*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008; J. Cieszyńska, E. Wianecka, *Trudne głoski*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2009; A. Fabisiak-Majcher, M. Korendo, E. Szmuc, *Szeregi i sekwencje*, Wydawnictwo WIR, Kraków 2007; A. Fabisiak-Majcher, M. Korendo, E. Szmuc-Ławczysz, *Analiza i synteza wzrokowa*, Wydawnictwo WIR, Kraków 2007; M. Korendo, *Relacje czasowe i przestrzenne*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008; tejże, *Terapia dzieci zagrożonych dysleksją. Stymulacja lewej półkuli mózgu*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2009.

- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2008, *Karty diagnozy. 10 etapów rozwoju dziecka od 4. do 36. miesiąca życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Cieszyńska J., Wianecka E., 2009, *Trudne głoski*, Wydawnictwo Arson, Kraków.
- Coninx F., 1999, *Vom Hoeren zum Wahrnehmen: eine kognitive Leistung*, Kongressbericht Berchtesgaden, Meggen.
- Cybulska-Kłosowicz A., Kossuth M., 2006, *Oddziaływania międzypółkulowe w procesach neuroplastycznych*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia”, 1, s. 15–23.
- Fabisiak-Majcher A., Korendo M., Szmuc E., 2007, *Szeregi i sekwencje*, Wydawnictwo WIR, Kraków.
- Fabisiak-Majcher A., Korendo M., Szmuc-Ławczys E., 2007, *Analiza i synteza wzrokowa*, Wydawnictwo WIR, Kraków.
- Finger G., Steinebach Ch., 1992, *Fruehfoerderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie*, Lambertus, Freiburg.
- Gazzaniga M. S., 1997, *O tajemnicach ludzkiego umysłu. Biologiczne korzenie myślenia, emocji, seksualności, języka i inteligencji*, Wydawnictwo CiS, Warszawa.
- Gortner L., 1998, *Gesichtspunkte zur Praevalenz und Aetiologie von fruehkindlichen Hoerstoerungen*, w: *Ausbildung des Hoerens – Erlernen des Sprechens*, A. Leonhardt (Hrsg.), Berlin.
- Gut M., 2006, *Jak bardzo plastyczny jest mózg*, „Logopeda” 2 (3).
- Habermas J., 2004, *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kimura D., 2006, *Płeć i poznanie*, PIW, Warszawa.
- Klein W., 2007, *Przyswajanie drugiego języka: Proces przyswajania języka*, w: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 89–142.
- Korendo M., 2008, *Relacje czasowe i przestrzenne*, Wydawnictwo WIR, Kraków.
- Korendo M., 2009, *Terapia dzieci zagrożonych dysleksją. Stymulacja lewej półkuli mózgu*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Kurkowski Z. M., 2002, *Rozwój funkcji słuchowych u małego dziecka*, „Audiofonologia” t. 21.
- Langacker R. W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Univeristas, Kraków.
- Lenneberg E. H., 1980, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, w: *Badania nad rozwojem mowy dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa.
- Łobacz P., 1996, *Świadomość fonologiczna dzieci*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 52, Poznań.
- Łobacz P., 1997, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, w: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska, Wydawnictwo DiG, Warszawa.

- Łobacz P., 2001, *Wymowa patologiczna a norma fonetyczna w świetle analizy akustycznej*, w: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 189–215.
- Łobacz P., 2007, Wykład wygłoszony na posiedzeniu Komisji Zaburzeń Mowy Sekcji Językoznawczej Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Maciejewska B., 2009, *Wartość słuchowych potencjałów wywołanych w diagnostyce dysleksji rozwojowej* (niepublikowana praca doktorska napisana w Katedrze i Klinice Foniatrii i Audiologii Uniwersytetu Medycznego im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu).
- Massaro D. W., 1994, *Psychological aspects of speech perception*, w: *Handbook of Psycholinguistics*, red. M. A. Gernsbacher, San Diego.
- Muszyński Z., 2004, *Język a umysł rozszerzony*, „Logopedia” nr 33.
- Nowicka A., 2000, *Współpraca lewej i prawej półkuli: rola spoidel międzypółkulowych* w: „Psychologia – Etologia – Genetyka”, nr 1.
- Ong W. J., 1992, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Roth G., 1996, *Schnittstelle Gehirn*, Benteli Verlag, Bern.
- Sedivy K., 2009, *Czytanie programowane*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Singer W., 2002, *Der Beobachter im Gehirn*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Szeląg E., 1996, *Różnice indywidualne a mózgowo mechanizmy mowy. Przegląd badań własnych*, „Logopedia” nr 23.
- Szeląg E., 2005, *Mózgowe mechanizmy mowy*, w: *Mózg a zachowanie*, red. T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, PIW, Warszawa.
- Tomasello M., 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Universitas, Kraków.
- Wianecka E., 2007, *Słucham i uczyć się mówić*, Wydawnictwo Arson, Kraków.
- Vasta R., Haith M., Miller S. A., 1995, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Załaźńska A., 2006, *Niewerbalna struktura dialogu*, Universitas, Kraków.

SUMMARY

The article presents results of sieve testing on pre-school children indicating six-year-olds' immaturity to undertake reading and writing education. It addresses teaching program requirements for first grade children and negative implications of applying phonematic reading technique in teaching to read in ethnic and foreign languages. The author introduces also simultaneo-sequential® method as an effective approach to familiarizing a child with written language.

Strategie terapeutyczne w dysleksji paradygmatycznej i syntagmatycznej

Therapeutic strategies in paradigmatic and syntagmatic dyslexia

Zmiana definicji

Dotychczasowe myślenie o dysleksji kierowało się w stronę jej objawów, a zatem skutków. Trudno mieć o to pretensje, skoro w XIX wieku, kiedy zaobserwowano dysleksję najpierw u osób dorosłych (jako rezultat uszkodzenia mózgu), a dopiero potem u dzieci (jako problem w prawidłowym rozwoju), nie istniały narzędzia pozwalające na dotarcie do przyczyn tego zjawiska. Dopiero wzrost wiedzy z zakresu neurobiologii oraz neuropsychologii, spowodowany m.in. nowymi, nieinwazyjnymi technikami obrazowania pracy mózgu, zmienił optykę widzenia problemów z zakresu dysleksji. Informacje o pracy mózgu, które dzisiaj dostępne są badaczom i terapeutom, zobowiązują do przededefiniowania terminu dysleksja, przeniesienia uwagi ze skutków na przyczyny oraz właściwego przetransponowania dotychczasowych metod diagnozy i terapii. Brak zmian w tych obszarach przeszkodzi skutecznie przeciwdziałać dysleksji, powszechnie jest bowiem wiadomo, że obecnie istniejący system diagnozy okazał się niewydolny (są miejsca w Polsce, gdzie na spotkanie diagnostyczne w poradni psychologiczno-pedagogicznej uczeń czeka rok), a stosowane zabiegi terapeutyczne są zwykle mało skuteczne. Głównym powodem tego stanu rzeczy jest silne przekonanie o konieczności dokładnej analizy zachowań (objawów) podczas diagnozy oraz niwelowanie tych niepożądanych zachowań poprzez wielokrotne ich powtarzanie (tzw. ćwiczenia). Wiąże się to z diagnozą, której postawienie poprzedza kilka spotkań, w niektórych miejscach także prowadzenie zeszytu ćwiczeń ortograficznych. Terapia obejmuje natomiast ćwiczenia polegające na częstym powtarzaniu tego, co sprawia trudność – brak umiejętności ortograficznych „leczy się” pisanem dyktand i wypełnianiem ćwiczeń ortograficznych, problemy z tempem i jakością czytania zwalczą się

częstym czytaniem na głos, trudności z czytelnym pismem niweluje się przepisywaniem. Efekty najczęściej są przeciwstawne do zamierzonych, zwłaszcza że tego typu ćwiczenia niszczą motywację dzieci, a bez niej żadna terapia nie może okazać się skuteczna¹.

Nowe informacje na temat przetwarzania bodźców przez prawą i lewą półkulę mózgu, miejsc uszkodzeń neuronów², zmian w funkcjonowaniu obszarów związanych z mową u osób dyslektycznych każą nieustannie weryfikować poglądy na temat dysleksji. Wiąże się to bezpośrednio z koniecznością wprowadzania zmian w metodach diagnozy oraz w strategiach terapii. Tylko równoległe ze wzrostem wiedzy modernizowanie zabiegów stymulujących może zapewnić sukces w pracy z dzieckiem dyslektycznym.

Zmiana perspektywy patrzenia na dysleksję w swojej konsekwencji niesie konieczność przededefiniowania terminu. Współczesne rozumienie tego zagadnienia nakazywałoby nawet zmianę jego nazwy, choć oczywiście – ze względów historycznych oraz prawnych – postulat ten nie jest możliwy do zrealizowania. Na pewno jednak termin ten nie może oznaczać już jedynie problemu z nauką pisania i czytania, który – jak pokazują liczne przypadki kliniczne – jest tylko jednym z wielu obserwowanych w zaburzeniu, a po zastosowaniu symultaniczno-sekwencyjnej metody czytania skutecznie w terapii eliminowanym³.

Dzięki stałej weryfikacji wiedzy na temat zaburzeń rozwojowych, zwłaszcza w kontekście badań neurobiologicznych, Szkoła Krakowska nieustannie modyfikuje strategie terapeutyczne stosowane w pracy z osobami dyslektycznymi. Ciągłemu precyzowaniu ulega także definiowanie terminu „dysleksja”, którego rozumienie nie koncentruje się obecnie w ośrodku krakowskim na trudno-

¹ Poruszałam już ten temat w artykule: *Dysleksja, problem wciąż nieznanym*, „Studia Pedagogiczne UJK”, t. 18: *Czytanie jako współczesny problem pedagogiczny i społeczny*, red. Z. Ratajek, Z. Zbróg, Wydawnictwo UJK, Kielce 2009.

² Badania Galaburdy (w: *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*, red. A. Grabowska, K. Rymarczyk, Warszawa 2004) wykazały, że w mózgu osób dyslektycznych często występuje brak asymetrii *planum temporalne* oraz obserwuje się także uszkodzenia, jak np. ektopie i blizny korowe. Potwierdziły to dalsze badania metodą DTI, które wykazały zmiany w mikrostrukturze pasm włókien w lewej półkuli u osób z problemami w czytaniu (por. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?*, PWN, Warszawa 2008).

³ Znamy przykłady dzieci, u których po zdiagnozowaniu zagrożenia dysleksją zastosowano wczesną naukę czytania metodą prof. Jagody Cieszyńskiej. Dzieci te rozpoczynały naukę w szkole z prawidłową umiejętnością czytania, często czytały najlepiej w klasie, mając duże trudności z uzyskaniem diagnozy zaburzeń ze spektrum dysleksji.

ściach w czytaniu i pisaniu. Trafne ujęcie definicji zaproponowała prof. Jagoda Cieszyńska, stwierdzając, że „dysleksja – to trudności w linearnym opracowaniu informacji: symbolicznych, czasowych, motorycznych, manualnych i językowych” [Cieszyńska 2009]. Takie rozumienie problemu pozwala na wielowymiarowe konstruowanie terapii, z uwzględnieniem trudności ujawniających się w wielu sferach życia, nie tylko w aspekcie szkolnym.

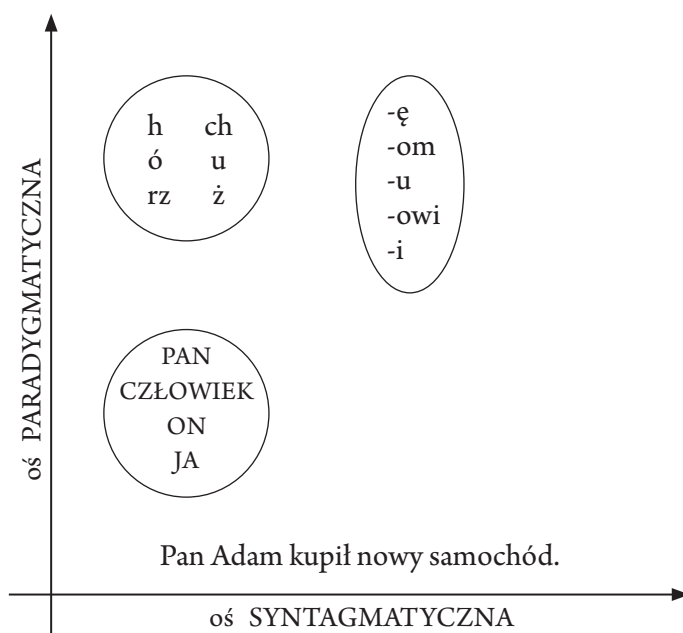
Dysleksja paradygmatyczna i syntagmatyczna

Zmiana poziomu wiedzy na temat przyczyn dysleksji wiąże się także z koniecznością przeformułowania innych podziałów dotyczących omawianego zjawiska. Jest to ważne ze względu na skutki, jakie obowiązujące taksonomie wywierają na modele terapeutyczne. Analizowanie bowiem skutków zamiast przyczyn powoduje tworzenie błędnych założeń przenoszonych następnie na zadania stawiane dzieciom z dysleksją.

Praktyka logopedyczna dawno zweryfikowała słuszność podziału na dysleksję, dysgrafię i dysortografię. Doświadczenia kliniczne uczą, że niezwykle rzadko obserwujemy wybiórcze problemy ograniczające się jedynie do trudności z czytaniem lub zapisem ortograficznym. Kłopoty z poprawnym zapisem są zwykle jedną z najdłużej utrzymujących się dysfunkcji językowych i pozostają często jako forma zejściowa zaburzenia. Rzadko jednak występują jako zjawisko izolowane, niepowiązane z innymi problemami systemowymi.

Objawowe „leczenie” dysleksji nie przyniosło skutków. Szkoła Krakowska opiera konstruowanie zadań terapeutycznych w sferze językowej na analizowaniu trudności, jakie ujawnia dziecko zarówno w aspekcie paradygmatycznym, jak i syntagmatycznym. Taki model ułatwia opracowany przez prof. Jagodę Cieszyńską podział na zaburzenia dyslektyczne o charakterze paradygmatycznym i syntagmatycznym. Zakłada on – zgodnie z językoznawczą teorią Jakobsona – istnienie w systemie językowym związków linearnych (syntagmatycznych) oraz równoległych (paradygmatycznych). Prawidłowe korzystanie z elementów systemu językowego, oznaczające w praktyce poprawne budowanie wypowiedzi, wymaga umiejętności (na podstawie nieświadomionej wiedzy językowej) dokonywania wyborów poszczególnych elementów oraz zdolności linearnego ich uporządkowania. Te umiejętności konieczne są na wszystkich poziomach systemu językowego – od fonemów po informacje zawierane w tworzonych przez dzieci tekstach.

Graficznie zawarte powyżej informacje można przedstawić następująco⁴:



Uszkodzenia lewej półkuli mózgu mogą skutkować zaburzeniami językowymi o charakterze paradygmatycznym, kiedy dzieci z powodu trudności z analizą i syntezą wzrokową, operacjami myślowymi oraz pamięcią symultaniczną mają ogromne trudności z wyborem określonego elementu językowego. W konsekwencji powoduje to błędy typu:

- mylenie liter podobnych (np. b : p, b : d, p : g, l : ł, m : n, z : ź, a : o)
- pomijanie znaków diakrytycznych
- domyślanie się treści z kontekstu lub na podstawie podobieństwa formy
- brak rozumienia przeczytanego tekstu [Cieszyńska 2005, s. 15–16].

Dysfunkcje lewopółkulowe mogą także powodować zaburzenia o charakterze syntagmatycznym, charakteryzujące się trudnościami w zachowaniu prawidłowej kolejności językowych elementów od cech dystynktywnych począwszy, na informacjach (wydarzeniach) skończywszy. Zaburzenia analizy słuchowej

⁴ Poruszałam już ten temat w artykule *Strategie czytania uczniów dyslektycznych* (w druku).

i pamięci sekwencyjnej oraz kłopoty z zachowaniem kierunku od lewej do prawej objawiają się błędami językowymi typu:

- metatezy cech artykulacyjnych głosek (sztapka – czapka, stebula – cebula)
- dodawanie liter (dyomy – domy)
- opuszczanie liter (nart – narty)
- metatezy liter, sylab, wyrazów
- kłopoty z odczytywaniem wyrazów jednosylabowych
- pomijanie interpunkcji
- brak rozumienia tekstu [Cieszyńska 2005, s. 15–16].

Psychologiczno-językoznawcza klasyfikacja prof. Jagody Cieszyńskiej porządkuje typy błędów popełnianych przez dyslektyczne dzieci, łącząc – w sposób istotny dla terapii – przyczyny ze skutkami. Na tle omawianej taksonomii zupełnie odmiennie jawi się problem nazywany dotychczas dysortografią – już nie jako konsekwencja nieznaomości reguł ortograficznych lub umiejętności zastosowania w praktyce wyuczonych zasad, ale jako paradygmatyczna trudność z dokonaniem wyboru odpowiedniego zapisu lub syntagmatyczna – związana z zapisywaniem według mechanizmów słuchowych, często zaburzonych. Typy popełnianych przez dzieci błędów wskazują logopedzie i nauczycielowi, jakie strategie terapeutyczne powinien zastosować. Dawno jednak strategie te przestały realizować schemat kaligrafia – czytanie tekstów – ćwiczenia ortograficzne.

Nie zawsze w praktyce logopedycznej mamy do czynienia z izolowanymi problemami paradygmatycznymi lub syntagmatycznymi. Często dochodzi do nakładania się problemów, diagnoza pozwala stwierdzić zaburzenia z obu omawianych obszarów. Te – coraz częstsze przypadki – stanowią (podobnie jak w afazji) dowód głębokich uszkodzeń systemowych, dają świadomość konieczności wielowymiarowych oddziaływań. Odpowiednio zdiagnozowana trudność pozwala zastosować najtrafniejszy zbiór metod i ćwiczeń, bezpośrednio skierowany na przyczyny negatywnych zjawisk.

Strategie terapeutyczne w dysleksji paradygmatycznej

Jak już zauważyłam, każdy z omawianych typów dysfunkcji wymaga odmiennych form ćwiczeń, kształtujących prawidłowo zaburzone funkcje poznawcze. W przypadku trudności o charakterze paradygmatycznym, gdzie zasadniczy

problem można ująć w kategoriach „zdolność i możliwość dokonywania wybo-ru” do stosowanych strategii terapeutycznych zaliczamy:

- Ćwiczenia obrotów w przestrzeni – pomagają identyfikować i odróżniać znaki o odmiennym ułożeniu w przestrzeni. Ta sprawność pozwala widzieć różnice między p – d – b – g, n – u, A – Y, ale także między 2 i 5.
- Ćwiczenia pamięci symultanicznej na materiale tematycznym, atematycznym i językowym – pozwalają zapamiętywać całościowe układy elementów. Prawopółkulowe mechanizmy pamięciowe odgrywają ważną rolę podczas uczenia się ortografii (zapamiętywania wyglądu wyrazu). Jest to jeden z podstawowych (ważniejszy niż uczenie się reguł ortograficznych) mechanizmów pozwalających na utrwalanie prawidłowego zapisu słów.
- Ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej – szukanie różnic lub podobieństw – ten zbiór ćwiczeń pomaga uruchomić lewopółkulowe strategie analizy elementów. Każdy element przestaje być spostrzegany oddzielnie, zaczyna natomiast tworzyć część relacji – określony układ, w którym poszczególne elementy stanowią wzajemnie dla siebie kontekst.
- Czytanie pseudowyrazów i wyrazów trudnych – jest to bardzo ważny element terapii, pozwalający ćwiczyć technikę czytania. Czytając pseudowyrazy, dziecko uczy się eliminować częsty w dysleksji mechanizm domyślania się znaczenia. Na początku mogą zdarzać się przypadki prawopółkulowego kojarzenia ze słowem znanym, np. ASENSA dziecko przeczyta jako „a scena”, ale stopniowo ten nawyk mija na rzecz lewopółkulowego odczytywania sekwencyjnego.
- Ćwiczenia mechanizmów relacyjnych – porównywanie elementów. Ta grupa ćwiczeń ponownie uruchamia mechanizmy lewopółkulowe, które wymagają ustalenia relacji (różnic) między elementami, a nie jedynie zarejestrowania ich istnienia.
- Ćwiczenia myślenia przyczynowo-skutkowego i rozumowania przez analogię. Jest to warunek umiejętności tworzenia reguł i stosowania ich. Zanim jednak dziecko będzie zdolne do łączenia przyczyny i skutku oraz abstrahowania zasad, musi nabyć umiejętność linearnego uporządkowania elementów. To bowiem warunkuje operacje łączenia przyczyny ze skutkiem (tego, co było wcześniej, z tym, co nastąpiło – jako konsekwencja – później).
- Ćwiczenia odnajdowania reguł – odpowiedź na pytanie „dlaczego?”: uzupełnianie sekwencji, budowanie kategorii, wykluczanie z kategorii („dlaczego nie pasuje”), układanie szeregów, poprawianie błędów w szeregach.

Zdolność zauważania i tworzenia reguł to jedna z podstawowych umiejętności lewopółkulowych. To także jedna z najważniejszych sprawności, pozwalających sprostać wymogom szkoły oraz w szerszym ujęciu – codziennym sytuacjom życiowym. Wyćwiczeniu tych sprawności służą zadania odszukiwania zasad, np. w ułożonych sekwencjach wzrokowych lub poprawianie błędów w analizowanym materiale. Szczególne znaczenie podczas wykonywania tego typu zadań odgrywa werbalizacja – czym innym jest bowiem dostrzec zasadę (co zwykle dzieje się nieświadomie), czym innym natomiast ją zwerbalizować (wymaga to udziału świadomości).

Strategie terapeutyczne w dysleksji syntagmatycznej

Znając psychologiczne i rozwojowe przyczyny problemów o charakterze syntagmatycznym, możemy stosować odpowiednie zabiegi dostosowane do potrzeb dziecka. Do najważniejszych ćwiczeń należą:

- Ćwiczenia analizy słuchowej – diagnoza tej sprawności u dzieci poniżej 7 roku życia nie może opierać się na wydzieleniu głosek w wyrazach. Tego typu postępowanie wymaga bowiem od dziecka umiejętności, które w sposób zinstytucjonalizowany zdobywa dopiero w szkole. Zarówno bowiem wydzielenia głoski nagłosowej, jak wygłosowej nie jest umiejętnością rozwojową, ale nabytą drogą edukacji. Przed jej opanowaniem nieprawidłowe wykonanie zadania nie musi wcale świadczyć o problemach słuchowych dziecka, a jedynie o jego niewiedzy. Szkoła Krakowska opiera swoje ćwiczenia analizy słuchowej na umiejętności wydzielenia sylab – rozwojowo przez dzieci ujawnianej już około 2 roku życia.
- Ćwiczenia sekwencji – słuchowych, wzrokowych i ruchowych (z przewagą naśladowania i kontynuowania). Program ćwiczenia sekwencji obejmuje trzy sfery – słuch, wzrok i ruch. W przypadku trudności o charakterze symultanicznym szczególny nacisk położony zostaje na sekwencje w postaci naśladowania i kontynuowania, gdzie zachowanie kierunku od lewej do prawej jest warunkiem poprawnego rozwiązania.
- Ćwiczenia pamięci sekwencyjnej na materiale tematycznym, aтематycznym i językowym. Pamięć sekwencyjna oznacza umiejętność zapamiętywania układu elementów podawanych po kolei. Formy ćwiczeń obejmują materiał tematyczny i aтематyczny, ale także językowy – samogłoskowy, sylabowy i wyrazowy.

- Ćwiczenia kierunkowości (od lewej do prawej) – to zadania rozszerzające program sekwencji. Obejmują również funkcje analizy i syntezy wzrokowej, np. układanie wzorów z klocków z egzekwowaniem zasady od lewej do prawej, od góry do dołu.
- „Falbankowanie”⁵ tekstu, np. MIŁOSZ NARYSOWAŁ SAMOŁOT. Jest to jedyna forma dopuszczalna jako graficzny wyróżnik elementów w tekście. Nieprawidłowe jest naprzemienne kolorystyczne wyróżnianie sylab (osoby prawopółkulowe odczytują wtedy elementy wyróżnione jednym – najczęściej czerwonym – kolorem) lub wstawianie dodatkowych elementów graficznych typu myślniki lub pionowe kreski (które stanowią jeszcze jeden znak do zanalizowania).
- Ćwiczenia zapamiętywania zapisu nosówek oraz wyrazów trudnych – formy tych ćwiczeń obejmują przede wszystkim prawopółkulowe mechanizmy globalnego zapamiętywania wzrokowego (wyglądu wyrazów).
- Ćwiczenia śledzenia miejsca czytania (naprzemienność ról) – umiejętności opartej na zdolności utrzymania koncentracji i zdolności realizowania porządku sekwencji oraz właściwego kierunku. Na początku ćwiczenia tego typu wymagają zwolnienia tempa pracy.
- Ćwiczenia czytania ze zrozumieniem – umiejętność właściwego zadawania pytań warunkuje prawidłowe sprawdzanie rozumienia tekstów. Najczęściej popełniany błąd dotyczy zbyt schematycznego (realizującego zawsze tę samą kolejność) sposobu pytania. Dzieci szybko uczą się stosować mechanizmy kompensacyjne – szukają odpowiedzi nie w całości przeczytanego tekstu, a jedynie w kolejnym zdaniu.

Postępowanie terapeutyczne w przypadku dysleksji mieszanej

Jak zauważyłam już, w przypadku konkretnych przypadków klinicznych stosunkowo rzadko obserwujemy przypadki izolowanych problemów paradygmatycznych lub syntagmatycznych. W sytuacji dysleksji mieszanej główny nacisk położony zostaje na stymulację mechanizmów lewopółkulowych ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń dotyczących sekwencji. W każdym

⁵ Skuteczność opisanej metody potwierdzają badania niemieckie, por. R. Dürre, *Legasthenie – das Trainingsprogramm für ihr Kind*, Freiburg–Basel–Wien 2000.

przypadku wymagane jest jednak indywidualne postępowanie terapeutyczne, uwzględniające opisane powyżej formy ćwiczeń w układzie właściwym dla określonego dziecka. Występowanie błędów zarówno paradygmatycznych, jak i syntagmatycznych stanowi dowód głębszych uszkodzeń systemowych i wymaga zwykle całościowego programu stymulującego funkcjonowanie lewej półkuli mózgu.

Podsumowanie

Obecne rozumienie problemu dysleksji wymaga od terapeutów zmian sposobów diagnozy i terapii. W obliczu wzrastającej liczby przypadków dzieci dyslektycznych w szkole oraz zagrożonych dysleksją w przedszkolu, konieczne staje się stosowanie ćwiczeń pozwalających oddziaływać na przyczyny omówionych trudności, a nie jedynie na skutki dysfunkcji rozwojowych. Zrozumienie tego stanowiska jest ważne zwłaszcza w sytuacji zmiany wieku szkolnego dzieci. Brak skutecznych sposobów stymulacji rozwoju spowoduje lawinowy wzrost przypadków dysleksji w chwili obniżenia wieku szkolnego. Aby uniknąć tego zjawiska, należy jak najszybciej zmienić formy oddziaływań stymulujących i poznawczych (w tym przede wszystkim sposób nauki czytania), co pozwoli dzieciom uniknąć wielu problemów szkolnych, a w przyszłości poprawi także ogólny poziom życiowego funkcjonowania.

BIBLIOGRAFIA:

- Cieszyńska J., 2005, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Cieszyńska J., 2009, *Dysleksja jako problem linearnych przekształceń*, „Polonistyka” nr 8.
- Dürre R., 2000, *Legasthenie – das Trainingsprogramm für ihr Kind*, Freiburg–Basel–Wien.
- Grabowska A., Rymarczyk K. (red.), 2004, *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*, PAN, Warszawa.
- Korendo M., 2009, *Dysleksja – problem wciąż nieznanym*, w: *Studia Pedagogiczne UJK*, t. 18: *Czytanie jako problem pedagogiczny i społeczny*, red. Z. Ratajek, Z. Zbróg, Kielce.
- Spitzer M., 2008, *Jak uczy się mózg?*, PWN, Warszawa.

SUMMARY

The article introduces new take on language-related issues present in dyslexia. The author elaborates on children's mistakes, framing them in linguistic paradigmatic and syntagmatic categories. She also presents effective therapeutic methods for dyslectic disorders, focused on root causes of the observed disabilities.

TRIZ – pedagogika w procesie aktywizacji poznawczej uczniów klas początkowych

TRIZ – Theory of inventive problem solving of the cognitive activation of early school children

Wprowadzenie

Obecnie najmłodszy uczniowie to dzieci sześciolatki, które zgodnie z kalendarium kolejnej reformy oświaty (z dn. 23 grudnia 2008) mogły rozpocząć edukację szkolną, wejść na przyszły, jeszcze niezany rynek pracy i będą wykonywać zawody przyszłości. Już dziś muszą przygotowywać się do życia i do rozwiązywania problemów, które przyniesie przyszłość. Rozwój nauk technicznych, osiągnięty dzięki rozkwitowi nauk przyrodniczych, pozwala na rozwiązywanie większości typowych problemów inżynierskich. Zawsze jednak pozostają problemy, dla których nie ma gotowych modeli matematycznych i nie istnieją typowe procedury, pozwalające na metodyczne dochodzenie do oczekiwanego rezultatu. Można dostrzec, że szybki rozwój różnych dziedzin naukowych zwiastuje dalszy, ilościowy i jakościowy przyrost wiedzy. To z kolei prognozuje, że dzieci zmuszone będą uczyć się efektywnie, skutecznie i szybko, prawdopodobnie przez całe życie. Rezultatem procesu edukacyjnego powinna być zatem, nie tyle duża liczba przyswojonych (zapamiętanych) informacji o faktach (wiedza encyklopedyczna), ile umiejętność samodzielnego i aktywnego jej zdobywania oraz zdolność do twórczego, kreatywnego jej wykorzystywania w rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych oraz w tworzeniu nowych jakości. Współczesna szkoła, poczynając od etapu edukacji wczesnoszkolnej, już dziś musi skoncentrować się na rozwijaniu w uczniach potencjału poznawczego, umiejętności analizy i syntezy, krytycznej oceny, myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego, pozwalających na kreatywne funkcjonowanie w dorosłym życiu.

Z tej perspektywy należy spojrzeć w sposób szczególny na edukację wczesnoszkolną, jej cele i zadania oraz na proces dydaktyczno-wychowawczy i jego organizacyjne i metodyczne instrumenty. Zgodnie z założeniami aktualnej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* pierwszy etap edukacyjny nauczania zintegrowanego, obejmujący klasy I–III, ma stopniowo i łagodnie „przeprowadzić” dziecko do etapu nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej. W podstawie programowej określony został zakres umiejętności i wiadomości, jakie ma opanować uczeń o przeciętnych możliwościach intelektualnych. Na podstawie współczesnej wiedzy naukowej można optymistycznie prognozować, że już od pierwszych lat pobytu dziecka w szkole nauczyciel ma duże możliwości, aby tak organizować proces dydaktyczno-wychowawczy, żeby uczniowie opanowali znacznie szerszy zakres umiejętności i wiadomości niż ten określony w podstawie programowej. Ponadto dokument ten wyraźnie określa, a jednocześnie precyzuje zadania i wymagania stawiane szkole i nauczycielowi, które dotyczą aktywizacji poznawczej. Jest w nim mowa o rozwijaniu zdolności poznawczych i predyspozycji dziecka, z jednoczesnym poszanowaniem godności małego ucznia. Znajdujemy tu m.in. sformułowania mówiące o konieczności kształtowania i wzmacniania w dziecku samodzielności w działaniu poznawczym, motywacji i pozytywnego stosunku do nauki, dbałości o rozwój ciekawości i zainteresowań dziecka w celu poznawania otaczającego świata.

Biorąc pod uwagę fakt, że zintegrowane nauczanie początkowe jest fundamentem prawidłowego rozwoju dziecka i gwarantem powodzenia w jego dalszej karierze edukacyjnej, trzeba wyraźnie zdać sobie sprawę z roli nauczyciela w procesie wspierania i rozwijania samodzielności i aktywności poznawczej wychowanka. To od tego etapu edukacyjnego w dużej mierze zależy, kim w sensie intelektualnym i osobowościowym będą przyszłe pokolenia Polaków.

Jednym z najskuteczniejszych sposobów wspierania i rozwijania aktywności i samodzielności poznawczej najmłodszych uczniów jest stawianie przed nimi odpowiednich zadań edukacyjnych. Jak stwierdza J. Bonar, zadania są bowiem czynnikiem wyzwalamym aktywność i przez to pobudzającym rozwój. Są jednym z podstawowych środków oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych umożliwiających dokonywanie zmian w uczniu na wszystkich szczeblach procesu kształcenia, również na etapie edukacji wczesnoszkolnej. To już wtedy musi wykształcić się u uczniów orientacja zadaniowa polegająca na gotowości do realizacji zadań, niezależnie od tego, czy są one atrakcyjne, lub czy

odpowiadają odczuwanym potrzebom. Dziecko musi zatem nauczyć się oddzielać swoje uczucia i potrzeby od tego, co rzeczywiście musi zrobić¹.

Rodzi się zatem pytanie, jak prowadzić i organizować proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole, aby stała się ona aktywizującym poznawczo środowiskiem edukacyjnym dla najmłodszych uczniów, środowiskiem sprzyjającym samodzielnemu zdobywaniu wiedzy, pozwalającym poszukiwać, badać i odkrywać? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta i jednoznaczna. Pewne jest, że w procesie edukacyjnym należy brać pod uwagę już posiadaną przez uczniów wiedzę, ich osobisty punkt widzenia oraz posiadane przekonania. Trzeba każdemu uczniowi umożliwiać wyrażanie tego, co już wie, co myśli, co czuje, co mu się wydaje słuszne w związku z realizowanym zadaniem. Należy tworzyć sytuacje edukacyjne sprzyjające przejawianiu samodzielnego myślenia i działania. Nie należy pomijać okazji do wspierania i inspirowania twórczego myślenia dzieci poprzez stwarzanie odpowiednich ku temu warunków. Nauczyciel może prowokować sytuacje edukacyjne, które spowodują zetknięcie się ucznia z niepewnością i wieloznacznością. Stanie się to zachętą do ujmowania zjawisk z wielu różnych punktów widzenia. Można i należy stawiać uczniom pytania, które będą stwarzały konieczność wychodzenia poza posiadane informacje, czyli poza to, co uczeń już wie i umie. Należy stwarzać uczniom wiele okazji do modernizowania i ulepszania istniejących, sprawdzonych rozwiązań, weryfikowania jakości swoich pomysłów poprzez ich zastosowanie w praktyce, w działaniu.

Istotną rolę w aktywnym uczeniu się odgrywają działania oparte na akceptowaniu i pobudzaniu inicjatywy uczniów w myśleniu oraz ich autonomii poprzez zachęcanie do samodzielnego formułowania hipotez i projektowania działań weryfikujących. Nauczyciel przestaje być źródłem wiedzy, a staje się animatorem sytuacji zadaniowych, twórczych i organizatorem sytuacji uczenia się. Przyzwyczajanie uczniów do stawiania pytań poznawczych, a potem do samodzielnego poszukiwania na nie odpowiedzi powoduje, że dzieci są gotowe do ponoszenia odpowiedzialności za własne uczenie się i do samokontroli nad przebiegiem własnego uczenia się.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym należy stymulować myślenie dziecka przez zadawanie pytań otwartych. Pytania otwarte dają uczniowi możliwość odkrywania własnego potencjału intelektualnego oraz pobudzają

¹ J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2008.

aktywność poznawczą. Uczą myślenia, wymagają myślenia, a nie odtwarzania i sięgania do zasobów posiadanej wiedzy. Pytania otwarte eliminują zgadywanie i pospieszne udzielenie jednej tylko odpowiedzi. Wymagają od nauczyciela cierpliwości w uzyskaniu od dziecka wielu pomysłów rozwiązania i powodują swoiste odraczanie momentu oceniania do chwili wygenerowania różnych rozwiązań.

Zdaniem J. Bonar, warto wprowadzać uczniów w świat sprzeczności i wieloznaczności. Uczenie się, a następnie rozwój intelektualny zachodzą wtedy, gdy przeżywamy konflikt, gdy musimy przekształcać terazniejsze, bliskie nam perspektywy. Proces uczenia się rozpoczynają osobiste zwątpienie i poszukiwanie, rekonstrukcja własnych obrazów świata. Istotą nauki jest wątpienie, które prowokuje do poszukiwania prawdy i do dochodzenia do niej. Prawda z drugiej ręki, otrzymana od kogoś, nigdy nie będzie tak przeżyta i zinternalizowana, jak prawda samodzielnie odkryta. Gdy prezentujemy uczniom jedynie gotowe i precyzyjne opisy świata, łatwo możemy znaleźć się na drodze do dogmatyzmu, do indoktrynacji, zamiast do edukacji².

TRIZ-Pedagogika w pracy z najmłodszym uczniem

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na możliwość zastosowania założeń metodyki TRIZ w procesie dydaktyczno-wychowawczym na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Zawsze bowiem mogą pojawić się problemy, dla których nie ma gotowych modeli matematycznych i nie istnieją typowe procedury, pozwalające na metodyczne dochodzenie do oczekiwanego rezultatu. Problem jest zawsze trudnością myślową, zwaną też intelektualną lub teoretyczną, której przewyciężenie (rozwiązanie) odbywać się może albo w myśli, albo w czynnościach praktycznych, połączonych zawsze z myśleniem. Nie każda trudność myślowa jest problemem. Problemem jest tylko taka trudność, której przewyciężenie wymaga samodzielnego (produktywnego) myślenia, lub mówiąc inaczej, wymaga postawy badawczej podmiotu. Metodyką pokonywania tego rodzaju trudności zajmuje się wyspecjalizowany dział prakseologii – inwentyka, a obecnie najskuteczniejszym jej narzędziem jest TRIZ.

TRIZ, czyli Teoria Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań, nazywana bywa również technologią umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Jest

² Tamże.

to znakomity, systematyczny zespół procedur i narzędzi kreowania innowacji, metodologia szybkich i skutecznych metod rozwiązywania problemów stosowana w celu wyeliminowania długiego procesu „prób i błędów”, skuteczny i tani sposób na rozwiązanie każdego problemu. Podstawowym ustaleniem TRIZ było odkrycie, że „wynalazek” powstaje jako rezultat usunięcia „sprzeczności”, do której dochodzi wtedy, gdy system (dowolny) rozwija się cały czas na jednej drodze rozwoju i osiąga kres możliwości zasadniczego schematu ideowego.

TRIZ to wielkie dzieło życia Henryka Saulowicza Altszullera, które znane jest na całym świecie. Świadczy o tym liczba samodzielnych lub działających w uczelniach instytutów i zakładów TRIZ (128), zrzeszonych w ramach ETRII (European TRIZ Association) lub w ramach MATRIZ (Międzynarodowa Asocjacja TRIZ). Niestety, w naszym kraju założenia i kierunki TRIZ (TRIZ-Technika, TRIZ-Menedżment, TRIZ-Science, TRIZ-Design i TRIZ-Pedagogika) są niemal nieznane. W najstarszej odmianie TRIZ-Technice usuwania sprzeczności poprzez właściwe zastosowanie tzw. elementarnych decyzji innowacyjnych (jest ich 50) prowadzi do innowacyjnych, twórczych rozwiązań. Podobnie jak TRIZ-Technika, TRIZ-Pedagogika powstała na bazie doświadczeń najwybitniejszych pedagogów w skali światowej. Po dokonaniu analizy tysięcy doświadczeń z wielu krajów i różnych szkół, okazało się, że podobnie jak w TRIZ-Technice, stosunkowo niewielka liczba elementarnych reguł pozwala rozwiązywać złożone problemy z zakresu pedagogiki. TRIZ (wcześniej był tylko ARIZ – Algorytm Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań) jest pierwszą dojrzałą próbą ujęcia zasad analizy problemu wynalazczego w jeden logiczny system, którego można się nauczyć, tak jak można się nauczyć strategii gry w szachy.

Programy edukacji z zastosowaniem metodyki TRIZ nastawione są na systematyczną naukę myślenia twórczego i odpowiedzialnego, na „wieloekranowe” spojrzenie na rzeczywistość, na umiejętność widzenia świata takim, jakim jest naprawdę, czyli świata niepodzielonego na „szufladki” z napisami: „fizyka”, „chemia” itp. i świata, w którym zadania matematyczne nie zawsze „wychodzą”, w którym liczba niewiadomych nie równa się liczbie równań. TRIZ-Pedagogika, opierając się na doświadczeniach wielu pokoleń pedagogów z całego świata, na najwartościowszych i sprawdzonych w praktyce ideach, zbudowała klarowny system reguł pedagogicznych.

Całość koncepcji metodycznej opartej na pięciu zasadach (swobodnego wyboru, otwartości, aktywności, sprzężenia zwrotnego, idealności), z których

wywodzą się tzw. elementarne reguły pedagogiczne, tworzy spójny system, w którym uczeń jako swoisty „obiekt nauczania i wychowania” jest traktowany podmiotowo i uczestniczy czynnie w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W założeniach nauczyciel kieruje klasą, zarządza tokiem zajęć, ale w klimacie współpracy, w którym zarówno role uczniów, jak i nauczyciela współgrają ze sobą i są w równym stopniu ważne.

W procesie nauczania uczniowie zyskują dużą swobodę wyboru, która równoważona jest wysoką odpowiedzialnością za wybór. Nauczyciel buduje swój autorytet na zasadzie demonstrowania swojej kompetencji, pokazywania granic wiedzy podręcznikowej, własnej, wiedzy ogólnoludzkiej i tego, czego jeszcze człowiek nie zbażał. Podstawą nauczania jest system zadań otwartych, które operują tzw. rozmytymi zbiorami danych, niepełną metodą i wielowariantowym wynikiem. Wszystko to służy kształtowaniu umiejętności myślenia, rozwija elastyczność umysłu, umiejętność tworzenia własnych sposobów samodzielnego poszukiwania danych i przyjmowania za normalne wielu możliwych odpowiedzi prawidłowych.

Metodyka TRIZ nastawiona jest na systematyczną naukę myślenia, myślenia twórczego i odpowiedzialnego, na szerokie spojrzenie na rzeczywistość, na umiejętność holistycznego postrzegania świata i wiedzy. Celem technologii TRIZ w nauczaniu początkowym jest rozwijanie takich cech umysłu, jak: elastyczność, ruchliwość, aktywność poszukiwawcza, dążenie do nowego, do wyrażenia twórczej wyobraźni oraz kształtowania odpowiedzialności za własne postępowanie.

Stosując metodykę TRIZ w realizacji treści programowych w ramach poszczególnych (siedmiu) dziedzin edukacyjnych składających się na zakres treści edukacji wczesnoszkolnej, wyposażamy uczniów w umiejętność samodzielnego dochodzenia do wiedzy na drodze rozwiązywania problemów (głównie otwartych), przygotowujemy ich do funkcjonowania w dorosłym życiu, budujemy podstawy ich przyszłości, ale także dajemy im poczucie pewności siebie w teraźniejszości.

Poprzez zastosowanie metodyki TRIZ w nauczaniu początkowym najmłodszy uczeń może osiągnąć umiejętność uogólniania, przechodzenia od konkretnych do abstrakcji i na odwrót, umiejętność znalezienia w różnych przedmiotach i sytuacjach analogii i podobnych cech, zdolność używania paradoksalnej logiki razem z logiką formalną. TRIZ m.in. rozwija wyobraźnię dziecka, umiejętności niestereotypowego myślenia, zdolność dowolnego skupiania uwagi i pracy w zespole uczniowskim.

Zagadki w TRIZ-Pedagogice

Czynności intelektualne angażowane w procesie rozwiązywania zagadek są podobne do tych, jakie występują w toku rozwiązywania problemów i obejmują kilka faz. Kolejno następuje etap analizy informacji zawartych w treści zagadki, czyli tzw. danych wyjściowych tworzących sytuację początkową (np. obrazki, wyrazy lub ich znaczenia, litery, działania matematyczne itp.) oraz sposobów, reguł ich połączenia lub przetworzenia. Kolejna faza to uświadomienie sobie celu końcowego, wyniku, który należy osiągnąć (rozwiązanie końcowe zagadki, np. pojedynczy wyraz, dłuższe hasło itp.). Następne elementy intelektualne to: wytwarzanie pomysłów rozwiązania, czyli informacji niezbędnych do osiągnięcia celów pośrednich, etapowych oraz sytuacji końcowej, weryfikacja pomysłów rozwiązania, czyli sprawdzenie poprawności i wartości wysuwanych pomysłów.

Najbardziej charakterystycznymi fazami procesu rozwiązywania zagadek jest faza wytwarzania i weryfikacji pomysłów. Faza wytwarzania pomysłów w procesie rozwiązywania zadań oparta jest głównie na myśleniu reprodukcyjnym, którego istotą jest odwoływanie się do wiedzy już zdobytej i posiadanej. W procesie wytwarzania pomysłów biorą udział trzy składniki: dane, czyli informacje, które stanowią materiał myślowy, operacje, dzięki którym informacje można poddać myślowej obróbce, metody, reguły myślenia decydujące o tym, w jakiej kolejności i w jaki sposób podmiot wykonuje różnorodne operacje³.

W wielu sytuacjach zagadki tracą charakter zwykłych, prostych zadań umysłowych i przybierają postać problemów. Do rozszyfrowania różnych rodzajów zagadek, łamigłówek nie wystarcza zatem tylko sama wiedza i wydawałoby się niezawodne reguły postępowania. Konieczny jest także element myślenia twórczego, odkrywczego. Uczeń rozwiązujący zagadkę zmuszony jest do znacznie większego wysiłku, niż to wynika z samej reguły postępowania. Musi domyślać się, tworzyć hipotezy rozwiązań częściowych, etapowych, zanim stopniowo dojdzie do całkowitego rozszyfrowania zagadki. Znikają czynności wykonywane mechanicznie, występuje konieczność zastanowienia się, rozumowania, kombinowania, a więc ostrożnego, krytycznego, odkrywczego myślenia, co przecież wyraźnie akcentuje się w definicji problemu jako tzw. własną aktywność badawczą. W tym tkwi główna wartość zagadek.

³ G. Kapica, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1986, s. 32.

Wprowadzenie ich do procesu nauczania powoduje wzrost aktywności intelektualnej uczniów. Z informacji, jakimi dysponujemy w zagadkach, nie zawsze jednoznacznie wynika rozwiązanie. Proces weryfikacji danych wymaga myślenia, abstrahowania, uogólniania, analizowania i rozstrzygnięcia wielu sytuacji problemowych. Faza weryfikacji pomysłów ma na celu sprawdzenie wartości wysuniętych pomysłów, dlatego nazywa się ją również oceną czy też kontrolą pomysłów. W toku rozwiązywania zagadek o wyższym stopniu trudności weryfikacja przybiera postać bardziej skomplikowanego postępowania, gdyż odbywa się stopniowo, metodą kolejnych kroków. Ponieważ w tego rodzaju zadaniach mamy do czynienia z informacjami niepełnymi i niepewnymi, rozwiązujący musi wielokrotnie dochodzić do tego, która ze sformułowanych hipotez jest słuszna, która prowadzi go do celu⁴.

Dość częstym posunięciem w rozwiązywaniu skomplikowanych zagadek jest powrót do faz poprzednich. Ponowne przeanalizowanie problemu, jego struktury, danych, ponowne sformułowanie pomysłów rozwiązania okazuje się niekiedy konieczne i skuteczne. Zapobiega uporczywemu ponawianiu wciąż tych samych błędów, które nieprzewycięzione, często udaremniają rozwiązanie.

Rozwiązywaniu zagadek przez uczniów towarzyszą różnorodne czynności nauczycielskie. Ich charakter uzależniony jest od stopnia trudności zagadek, ich struktury, fazy rozwiązywania, a także od cech zespołu uczniowskiego, z którym nauczyciel pracuje. Należą do nich czynności informujące lub naprowadzające uczniów na sposoby rozwiązania zagadki, czynności pobudzające o charakterze motywującym lub mobilizującym dzieci do wysiłku i osiągnięcia celu, czynności kontrolne, mające na celu bieżącą weryfikację poczynań uczniów w kierunku uzyskania celów etapowych i końcowych, jak również czynności korektywne, modyfikujące drogę prowadzącą do osiągnięcia wyniku etapowego lub końcowego.

Należy podkreślić, że poczynania nauczycielskie nigdy nie powinny mieć charakteru nadmiernego sterowania działaniem uczniów i dominacji nad klasą. Działania te powinny mieć jedynie charakter bodźców sterujących aktywnością uczniów, których w ten sposób uchronimy od bezcelowego błędzenia. Nie ulega wątpliwości, że największą wartość w procesie kształcenia mają zagadki o charakterze problemowym, jednak wprowadzenie ich do toku nauczania nie zawsze jest możliwe, pożądane i konieczne. Należy doceniać walory zagadek jako zadań umysłowych i to szczególnie w procesie kształcenia najmłodszych

⁴ Tamże, s. 36.

uczniów. Jeśli chcemy sprawnie myśleć, musimy posiadać wiele umiejętności i nawyków opartych na algorytmach, ponieważ one nie tylko ułatwiają myślenie, lecz niekiedy wręcz je dopiero umożliwiają. Dlatego wielu nauczycieli chętniej wykorzystuje zagadki w postaci zadań umysłowych, szczególnie wówczas gdy głównym celem zabiegów dydaktycznych jest wyrobienie u uczniów określonych umiejętności czy sprawności⁵.

Proponowane dzieciom zagadki, różniące się między sobą formą, treścią, stopniem trudności, mimo że odwołują się do znanej już dziecku wiedzy, za każdym razem stawiają je w innej, odmiennej, niepowtarzalnej sytuacji dydaktycznej. Zawarte w zagadce, konieczne do przezwyciężenia trudności, umożliwiają uczniom zastosowanie zdobywanej wiedzy w coraz to inny sposób, „po nowemu”. W takich sytuacjach doskonala się i rozwijają równocześnie umiejętności i sprawności, będące niezbędnym narzędziem w rozwiązywaniu stawianych przed dzieckiem zadań.

Powszechnie wiadomo, że ze względu na zróżnicowany charakter zbiorowości uczniowskiej w klasie, stosowanie jednolitej pracy zbiorowej nie zawsze jest efektywne. Nie wszyscy uczniowie jednakowo intensywnie uczestniczą w procesie rozwiązywania zadań czy problemów. Niezbędnym zabiegiem intensyfikującym pracę każdego ucznia jest wprowadzenie pracy indywidualnej i to o charakterze zróżnicowanym. Zmusza ona równocześnie wszystkich uczniów do wysiłku, do podjęcia samodzielnej pracy, a nauczycielowi umożliwia uwzględnianie w procesie nauczania różnic indywidualnych między poszczególnymi uczniami. Tak więc zróżnicowane czynności nauczyciela stymulują w konsekwencji zróżnicowane czynności uczniów. Zróżnicowana praca indywidualna w zakresie rozwiązywania zagadek polega przede wszystkim na dostarczaniu uczniom zadań o różnym stopniu trudności. Znając możliwości i potrzeby zespołu klasowego zagadki konstruujemy w taki sposób, aby odpowiadały one jednocześnie poziomowi uczniów zdolnych, przeciętnych i słabszych.

Jeszcze większe korzyści wynosi uczeń ze zróżnicowanego rozwiązywania zagadek w procesie doskonalenia umiejętności czytania, a szczególnie czytania ze zrozumieniem. Chęć odkrycia zaszyfrowanego w zagadce hasła pobudza go do uważnego i dokładnego czytania tekstu. Uczeń wiedząc, że nikt go z tej czynności nie wyręczy, zmusza się do wysiłku, gdyż niezrozumienie tekstu może całkowicie udaremnić rozwiązanie zagadki. Także tempo czytania dziecko może dostosować do swych indywidualnych możliwości. Chociaż na pierwszym

⁵ Tamże, s. 37.

miejscu należy postawić rozwiązywanie zagadek przez pojedynczych uczniów, nie oznacza to jednak, że należy rezygnować z pracy w zespołach, bardzo korzystnej ze względów wychowawczych. Praca wykonywana w grupie skuteczniej wdraża uczniów do współdziałania, do koleżeństwa i współpracy, rozwija poczucie odpowiedzialności za wykonanie powierzonego im zadania.

W procesie konstruowania zagadek przez uczniów zastosowanie zróżnicowanej pracy indywidualnej jest szczególnie wskazane. Kryje w sobie o wiele więcej walorów natury kształcącej, aniżeli czynności wykonywane zbiorowo lub grupowo. Skądinąd wiadomo, że praca wymagająca wyobraźni lub bardzo skoncentrowanego, oryginalnego myślenia jest lepiej wykonywana w odosobnieniu. Wprawdzie grupa wytwarza więcej pomysłów, ale są one przeciętne, mniej wartościowe i mniej oryginalne niż pomysły ludzi pracujących indywidualnie. Zapewnienie w toku zróżnicowanej pracy indywidualnej postępów każdemu dziecku umacnia w nim wiarę we własne siły, niesie zadowolenie z każdego, nawet skromnego sukcesu. Istotnym walorem formy organizacyjnej aktywności dziecięcej, jaką jest praca indywidualna, jest rozwijanie zamiłowania do samodzielnego pokonywania trudności i przyzwyczajanie do wytrwałości w działaniu, by uczeń nie wycofywał się przed pojawiającymi się trudnościami, lecz kontynuował wysiłek, aż do rozwiązania.

Wiadomo skądinąd, że najmłodszy uczniowie lubią być zaskakiwani i zadziwiani. Jest to przecież podstawowy warunek skupienia ich uwagi. To, co nowe, zawsze przyciąga i zaciekawia. Tym bardziej, jeśli takimi nowościami stają się różnorodne, atrakcyjne sformułowane rozrywki umysłowe. Uwagę uczniów przyciąga ciekawa, często barwna szata graficzna zagadek, różnaitość form, w których zostały „zamknięte” obrazki, strzałki, symbole. Pociąga także zrozumiała i bliska dziecku treść, sformułowana w sposób zagadkowy. Wszystko to wywołuje u dzieci chęć i natychmiastową gotowość do ich rozwiązywania, do wypróbowania swych sił⁶.

Tak więc rozwiązywanie zagadek jest skutecznym czynnikiem kształtującym sferę emocjonalną i motywacyjną dziecka. Rozwijają wytrwałość, siłę woli, chęć pokonywania trudności. Te drobne sukcesy budzą w dziecku optymizm i wiarę we własne siły, tak potrzebne mu w pierwszych, trudnych nieraz latach nauki szkolnej. Powinniśmy zatem stwarzać wiele sytuacji dydaktycznych, zapewniających dziecku odnoszenie sukcesów na miarę jego oczekiwań, potrzeb i możliwości.

⁶ Tamże, s. 42.

Podczas zajęć z dziećmi, prowadzonymi z zastosowaniem metodyki TRIZ, wykorzystuje się bardzo często przeróżne tzw. trizowskie bajki-zagadki, których rozwikłanie wymaga zastosowania metodyki TRIZ, takiej samej jak w przypadku rozwiązywania poważnego problemu TRIZ-Techniki. Najpierw należy skonstruować tzw. Idealny Wynik Końcowy (IWK). Mając określony IWK, zastanawiamy się, jakie przeszkody powodują, że nie możemy tego wyniku osiągnąć. Następnie analizujemy sytuację wyjściową, czyli co mamy dane i jak to możemy wykorzystać. Zagadki – bajki trizowskie różnią się zasadniczo od typowych zagadek umieszczanych w polskich podręcznikach dla najmłodszych uczniów typu:

*Od literki „M” nazwę swą zaczyna,
Ma skórkę włochatą, lecz to nie malina.*

Rozwiązanie powyższej zagadki (najczęściej metodą prób i błędów) nie uczy logicznego myślenia, lecz ćwiczy jedynie płynność skojarzeniową.

Aby oddać istotę zagadek TRIZ, najlepiej posłużyć się przykładem. Oto trizowska bajka – zagadka pt. Jaguar i królik.

JAGUAR I KRÓLIK⁷



Dawno, dawno temu, za górami, za lasami żył, wielki, bogaty Jaguar. Miał dom, z sadem, ogrodem i polem golfowym. Wiadomo, że wszystkie koty są leniwe, więc Jaguar też i po pewnym czasie wszystko to, co posiadał zarosło mu chwastami. Ogłosił, więc, że temu, kto mu te wszystkie chwasty wyplewi, da w nagrodę krowę, piękną laciata „holenderkę”. Przez pierwsze dwa dni nikt nie przyszedł, ale na trzeci dzień zgłosił się mały biały Królik.

- Co?! Ty, taki mały i chcesz krowę?! – ryknął Jaguar.*
- Tak! Ja, taki mały i chcę ci to pole, sad i ogród wyplewić – odparł Królik.*
- Dobrze, bierz się, więc do roboty jutro, od świtu. Masz pracować pilnie, bez chwili wytchnienia, a będzie cię pilnował mój syn i jak zobaczy, że przerywasz robotę, to skoczy i cię zje!*

Królik zgodził się i na drugi dzień zjawił się do pracy. Rwie chwasty, trochę zjada, resztę układa na kompost. Zbliża się południe, słońce w zenicie, a Królik w futerku. Okropnie gorąco. Bardzo chce mu się podrapać, żeby, choć trochę przewietrzyć futerko!

⁷ TRIZ-Pedagogika. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców, oprac. A. Boratyńska-Sala, J. Boratyński, Kraków 2009, s. 101–103. Wykorzystana tu ilustracja także pochodzi z tej publikacji.

I tu zagadka: jak Królik ma się podrapać, żeby nie dać młodemu jaguarowi powodu do zjedzenia go?

Kolejne kroki – zgodnie z metodyką TRIZ – podpowiada nauczyciel (N), ale dziecko (D) powinno proponować konkretne rozwiązania częściowe.

N – Kiedy Jaguar nie zje królika, widząc drapanie, a właściwie – ruchy drapania?

D – Wtedy, gdy będzie myślał, że te ruchy są wynikiem czegoś innego niż drapanie.

N – Co można zrobić, wykonując ruchy podobne do drapania?

D – Można pokazywać coś na sobie, np. sukienkę, puszystość futerka lub coś jeszcze innego.

N – Co może pokazywać Królik na swoim futerku?

D – Mógłby pokazać np. łaty, ale on jest biały!

N – Ale krowa jest laciata.

D – Królik może powiedzieć: popatrz Jaguarku! Ona (ta krowa) ma nierówne łaty. Po lewej stronie wyżej niż po prawej. I na grzbiecie ma jakąś krzywą łatę. To mówiąc, Królik pokazuje **na sobie** te fatalne łaty i... drapie się przy tym do woli.

A co by było, gdyby krowa nie była laciata?

Oczywiście istnieją inne rozwiązania tej zagadki. Tych rozwiązań może być bardzo wiele. Jest to cecha szczególna wszystkich zagadek trizowskich, które wymagają myślenia dywergencyjnego (rozbieżnego), ponieważ są „otwarte” i mają wiele poprawnych rozwiązań.

A oto inny przykład bajki-zagadki:

MORSKIE CUDO

Żył sobie na wyspie Krecie król Minos. Pewnego dnia spacerował wzdłuż brzegu morza i znalazł dużą, krętą muszlę. Tak się królowi spodobała ta muszla, że postanowił ją powiesić w pałacu. Ale jak przeciągnąć nitkę przez wewnętrzne zakręty morskiego cuda? Myślał, myślał i nic nie wymyślił. Wtedy wezwał do siebie wszystkich mistrzów rzemieślników i powiedział: Kto z was nitkę przeciągnie przez muszlę, tego nagrodzę po królewsku. Wielu próbowało wykonać zadanie postawione przez Minosa, ale okazało się, że nikt sobie z nim nie poradził. Był jednak wśród majstrów znakomity mistrz Dedal. On rozwiązał tę zagadkę. Jak to zrobił?

Podpowiedź – jeśli nitka byłaby malutką żmijką, mogłaby sama przeleźć przez wszystkie zakręty. Ale nitka nie jest żmijką – sama pętać nie potrafi.

Podpowiedź – szkoda, że Dedal nie był czarownikiem. Zamieniłby się w małego człowieka i sam by przeciągnął nitkę⁸.

Rozwiązanie. Mistrz Dedal przywiązał (przykleił) jeden koniec nitki do mrówki. Potem wpuścił mrówkę do muszli. Mrówka przeszła przez muszlę i powlokła za sobą nitkę. W ten sposób Dedal przeniósł nitkę przez wszystkie zakręty muszli. Minos powiesił piękną muszlę u siebie w pałacu, a Dedala mianował nadwornym architektem.

Zagadki mogą mieć różny charakter i treść, jak np. poniższe.

LICZENIE Z NUDÓW

Mały Piotruś leży w szpitalu i się nudzi! Dla zabicia czasu postanowił głośno liczyć do miliona! Spróbujcie obliczyć, ile czasu zajmie Piotrusiowi liczenie „na głos” do końca, czyli do miliona?

DREWNO OPAŁOWE NA ZIMĘ

Na dalekiej Syberii mieszka z chłop rodziną, w drewnianej chacie o wymiarach 9×10 metrów i wysokości od ziemi do sufitu 2,7 m. Ile drewna opałowego musi on zgromadzić, żeby przetrwać zimę, w okolicy, gdzie średnia temperatura w zimie osiąga -35°C ?

W metodyce TRIZ sporo miejsca zajmują typowe zadania otwarte różnego typu, często z życia wzięte, których zadaniem jest zadziwić i zaciekawiać uczniów. Oto przykład:

CZY KWIATY WYBIERAJĄ SOBIE KOLOR?



Kwiaty grubolistnej hortensji (*Hydrangea macrophylla*) mogą zmieniać swój kolor! W jednych ogródkach są różowe, w innych śnieżnobiałe albo kremowe, w sąsiedniej wsi mogą być błękitne. Przy czym stale jest to ta sama roślina. Wyjaśnijcie to zjawisko.

Odpowiedź. Kwiaty hortensji zmieniają swój kolor w zależności od składu gleby, na której się rozwijają. Czynnikiem decydującym o kolorze jest kwasowość

⁸ Tamże, s. 105.

gleby i zawartość cząstek żelaza i aluminium. Proszę pomyśleć, czy można w jednym ogrodzie, na jednej glebie wyhodować hortensje w różnych kolorach? Proszę spróbować przeprowadzić taki eksperyment.

BOBRY POD LODEM

Bobry nazywane są inżynierami z powodu ich kunsztownych budowli żeremi, kanałów, zapór z groblami i korytarzy. Żeremia wznoszą się nad wodą, a wejście do nich zawsze znajduje się pod wodą. W surowe zimy zbiorniki wodne pokrywają się grubą warstwą lodu, ale bobry i zimą znajdują sposób, żeby odpływać daleko od chatki. Jak to jest możliwe, jeżeli muszą regularnie wdychać powietrze?

Podane przykłady to oczywiście jedynie zarys zagadek-bajek ujętych w metodyce TRIZ-Pedagogiki⁹. Ich rozwiązywanie wymaga myślenia, rozwija wyobraźnię, kreatywne myślenie, umiejętność spostrzegania ukrytych informacji, dostrzegania cech istotnych.

TRIZ-Pedagogika w praktyce edukacyjnej

Rozwijanie myślenia twórczego to jedno z najbardziej aktualnych zadań współczesnej edukacji. Wielką wagę przywiązuje się dziś do kwestii przygotowania młodych ludzi do życia w bardzo szybko zmieniającym się świecie, obfitującym w trudne do rozwiązania problemy.

Jednym z istotnych elementów tego przygotowania jest stymulowanie dzieci do myślenia twórczego i związanego z nim twórczego działania. Jednostka kreatywna potrafi akceptować nowości i zmiany, odważnie stawia czoła problemom, które napotka w swoim życiu, dąży do samorealizacji, jest zdolna do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego i wartościowego.

Powinnością edukacyjną nauczyciela, już na szczeblu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jest tworzenie odpowiedniego środowiska edukacyjnego stymulującego konflikty motywacyjne o charakterze poznawczym i wspieranie procesu przetwarzania dopływających do dziecka informacji, prowadzącego w rezultacie do działań nowych i niestandardowych.

Teoria Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań jest w naszym kraju swoistą nowością godną szerszego upowszechnienia. Dlatego też z inicjatywy dwóch

⁹ Tamże.

krakowskich firm Partner Service i F.H.U. Pentomino w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działanie 9.1 – Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty, powstał projekt pt. „TRIZ zmienia świat – wdrożenie innowacyjnej formy nauczania dzieci w województwie małopolskim”, współfinansowany przez Unię Europejską, który został zakończony w grudniu 2009 roku i którego efekty już można wstępnie oceniać. Realizacja projektu polegała na przeprowadzeniu cyklu 12 zajęć pozalekcyjnych w każdej dwudziestoosobowej zrekrutowanej grupie na dwóch poziomach wiekowych (klasy I–III i IV–VI) uczniów szkoły podstawowej w środowisku wielkomiejskim (Kraków) i w środowisku wiejskim (wieś Kobylany pod Krakowem).

Zasadniczym celem podjętych przeze mnie badań empirycznych, realizowanych podczas trwania i po zakończeniu realizacji projektu, było poznanie możliwości rozwijania dyspozycji do myślenia twórczego uczniów szkoły podstawowej poprzez odpowiednie oddziaływania edukacyjne oparte na metodyce TRIZ-Pedagogiki w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Aby zrealizować ten cel, konieczna była diagnoza wstępna (pomiar początkowy) poziomu dyspozycji twórczych uczniów objętych badaniami oraz opis zadań edukacyjnych opartych na metodyce Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań w odniesieniu do uczniów szkoły podstawowej, a także poznanie zależności pomiędzy zadaniami TRIZ stawianymi przed uczniami a poziomem ich dyspozycji do myślenia twórczego.

Główny problem badawczy został ujęty w postaci pytania: jaki jest wpływ zadań realizowanych w zakresie metodyki Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań na poziom dyspozycji do myślenia twórczego uczniów szkoły podstawowej? Z tak sformułowanego problemu głównego wyniknęły problemy szczegółowe, na które odpowiedzi szukałam w toku badań diagnostyczno-eksperymentalnych. Oto te pytania:

- Jaki poziom dyspozycji do myślenia twórczego w zakresie płynności słownej, skojarzeniowej i ekspresyjnej przejawiają badani uczniowie?
- Czy zastosowanie zadań realizowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym z wykorzystaniem metodyki TRIZ ma wpływ na poziom dyspozycji do myślenia twórczego w zakresie płynności słownej, skojarzeniowej i ekspresyjnej uczniów objętych badaniami?

W badaniach założono, że zadania edukacyjne realizowane zgodnie z założeniami metodyki Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań z uczniami

szkoły podstawowej będą miały pozytywny wpływ na poziom dyspozycji tych uczniów do myślenia twórczego. Przyjęto, że poziom inteligencji uczniów szkoły podstawowej objętych badaniami jest wysoki i że badani uczniowie charakteryzują się wysokim poziomem dyspozycji do myślenia twórczego w zakresie płynności słownej, skojarzeniowej i ekspresyjnej. Założono również, że zastosowanie zadań realizowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym, opierając się na metodyce TRIZ, ma pozytywny wpływ na poziom dyspozycji do myślenia twórczego w zakresie płynności słownej, skojarzeniowej i ekspresyjnej uczniów objętych badaniami.

Za zmienną niezależną w badaniach przyjęto zadania edukacyjne stawiane uczniom w ramach prowadzonych zajęć eksperymentalnych, oparte na metodyce Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań jako środek dydaktyczny stymulujący i wspierający aktywność twórczą uczniów. Zmienna zależna w badaniach to poziom dyspozycji do myślenia twórczego w zakresie płynności słownej, skojarzeniowej i ekspresyjnej uczniów objętych badaniami.

Wskaźniki zmiennej niezależnej to działania (operacje) podejmowane przez dziecko w celu wykonania zadania (wskaźnik operacyjny), materiał, na którym dokonywane są działania dziecka (treści zadań i poleceń TRIZ) oraz metoda, czyli sposób, w jaki dziecko ma wykonać poszczególne działania (metodyka TRIZ).

Wskaźniki zmiennej zależnej to dyspozycje do myślenia twórczego dziecka:

- poziom płynności słownej, czyli zdolności do wytwarzania dużej liczby słów podobnych do siebie pod względem formalnym;
- poziom płynności skojarzeniowej, czyli zdolności do wytwarzania dużej ilości słów podobnych pod względem znaczeniowym;
- poziom płynności ekspresyjnej, czyli zdolności do konstruowania wypowiedzi składającej się z kilku elementów.

Badania oparto na metodzie eksperymentu dydaktycznego z zastosowaniem techniki jednej grupy. Na etapie pomiaru początkowego wykorzystano własny test badający poziom dyspozycji dziecka do twórczego myślenia opracowany na podstawie testu twórczości Jana Zborowskiego¹⁰. Drugą zastosowaną techniką był test KSI (Krótka Skala Inteligencji) w opracowaniu M. Choynowskiego. Kolejną zastosowaną techniką była obserwacja uczestnicząca przebiegu zajęć eksperymentalnych. Zajęcia o charakterze zajęć pozalekcyjnych prowadzone były przez 12 kolejnych tygodni (dwie godziny raz w tygodniu) w dwóch dwu-

¹⁰ J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986, s. 51.

dziestoosobowych grupach wiekowych (klasy I–III i IV–VI) uczniów szkoły podstawowej w Krakowie. Zarówno przebieg zajęć, jak i ich efekty były diagnozowane (pomiar początkowy i końcowy) z zastosowaniem testów i monitorowane za pomocą obserwacji uczestniczącej.

Czynnikiem eksperymentalnym były zajęcia oparte na metodyce TRIZ-Pedagogiki. A oto przykład zajęć wprowadzających w grupie wiekowej klas I–III.

ZAJĘCIA 1 – SPRZECZNOŚCI W POGODZIE

Cel: Ukierunkowanie zainteresowania dzieci otaczającym światem, porządkowanie ich wiedzy o zjawiskach przyrody.

Pomoce: czarna skrzynka, płótno, pacynka – asystent nauczyciela.

1. Zapoznanie się z asystentem nauczyciela – nauczyciel (N) proponuje odgadnąć, co znajduje się czarnej skrzynce, a potem przedstawia dzieciom pacynkę – asystenta (pomocnika) nauczyciela, zabawkę (Z), która będzie pomagała prowadzić zajęcia.

Zabawka-pacynka „wędruje” po sali, aby dzieci mogły się z nią zapoznać i przywitać, można nadać jej imię.

2. Dialog z zabawką o pogodzie

Zabawka przychodzi na zajęcia mokra. Nauczyciel wyciera ją ręcznikiem i rozmawia z nią.

N – Dlaczego jesteś taka mokra?

Z – A dlatego, że ja bardzo lubię deszcz i zmokłam na deszczu.

N – Przecież deszcz jest zły. Ty możesz zachorować.

Z – Nie, deszcz jest dobry. Po deszczu rośnie trawa, można biegać po zielonej łące. Deszcz kwiatuszki rozwija, od niego wszystko staje się czyste. Deszcz jest dobry.

N – Nie, to słońce jest dobre, a nie deszcz.

Z – Nie, słońce jest złe, bo jest wtedy bardzo gorąco, głowa boli i chce się pić, a wszystkie kwiatki więdną.

N – A naszym dzieciom słońce podoba się. Kiedy jest słonecznie, to ludzie mają dobry nastrój, chce im się żyć, cieszyć się i bawić.

Spróbujmy teraz pobawić się z dziećmi, a potem będziemy kontynuować rozmowę.

3. Gra ruchowa słońce i deszcz

Zasady gry:

Kiedy nauczyciel mówi głośno *słońce* dzieci bawią się, biegają i skaczą, kiedy mówi *deszcz* – dzieci przykucają i chowają się przed deszczem. Nauczyciel może urozmaicić grę, dodając słowa „ciepły, letni deszczyk” (też można biegać i bawić się) lub „potężny silny upał” (trzeba schować się pod parasolem, żeby się nie oparzyć).

4. Analiza sprzeczności w pogodzie

N – Jak wam się wydaje, czy deszcz jest dobry czy zły? Co jest dobrego w deszczu?

U – Wszystko rośnie, świeże powietrze po deszczu ... itp.

N – A co jest złego w deszczu? To znaczy, że deszcz ma i dobre i złe strony. Kiedy deszcz jest dobry, a kiedy zły?

Z – A słońce to, jakie jest? Dobre, czy złe?

5. Podsumowanie rezultatów. Co dzisiaj podobało się na zajęciach, a co nie podobało się? Czego się dowiedzieliście, co było najbardziej interesujące i ciekawe? Podstawowym celem przy podsumowaniu wyników jest wdrożenie do kolektywnej, refleksyjnej analizy i oficjalne zakończenie zajęcia (pożegnanie się z zabawką).

Powyższy przykład bardzo prostych zajęć zawiera w sobie podstawowe aksjomaty TRIZ. Pierwszy z nich zaleca przedstawianie dziecku otwartej wiedzy, pokazywanie różnych punktów widzenia na przedmioty, zjawiska i wydarzenia. Aksjomat drugi zaleca brak przymusu do robienia czegoś i dawanie możliwości samodzielnego wyboru. Trzeci aksjomat nakazuje zadziwiać ucznia, pokazywać „cuda” i dziwić się razem z dzieckiem, gdyż jak wiadomo nic tak nie przyciąga uwagi i nie stymuluje pracy umysłu jak podziwianie.

Podsumowanie

Reasumując, można stwierdzić, że w wyniku przeprowadzonych badań potwierdzone zostały założone hipotezy badawcze. W efekcie przeprowadzonego, swoistego eksperymentu dydaktycznego potwierdzono pozytywny wpływ zastosowania metodyki TRIZ w pracy z dziećmi klas I–III i IV–VI szkoły podstawowej. Uczniowie przejawiali w trakcie trwania zajęć wysoki poziom aktywności poznawczej (zadawanie pytań, formułowanie odpowiedzi i wniosków) i samodzielności poznawczej (rozwiązywanie problemów otwartych teoretycznych i praktycznych). U uczniów objętych projektem nastąpił ewidentny wzrost poziomu dyspozycji do myślenia twórczego, zwłaszcza w zakresie płynności słownej, skojarzeniowej i ekspresyjnej.

W konkluzji można podkreślić, że trzeba prowadzić dalsze badania w kierunku szczegółowego diagnozowania efektywności zastosowania metodyki TRIZ-Pedagogiki w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, gdyż pierwsze doświadczenia, a zwłaszcza ich efekty, są zadowalające.

BIBLIOGRAFIA:

- Bonar J., 2008, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo UE, Łódź.
- Gin A., 2002, *Zadaczki – skazki ot kota Potriaskina*, Wita, Moskwa.
- Gin A., 2005, *Prijemy piedadagogiczeskoj techniki*, Wita, Moskwa.
- Gin A., Andrzejewska I., 2007, *150 tworczieskich zadacz*, Narodnyje Obrazowanije, Moskwa.
- Gin S., 2007, *Zanijatija po TRIZ w dietskom sadu*, Minsk.
- Kapica G., 1986, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.
- Radziwiłłowicz W., 2004, *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Impuls”, Kraków.
- Sternberg R. J., 2001, *Psychologia poznawcza*, WSiP, Warszawa.
- Stańczak I. (red.), 2008, *Wspieranie rozwoju zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- Stańczak I., 1995, *Kształtowanie samodzielności i aktywności poznawczej uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, WSP, Kielce.
- TRIZ-Pedagogika. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, 2009, oprac. A. Boratyńska-Sala, J. Boratyński, Kserkop, Kraków.
- TRIZ-Pedagogika. Poradnik dla uczniów*, 2009, oprac. A. Boratyńska-Sala, J. Boratyński, Kserkop, Kraków.
- Włodarski Z., Matczak A., 1998, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa.
- Zborowski J., 1986, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa.

SUMMARY

The author discusses the issue of the cognitive activation of early school children in connection with the objectives of the current educational system reform in Poland. In the next part of the article, the possibilities of developing the cognitive activation of early school children are discussed. In conclusion, the tasks for the teachers of an early school are indicated. The author describes what TRIZ (Theory of Inventive Problem Solving) is. TRIZ can improve one's creative capability because it teaches how to solve creative problems in any area. The author predicts that TRIZ will be widely taught to children to assist them in increasing innovation skills.

Środowisko wiejskie specyficznym miejscem kształtowania kultury języka

The Rural Environment as a Peculiar Place for Forming of Language Culture

Głównym zadaniem edukacji polonistycznej na etapie wczesnej edukacji jest kształtowanie kultury języka. Umiejętność poprawnego wypowiedziania się w mowie i piśmie stanowi preludeum do aktywnego uczestniczenia w procesie komunikacji interpersonalnej. Od dawna dominuje, uzasadniony badaniami pogląd, że opanowanie podstawowych sprawności instrumentalnych, tj. czytania i pisania, sprawia ogromne trudności dzieciom ze środowiska wiejskiego [m.in. Wróbel 1985; Więckowski 1991; Dutkiewicz 1990].

T. Wróbel, na podstawie badań nad stanem pisma uczniów, a głównie jego strony graficznej stwierdza, że szybkość pisania uczniów szkół wiejskich jest znacznie mniejsza niż uczniów w mieście. Podobnie rzecz ma się z ortografią [Wróbel 1985]. Także R. Więckowski, analizując zasób słownictwa dzieci w młodszym wieku szkolnym, wykazał znaczną różnicę w tym zakresie między uczniami ze środowisk wiejskich, a ich rówieśnikami z miasta [Więckowski 1991]. Niepokojące są wyniki badań przeprowadzonych przez W. Dutkiewicza nad efektywnością nauki czytania w klasach I–III w środowisku wielkomiejskim i wiejskim. Badania te obejmowały czytelność lektury, technikę czytania i czytanie ciche ze zrozumieniem. Okazało się, że dzieci ze wsi prezentują znacznie niższy poziom umiejętności. Duży procent uczniów na tym poziomie kształcenia nie opanowuje nawet w stopniu dostatecznym czytania ze zrozumieniem, co jest przecież podstawą uczenia się w klasach wyższych i stanowi podstawę samokształcenia. Uczniowie klas młodszych szkół wiejskich bardzo słabo opanowali również ortografię [Dutkiewicz 1990]. Dzieci wiejskie często posługują się wyrażeniami gwarowymi, a ich czynny słownik jest bardzo ubogi. Wdrożenie uczniów do posługiwania się poprawnym językiem w mowie i piśmie generalnie jest o wiele trudniejszym zadaniem dla nauczyciela wiejskiego niż miejskiego.

Jak stwierdza M. Nagajowa, uczniowie ze wsi stykają się z obcym sobie językiem, przeciwnym do tego, jaki sami znają, językiem gramatycznie uporządkowanym, o dużym stopniu ogólności, wolnym od wyrażen ekspresywnych, wulgaryzmów, kolokwializmów, elementów pozajęzykowych [Nagajowa 1989]. Nieumiejętność swobodnego posługiwania się językiem implikuje zatem zahamowanie rozwoju uzdolnień i inteligencji.

Co jest przyczyną takiego stanu rzeczy? Przecież dziecko wiejskie fizjologicznie nie różni się od miejskiego. Jakie więc są uwarunkowania niskiego poziomu kultury języka u uczniów wczesnej edukacji ze środowisk wiejskich?

Jak pisze Z. Zbróg [2009/2010, s. 94], powołując się na spostrzeżenia B. Bernsteina, twórcy zakresu pojęciowego określeń językowy „kod rozwinięty” i „kod ograniczony”, nauczyciel musi brać pod uwagę wszystkie konsekwencje wynikające z posługiwania się przez dzieci językowym kodem ograniczonym, m.in. powinien mieć świadomość, że posługiwanie się nim „najczęściej nie zależy od cech wrodzonych dziecka, lecz od warunków jego socjalizacji”, oraz że „kod ograniczony znany jest wszystkim użytkownikom języka; istnieje tak wiele sytuacji w życiu rodzinnym, szkolnym, że tylko za pomocą tego kodu można się porozumieć – jest on niezwykle użyteczny, w wielu sytuacjach społecznych wręcz jedyny zrozumiały dla dzieci”. Posługiwanie się zaś kodem rozwiniętym w wielu sytuacjach jest „bardzo utrudnione lub niemożliwe”, gdyż bogata składnia i stylistyka, a także precyzja słowa powodują powstanie bariery językowej, niemożliwej do pokonania dla wielu dzieci, w tym ze środowiska wiejskiego.

Uważam, że istnieje wiele złożonych czynników kulturowych, społecznych, ekonomicznych, organizacyjno-systemowych, powodujących problemy w opanowaniu umiejętności czytania i pisania u dzieci z obszarów wiejskich. Na mierne szanse edukacyjne dzieci wiejskich składa się szereg barier edukacyjnych związanych z funkcjonowaniem systemu oświatowego na wsi oraz niewątpliwie z sytuacją rodzinną. Dzieci wiejskie uczą się w warunkach znacznie odbiegających od „średnich krajowych”, a już na pewno gorszych od warunków w szkołach miejskich. Składają się na nie zaniedbania inwestycyjne budynków szkolnych czy brak pomocy dydaktycznych, w tym multimedialnych. „Nie ma dość kredy, map i funduszy na wycieczki, a dzieci mieszkają w domach, w których się nie ogląda TV, gdyż dawno już im wyłączono prąd”, pisał o wiejskich szkołach A. Nalaskowski [1998, s. 24–25]. Niestety, to stwierdzenie nie straciło na swojej aktualności. Uczniowie w XXI wieku mają ograniczony dostęp do źródeł w postaci bibliotek i innych środków przekazu. Doksztalcenie i doskonalenie zawodowe i ogólne nauczycieli ze środowisk wiejskich jest szczególnie utrudnione z uwagi na odległości od większych ośrodków miejskich oraz słabą

sytuację materialną. Nie sposób pominąć też problemu braku kontaktów nauczycieli między sobą.

Myślę, że warto szerzej omówić najistotniejsze czynniki wiejskiego środowiska wychowawczego, wpływające na specyfikę nauczania czytania i pisania. Są nimi przede wszystkim szkoła, a głównie jej słaba baza materialno-techniczna, nauczyciel klas I–III i jego niski poziom kompetencji, rodzice. Wśród tych ostatnich nieliczni tylko mają świadomość możliwości rozwoju ich dzieci.

Potwierdzeniem mojej tezy jest bogata literatura pedagogiczna, która ukazuje podstawową szkołę wiejską jako najslabsze ogniwo w systemie szkolnictwa. Zdaniem M. Szymańskiego, w dotychczasowych dziejach rozwoju oświaty wieś zawsze znajdowała się w niekorzystnym położeniu. Niesprzyjające warunki ekonomiczne decydowały o tym, iż na wsi wolniej następowało upowszechnianie oświaty. W funkcjonowaniu szkół wiejskich odbijały się głębokie różnicowania społeczne i kulturowe, z którymi wiązały się zjawiska nierówności społecznej w dostępie do oświaty [Szymański 1978, por. Szymański 2000]. Podobne stanowisko prezentuje L. Czyż, który twierdzi, że „szkoła wiejska zawsze traktowana była po macoszemu. Zawsze miała i ma gorsze warunki lokalowe, gorsze zaopatrzenie w pomoce dydaktyczne i większy niż w miastach procent nauczycieli z niższymi kwalifikacjami” [Czyż 1996, s. 9]. Z badań K. Paclawskiej wynika, że istnieją dysproporcje w stanie wyposażenia w sprzęt i pomoce naukowe między szkołami w mieście i na wsi. Dużo wyższy stopień wyposażenia w pomoce naukowe mają szkoły w miastach. Jako podsumowanie rozważań na temat warunków pracy szkół na wsi autorka stwierdza, że około 80% szkół podstawowych na wsi nie ma optymalnych warunków organizacyjnych, pedagogicznych i ekonomicznych [Paclawska 1991].

Niestety, rezultaty najnowszych badań również nie wskazują na polepszenie warunków, w jakich dzieci na wsiach doskonalą swój język ojczysty. R. Piwowarski przytacza wypowiedzi nauczycielek, z których jedna zauważa, że w jej miejscowości „zlikwidowano bibliotekę i klub wiejski i na to miejsce powstały nowe punkty handlowe sprzedające alkohol”, a druga narzeka na brak zainteresowania ze strony instytucji nadrzędnych i podaje, iż „ostatnia wizytacja w szkole miała miejsce 13 lat temu”. Mimo że na podstawie tych badań nie można dokonywać ostatecznych uogólnień, to wskazują one na pewne realia edukacyjne wiejskich szkół [Piwowarski 2000, s. 46–48]. M. Flaga, M. Wesołowska przedstawiają obraz szkolnictwa wiejskiego na terenie województwa lubelskiego. To kolejne badania potwierdzające, że czynnikiem, który decyduje o mniejszych możliwościach kształcenia na wsi, jest zaplecze dydaktyczne szkół wiejskich. A przecież stan techniczny budynku szkolnego, jego wyposażenie oraz dyspo-

nowanie odpowiednimi pomocami dydaktycznymi to podstawowe elementy współtworzące warunki organizacyjne szkoły. Mają one znaczący wpływ na realizowanie przez szkoły zadań oświatowych [Flaga, Wesołowska 2006].

Liczne doświadczenia w pracy nad efektywnością pracy szkół wiejskich wykazują, że funkcja dydaktyczna jest tam realizowana na niskim poziomie. Nauczyciele mają niedostateczne przygotowanie zawodowe, prezentują tradycyjalizm w doborze metod nauczania, nie mają możliwości stosowania najnowszych środków dydaktycznych, a w konsekwencji przeważa werbalizm. Nie mogą liczyć na opiekę instruktazową ze strony dyrektora i grona nauczycielskiego, jak również sami wykazują słabą aktywność i nie rozwijają swych kompetencji pedagogicznych. Zdaniem K. Dudkiewicz, obserwuje się zdecydowanie niższy poziom kompetencji profesjonalnych, tj. naukowo-specjalistycznych, naukowo-pedagogicznych, interakcyjnych, komunikacyjnych, realizacyjnych, interpretacyjnych, opiekuńczych, facylitatorskich, transgresyjnych, kooperacyjnych, negocjacyjnych, autorefleksyjnych, nauczycieli na wsi niż w mieście [Dudkiewicz 2006]. Celem podjętych przeze mnie badań na terenie województwa świętokrzyskiego w środowisku wielkomiejskim, miejskim i wiejskim było rozpoznanie zasobu kompetencji zawodowych nauczycieli edukacji początkowej na poszczególnych etapach ich profesjonalnego rozwoju oraz ustalenie czynników o tym decydujących. Okazało się, że najniższej samooceny dokonywali nauczyciele pracujący na wsi, a dyrektorzy szkół wiejskich najniżej oceniali kompetencje pedagogiczne swoich nauczycieli¹. Spośród elementów środowiska wychowawczego, wywierających istotny wpływ na powstawanie trudności w zakresie edukacji polonistycznej u dzieci z klas początkowych, na szczególną uwagę, moim zdaniem, zasługują również czynniki tkwiące w środowisku rodzinnym, dom rodzinny bowiem stanowi najbogatsze źródło doświadczeń dziecka w pierwszych latach rozwoju. Tam uczy się mowy, pojęć niezbędnych do komunikowania się z ludźmi, zdobywa wiedzę. Rodzina spełnia funkcję społeczną – jako instytucja socjalizująca umożliwia utrzymanie ciągłości kulturowej, przekazuje dziecku język, obyczaje, kształtuje umiejętności w postrzeganiu świata zgodnie z uznawanym systemem wartości.

Wielu badaczy wskazuje, że „dysproporcje między świadomością wychowawczą rodziców ze wsi i z miasta wynikają między innymi z poziomu

¹ Badania prowadzone w latach 2004–2005 w ramach mojej pracy doktorskiej, A. Szkolak, *Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli edukacji początkowej i jego uwarunkowania*, IBE, Warszawa.

wykształcenia ludności wiejskiej i ogólnego poziomu kultury, a co z tym się wiąże, z gorszego przygotowania pedagogicznego i związanych z tym zanizonych aspiracji edukacyjnych i dążeń” [Kawula, Brągiel, Janke 2005, s. 82]. Doświadczenia prowadzone na Podlasiu w 2006 roku wykazały, że dzieci z rodzin o niższej kulturze językowej i umysłowej wykazują niższy stopień rozwoju mowy, niechętnie się wypowiadają (popołniając przy tym wiele błędów) oraz mają ubogi zasób słownictwa. W dużej mierze zależy to od dobrego wzorca mowy dorosłych i dostarczenia okazji do jej rozwijania². Stan kultury językowej w domu wywiera wpływ na kulturę językową dziecka, a tym samym na jego rozwój umysłowy. Na to, jak ważny jest poziom wykształcenia rodziców dziecka wiejskiego i jak wpływa na dalsze losy dziecka, zwraca również uwagę W. Dutkiewicz, pisząc, że „zakres i możliwości spełnienia funkcji wychowawczych w rodzinach wiejskich są zróżnicowane poziomem wykształcenia rodziców, ich stopniem zamożności, świadomością i przygotowaniem do pełnienia roli” [Dutkiewicz 1990, s. 103]. Zdaniem K. Paclawskiej, przeżycia dziecka wiejskiego związane są głównie z warunkami przyrodniczymi, w mniejszym stopniu z kulturowymi i społecznymi. Ograniczają się zazwyczaj do własnej rodziny i najbliższego otoczenia. Przeważnie nie ma czasu na rozmowy i spacer, zabawy są ubogie tematycznie, część dzieci i młodzieży szkolnej na wsi jest nadmiernie przeciążona obowiązkami uczestniczenia w pracach na rzecz gospodarstwa [Paclawska 1991].

Jak pomóc dziecku wiejskiemu pokonać bariery środowiskowe w sytuacji, kiedy nie ma dostępu do szkoły, w której edukacja realizowana jest na wysokim poziomie, nie pomoże mu niewykwalifikowany nauczyciel ani rodzice?

Eliminacja ograniczeń edukacyjnych na wsiach jest procesem długofalowym, w którym dominującą rolę odgrywać może wiele instytucji i osób. Przede wszystkim warto się zastanowić, jaki powinien być nauczyciel i jaką rolę powinien odgrywać w rozwoju swoich wychowanków.

Zdaniem Z. Kwiecińskiego, ważne jest przygotowanie nauczyciela do pracy w szkole wiejskiej, ale także znalezienie sposobu na zatrzymanie go w tym środowisku poprzez zorganizowanie efektywnego, systematycznie działającego systemu podwyższania kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Autor proponuje wprowadzić obowiązkową, wystarczająco długotrwałą praktykę pedagogiczną na wsi. To powinno dać dwojaki efekt, po pierwsze przygotować studentów do pracy w charakterze nauczyciela wiejskiego, po drugie podwyższyć poziom

² Badania prowadzone w 2006 r. przez H. Baczyńską, S. Kowalskiego, J. Madeja w ramach projektu *Czynniki wpływające na rozwój mowy dziecka*.

pracy szkoły [Kwieciński 1990]. Nauczyciele wczesnej edukacji powinni być wzorowym i wpływowym środowiskiem językowym, bo to od nich zależy, jakie nawyki językowe zostaną wypracowane u uczniów w młodszym wieku szkolnym. To oni muszą czuć się odpowiedzialni za kulturę języka dzieci i zwracać ogromną uwagę na to, jak mówią uczniowie. Jednocześnie zajęcia prowadzone przez nauczycieli powinny stanowić wzorzec dobrej polszczyzny, a w rozmowie z uczniem nauczyciel powinien wykazać się mistrzostwem sztuki słownego przekazu. Zgodnie z zapisami nowej podstawy programowej, nauczyciel musi dbać o uczestnictwo uczniów w kulturze, rozbudzać zamięłowanie do czytelnictwa, zachęcać do korzystania z biblioteki, zalecać uczenie się na pamięć wierszy czy fragmentów prozy [Podstawa Programowa, MEN 2009]. Nauczyciele decydują o randze szkoły, to oni są autorytetami zarówno dla uczniów, jak i ich rodziców. Szczególnie w obliczu przemian cywilizacyjnych polskiej wsi są zobligowani do jej aktywizowania i przygotowywania do integracji europejskiej. Miejsce pracy nauczyciela wiejskiego to nie tylko miejsce edukacji uczniów, ale często jedyna i ostatnia instytucja publiczna we wsi, ośrodek kultury i życia społecznego, miejsce spotkań mieszkańców. Poza tym w dużych miastach praca nauczyciela wydaje się trudniejsza, bardziej stresująca, natomiast nauczyciel wiejski pracuje często w większym komforcie i spokoju, a także ma mniejszą liczbę uczniów.

Można przyjąć, iż rola nauczyciela wiejskiego, prawidłowo przygotowanego do pracy w szkole oraz stale doskonalącego swoje umiejętności, jest nieodzownym składnikiem prawidłowego funkcjonowania szkoły wiejskiej. Niemniej jednak nawet nauczyciel dobrze przygotowany do pracy na wsi sam nie rozwiąże wszystkich problemów, z jakimi borykają się wiejskie placówki oświatowe. Problem funkcjonowania szkół jest bardziej złożony. A zatem, jak pisze M. Szymański, szkoły podstawowe na wsi „muszą obok wykonywania swych ogólnie założonych funkcji programowych kompensować braki kulturowe środowiska i korygować trudności wychowawcze, które zdarzają się na tle sytuacji rodzinnych i środowiskowych” [Szymański 1978, s. 108]. Tylko nowoczesna, dobrze wyposażona szkoła, mająca nauczycieli o wysokich kwalifikacjach ogólnych i zawodowych, jak również warunki do skutecznego rozwijania wszystkich swych funkcji: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i kompensacyjnej, może w istotny sposób przyczynić się do poprawy efektów kształcenia dzieci i młodzieży i do szybkiego awansu kulturowego środowiska. Jedynie przez realizację równoczesnego i wzajemnie powiązanego rozwoju szkoły i środowiska wsi można wyrównać szanse oświatowe i start społeczny uczniów ze środowisk wiejskich. Istotną kwestią jest upowszechnianie kultury pedagogicznej wśród

mieszkańców wsi, co powinno doprowadzić do zharmonizowania wychowania w rodzinie z ogólnym nurtem wychowania szkoły oraz podnoszenia aktywności rodziców w zakresie problemów wychowawczych i zmiany ich postaw. Dużą rolę do odegrania w tym zakresie ma szkoła, która winna oddziaływać i kształtować środowisko wychowawcze w rejonach zamieszkania dzieci. Chodzi tu o włączenie rodziców, organizacji społecznych i innych placówek do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Ważną kwestią jest pedagogizacja rodziców.

Według W. Dutkiewicza, prace z rodzicami na wsi należy prowadzić w trzech głównych zakresach: informacji, stymulacji i kierowania. Funkcję informacyjną należy realizować w sposób bezpośredni i pośredni. Przy bezpośrednim oddziaływaniu na rodziców uwzględniać należy konkretne problemy, udzielać wyjaśnień i informacji na temat poziomu rozwoju ich dziecka, rozmiarów braków i możliwości pracy kompensacyjno-wyrównawczej. W ramach tego oddziaływania można prowadzić dla rodziców wykłady i konsultacje z różnych dziedzin związanych z rozwojem dziecka, głównie z zakresu pedagogiki, psychologii, higieny i medycyny, ogólnej profilaktyki i socjologii. Z wymienioną wyżej funkcją wiąże się funkcja stymulacyjna, która polega na rozbudzeniu zainteresowania środowiska sprawami wychowania. Można np. zapraszać rodziców do szkoły i organizować, szczególnie w okresach zimowych, tzw. dni otwartej klasy, a nawet proponować udział w zajęciach. Rodzice mają przez to możliwość oceny efektów własnego wkładu w rozwój intelektualny dziecka. Z kolei trzecia funkcja, tzw. kierująca, polega na sterowaniu wszystkimi poczynaniami wynikającymi z działań kompensacyjnych, które wymagają odpowiednio dobranych metod oraz indywidualizacji w postępowaniu korekcyjnym. W tym zakresie należy przygotować rodziców do likwidacji zaniedbań rozwojowych ich dzieci, kontroli i oceny ich wyników nauczania. Ten odcinek pracy jest trudny, ponieważ rodzice bardzo często muszą zmienić swój stosunek do dziecka i metody wychowania. Kompleksowe postępowanie w pracy wyrównawczej winno być realizowane wspólnie przez szkołę i rodzinę – na zasadach partnerstwa i wzajemnego uzupełniania się w postępowaniu. Jest to podstawowy warunek powodzenia tej pracy.

Nadzieją na lepsze jutro może stać się reforma edukacyjna. Dzięki zmianom w systemie oświaty po 1999 roku możemy mówić już o pewnej poprawie poziomu kwalifikacji nauczycieli wiejskich. Jest to konsekwencją dwóch czynników. Jednym z nich jest reforma systemu edukacji, która „wymusiła” podnoszenie kwalifikacji, drugim zaś subwencja oświatowa, która do 1999 roku uzależniona była m.in. od poziomu wykształcenia nauczycieli [Domalewski 2002]. Dużą szansą na poprawę sytuacji w zakresie kształcenia na wsi może być realizacja

programów rozwoju wsi, których celem jest podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa obszarów wiejskich przez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównanie szans edukacyjnych społeczności wiejskiej, intensyfikacja poprawy jakości edukacji, tworzenie warunków umożliwiających tej ludności podejmowanie aktywnej działalności zawodowej poza rolnictwem (przeciwdziałanie bezrobociu). Oby te szczytne cele zostały osiągnięte.

BIBLIOGRAFIA:

- Czyż L., 1996, *Gorzkie refleksje o szkole wiejskiej*, „Nowa Szkoła” nr 4.
- Domalewski J., 2002, *Zróznicowanie oświaty na obszarach wiejskich*, w: *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, red. D. Waloszek, K. Wąż, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra.
- Dudkiewicz K., 2006, *Samoocena kompetencji profesjonalnych nauczycieli*, w: *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Kozubska, A. Zduniak, Wydawnictwo WSB, Poznań.
- Dutkiewicz W., 1990, *Dziecko wiejskie*, Wydawnictwo WSP, Kielce.
- Flaga M., Wesołowska M., 2006, *Warunki kształcenia dzieci i młodzieży na obszarach wiejskich w województwie lubelskim*, w: *Problemy społeczne wsi*, red. J. Bański, E. Rydz, „Studia Obszarów Wiejskich” t. 2.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., 2005, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kwieciński Z., 1990, *Problemy małej szkoły wiejskiej*, 1989, „Problemy oświaty na wsi” nr 1.
- Nagajowa M., 1989, *Nauczanie języka polskiego w kl. IV*, WSiP, Warszawa.
- Nalaskowski A., 1998, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Paclawska K., 1991, *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*, WSiP, Warszawa.
- Piwoński R., 2000, *Szkoły na wsi – edukacyjne wyzwania*, Wydawnictwo IBE, Warszawa.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, Warszawa 2009.
- Szymański M., 1978, *Modernizacja systemu szkolnego na wsi*, PWN, Warszawa.
- Szymański M., 2000, *Dylematy oświatowe środowisk wiejskich*, „Edukacja” nr 2.
- Więckowski R., 1991, *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Wróbel T., 1985, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.
- Zbróg Z., 2009/2010, *Powiedz to pełnym zdaniem ...*, czyli o różnicach między językiem mówionym a pisany, „Nauczanie Początkowe”, nr 2.

SUMMARY

In my article I deal with the important problems connected with forming of child language. It concerns mainly the dependence of level of language acquisition on the environment in which schools function. The rural environment has peculiar educational conditions; first of all, early childhood education teachers are unprepared for organizing education of the 21st century and they do not possess a good level of professional competence. Besides, lack of didactic and multimedia equipment, difficult access to culture and poor financial condition of schools are the reasons of low effectiveness of language education in the rural environment.

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dzieci w ćwiczeniach z luką informacyjną

Stimulation of children communicative competence by means of the information gap activities

Termin „kompetencja komunikacyjna” potocznie oznacza zdolność do odpowiedniego zachowania się językowego. Twórcą naukowej definicji jest amerykański socjolingwista D. Hymes, który określił ją jako¹ zdolność wybierania odpowiednich środków językowych wraz z umiejętnością uwzględniania sytuacji mówienia. Definicja ta wzbogaciła pierwotne założenia [Chomsky 1965], że jedynie wiedza strictly językowa stanowi o kompetencji. Kompetencja komunikacyjna to umiejętność wypowiadania się i przekazania znaczenia w określonym kontekście i sytuacji.

Obecnie silnie podkreśla się, iż kompetencja komunikacyjna odnosi się nie tylko do wiedzy czy znajomości reguł (competence), ale także do wykonania językowego (performance). Jest to szczególnie istotne podczas planowania procesu dydaktycznego języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej. Dzieci bowiem często nawet nie potrafią zrozumieć i świadomie używać reguł czy zasad gramatycznych, lecz mimo tego powinny nabyć określone umiejętności komunikacyjne. W kontekście nauczania języka obcego umiejętności komunikacyjne uczniów, rozumiane jako tworzenie wypowiedzi, dzieli się często w praktyce na dwa aspekty²:

1. Interakcję (spoken interaction), czyli umiejętność brania udziału w rozmowie lub dyskusji, wymagającej wymiany informacji i umiejętności podtrzymania rozmowy. Interakcja w grupie dziecięcej sprowadza się głównie do umiejętności zadawania pytań i odpowiadania na nie, do wymiany informacji.

¹ D. Hymes, *On Communicative Competence*, w: J. B. Pride, J. Homes, *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth 1973.

² *Common European Framework of References*, Cambridge University Press, 2001 s. 82.

2. Produkcję (spoken production), czyli umiejętność formułowania wypowiedzi, wywodu lub opisu. Od dzieci oczekuje się umiejętności wyprodukowania wypowiedzi w formie kontrolowanej, czyli wierszyka, opisu lub opowiadania historyjki.

Kształtowanie u dzieci umiejętności nawiązywania interakcji oraz swobodnego wypowiadania się w języku obcym jest zadaniem bardzo trudnym, o sukcesie bowiem decydują nie tylko działania nauczyciela i sposób organizowania procesu nauczania, ale również różnorodne czynniki społeczne (np. mentalność, status społeczny dzieci), pragmatyczne (np. tematyka rozmowy) oraz indywidualne (w tym oczywiście wiek, płeć i inteligencja)³.

Nowa podstawa programowa kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji kluczowych, do których zalicza się m.in. umiejętność komunikacji. Kompetencje kluczowe przekładają się na umiejętności podstawowe, które powinny być rozwijane również na lekcjach języka obcego. Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i języku obcym jest jednym z celów dydaktycznych edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki badań empirycznych, przeprowadzanych w różnych krajach Europy, dotyczących rozwoju sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej, wskazują na wyraźne tendencje⁴:

1. Na etapie imitacji językowej – u dzieci bardzo dobra jest zwykle wymowa, intonacja i płynność wypowiedzi,
2. Na etapie produkcji językowej:
 - a. wypowiedzi są spontaniczne, poprawne pragmatycznie, jedno-, dwu- lub trzywyrazowe,
 - b. pojawia się dużo mieszanek językowych w zakresie leksyki.

Wnioskiem ogólnym jest również stwierdzenie, że sprawności produktywne (mówienie i pisanie) są u dzieci gorzej rozwinięte niż receptywne (słuchanie i czytanie). Oznacza to konieczność nasilenia działań dydaktycznych zmierzających do wspomaganie rozwoju umiejętności komunikacyjnych.

Koncepcja kształcenia w zakresie języka obcego w szkole podstawowej opiera się na założeniu, że rozwój dziecięcej mowy ma silny związek z pragmatycznymi aspektami funkcjonowania języka. Od wczesnego dzieciństwa potrzeba komunikowania się z najbliższym otoczeniem jest silnym bodźcem do rozwoju mowy. Relacje interpersonalne, podsycane potrzebami fizyczny-

³ A. Sopata, *Sprawność mówienia produktywnego we wczesnej edukacji językowej*, w: *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych*, red. D. Sikora-Banasik, CODN, Warszawa 2009, s. 103.

⁴ Za: tamże, s. 104.

mi i emocjonalnymi, stanowią podstawę rozwoju mowy u dzieci. Język jest bowiem środkiem komunikacji, służy do porozumiewania się między ludźmi. Tę funkcję nazywa się zwykle **komunikatywną** lub **informacyjną**, polega bowiem na zdolności języka do przekazywania językowej informacji od nadawcy do odbiorcy komunikatu. Jak wykazują badania, dzieci mają tak silną potrzebę komunikowania się ze światem i innymi ludźmi, że nawet braki kompetencji językowych (w ujęciu Chomskiego) nie zniechęcają ich do rozmowy i kontaktu. Shekan⁵ nazywa to zjawisko silnym „naciskiem komunikacyjnym”, który powoduje, że przy braku kompetencji językowych dzieci tworzą sobie mieszankę języków, zwykle na podstawie języka ojczystego. Silna potrzeba komunikowania się może być bardzo korzystnym bodźcem do rozwoju kompetencji komunikacyjnej dzieci na lekcjach języka angielskiego. Należy tylko odpowiednio skomponować ćwiczenia, tak aby dzieci odczuwały potrzebę prowadzenia rozmowy i nawiązania kontaktu z rówieśnikami lub nauczycielem w obcym języku.

Małe dzieci mają początkowo duże problemy ze swobodnym wypowiedzeniem się w języku obcym. Dlatego pierwszy kontakt z językiem obcym to osłuchanie się i nabycie umiejętności rozumienia. Trening komunikacyjny rozpoczyna się od powtarzania (w grupach i indywidualnie) oraz ćwiczeń w formie kontrolowanej, jak np. nauka wierszyków. Stopniowo można wprowadzać formy bardziej wymagające, takie jak: gry językowe czy odgrywanie scenek, wykorzystując podane dialogi. Swobodna komunikacja początkowo to jedynie powitanie czy pożegnanie oraz prosty język wykorzystywany do organizacji lekcji, np. zgłaszanie obecności. Stopniowo dzieci zachęca się do nawiązywania kontaktu z rówieśnikami w języku obcym. Lekcje języka obcego powinny być zorganizowane w taki sposób, aby dzieci były zmotywowane do wypowiedziania się i odczuwały, że posiadają jakąś wiedzę, którą mogą się podzielić. Aby dzieci odczuły sukces podczas wypowiedziania się, ćwiczenie musi mieć jasny i prosty do zrozumienia cel. Warto również, aby pojawiał się również jakiś zauważalny produkt, np. wypełniona tabelka czy ułożony obrazek.

W jednej z najpopularniejszych obecnie teorii nauczania języka obcego – w podejściu komunikacyjnym – silnie podkreśla się rolę naturalnej komunikacji. Jak podkreśla H. Komorowska: „w sytuacji codziennego porozumiewania się komunikacja [...] zachodzi wtedy, kiedy między rozmówcami istnieje róż-

⁵ P. Shekan, *A framework for the implementation of task-based instruction*, *Applied Linguistics* 1996, nr 17, s. 38–62.

nica poziomów informacji”⁶. Wspomniana różnica może dotyczyć faktów, emocji lub opinii interlokutorów. W celu symulowania autentycznej sytuacji komunikacyjnej w klasie szkolnej wprowadza się ćwiczenia wykorzystujące istnienie tzw. **luki informacyjnej**. Luka informacyjna polega na takim przekazaniu informacji uczniom, aby jeden z uczniów miał dostęp do informacji, których nie posiada inny uczeń i odwrotnie. W ten sposób następuje autentyczna wymiana informacji zbliżona do rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej. Jest to konieczne, ponieważ w sytuacji klasowej standardowa komunikacja ma często charakter nienaturalny – nauczyciel zadaje pytania, na które odpowiedź jest i jemu i przynajmniej części uczniów dobrze znana. Edukacja językowa w szkole wymaga bowiem pytań o znane wszystkim ilustracje, fakty czy opinie. Dbłość o formę wymusza na nauczycielu taki właśnie sposób prowadzenia rozmów, choć, biorąc pod uwagę aspekt naturalności zachowań komunikacyjnych, sytuacja ta ma wiele niedostatków. Ćwiczenia z luką informacyjną stanowią próbę zapewnienia autentyczności i naturalności komunikacji, choć konieczność uzyskania informacji wcale nie wynika z prawdziwej potrzeby, lecz jest wymagana w instrukcji do zadania. Częściowy brak informacji stanowi zatem bodziec pobudzający dzieci do nawiązania rozmowy, a „zapelnienie luki” staje się ich celem.

M. Badecka-Kozikowska⁷ podaje, że cechami praktyki komunikacyjnej są: realizm języka sytuacji, odniesienie do doświadczeń ucznia (czyli personalizacja), kontakt twarzą w twarz, poleganie na wiedzy uczniów oraz dynamika interakcji wynikająca z pojawiającej się konieczności pracy w parach lub grupach. Poddając analizie ćwiczenia z luką informacyjną, można śmiało stwierdzić, że niemal wszystkie te warunki są w nich spełnione. Sytuacja, która jest odtwarzana na lekcjach języka obcego, jest związana z koniecznością nauczania konkretnych wyrażen i zwrotów, funkcjonujących w prawdziwym życiu. Ćwiczenia z luką w założeniu są formą pracy w parach lub małych grupach, a więc zapewniają również relacje twarzą w twarz. Problematiczne jest zapewnienie personalizacji, rozmowy bowiem – oparte na autentycznych przeżyciach dzieci, prowadzone między kolegami, przyjaciółmi ze szkolnej ławki, a często i z podwórka – są być może i naturalne, ale nie zawierają elementów pobudzających ciekawość dzieci. Zadania komunikacyjne dla dzieci powinny zawierać elementy niepewności, fantazjowania czy wczuwania się w rolę innego człowieka.

⁶ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005, s. 75.

⁷ M. Badecka-Kozikowska, *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008, s. 72.

A ćwiczenia z luką informacyjną ten warunek z pewnością mogą spełnić. Personalizacja może być jednak niekiedy zapewniona poprzez dodanie elementu pytania o samego rozmówcę, np. podczas przeprowadzania ankiety dotyczącej umiejętności uczniowie mogą dodatkowo spytać o nie i swojego rozmówcę.

Wprowadzenie luki informacyjnej jest w szczególności niezbędne w procesie edukacji językowej dzieci, ponieważ one same nie odczuwają potrzeby wykonywania żmudnych i „nudnych” ćwiczeń w celu nabrania umiejętności prowadzenia rozmowy w języku obcym. Stosowanie nudnych dryli w celu zapamiętania określonej formy może spowodować utratę zainteresowania lekcją, a w konsekwencji utratę motywacji do nauki języka obcego. Badania M. Donaldsona⁸ dowodzą, że dzieci poszukują sensu i intencji we wszystkim, co mają wykonać. W umyśle dziecka pojawia się zawsze pytanie „po co?/dlaczego?” Trzeba więc dostarczyć mu powodów do rozmowy, nawet jeśli są to rzeczywiście pseudo-powody. Stąd konieczność nadania sensu ćwiczeniom komunikacyjnym prowadzonym na zajęciach języka obcego.

A. Sopata⁹, badając gotowość dzieci do produktywnego mówienia, zauważyła, że dzieci bardzo chętnie angażują się w zadania, które wymagają samodzielnego sformułowania wypowiedzi. Dzieci wolą brać udział w zajęciach o charakterze produktywnym niż pracować z podręcznikiem. Wśród najciekawszych i najprzyjemniejszych lekcji większość dzieci wymieniała wcielanie się w role i prowadzenie rozmów, np. w sklepie. Zapewne bardzo istotnymi czynnikami, które spowodowały takie preferencje uczniów, były możliwości fantazjowania i odgrywania innych postaci oraz zaspokojenia potrzeby zabawy. Realizacja wszystkich wspomnianych elementów jest możliwa w ćwiczeniach z luką informacyjną, a wypowiedzi samych uczniów wyraźnie obrazują, jak interesująca jest taka forma pracy na lekcjach.

Dodatkową korzyścią, wynikającą z organizowania ćwiczeń z luką informacyjną, jest rozwijanie u dzieci umiejętności współpracy i poczucia współodpowiedzialności za osiągnięcie sukcesu. Ćwiczenia z luką informacyjną są bardzo praktyczne i ciekawe dla dzieci dzięki częstemu zastosowaniu elementów wizualnych. Dodatkowo stosunkowo łatwo je przygotować, niekiedy wystarczy tylko, aby dzieci narysowały sobie tabelkę. Istotne jest natomiast wdrożenie ich do samej wymiany informacji. Jeśli nauczyciel ma zamiar wykorzystać ćwiczenia

⁸ M. Donaldson, *Children's Minds*, Fontana, London 1978.

⁹ A. Sopata, *Sprawność mówienia produktywnego we wczesnej edukacji językowej*, w: *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych*, red. D. Sikora-Banasik, CODN, Warszawa 2009, s. 103.

z luką informacyjną, zanim uczniowie zaczną rozmawiać w parach, konieczne jest najpierw przećwiczenie zadania z całą klasą.

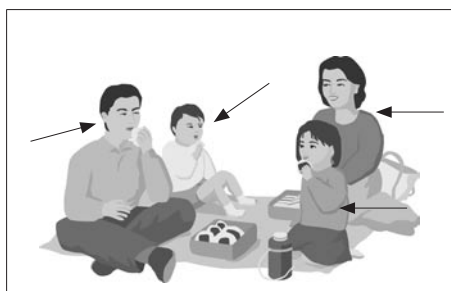
Poniżej znajduje się kilka przykładów ćwiczeń komunikacyjnych przeznaczonych dla dzieci, w których luka informacyjna pobudza uczniów do ćwiczeń językowych. W opisie każdego ćwiczenia podano komunikacyjny cel dydaktyczny.

1. Cel komunikacyjny: Uczeń potrafi wypowiadać pojedyncze zdania na temat ludzi i łączących ich relacji rodzinnych.

WHO IS WHO?

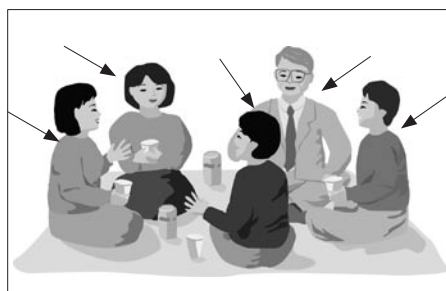
Ćwiczenie komunikacyjne poprzedzone jest pracą indywidualną, w formie czytania ze zrozumieniem. Zestaw dla jednego ucznia stanowi jeden obrazek do uzupełnienia (np. rodzina Adamsów) i jeden tekst przedstawiający drugą rodzinę (np. rodzinę Smithów). Po przeczytaniu swojego tekstu, uczniowie w trakcie rozmowy z partnerem w parze, wymieniają się uzyskanymi informacjami i nanoszą je na otrzymane zdjęcia. W celu wykonania ćwiczenia uczniowie zadają pytania o postacie na podstawie swojego obrazka i odpowiadają na zadawane pytania na podstawie przeczytanego tekstu. W zależności od poziomu kompetencji językowej uczniowie mogą nanosić na zdjęcia tylko imiona osób lub ich wiek, zawód, itd. Przykładowo:

THE ADAMS



Complete the names of the people

THE SMITHS



Complete the names of the people

2. Cel komunikacyjny: Uczeń potrafi zadawać proste pytania i odpowiadać na nie.

W zależności od poziomu kompetencji językowych pytania mogą dotyczyć codziennych potrzeb dziecka i bardzo dobrze mu znanych tematów.

Poniżej przedstawione zostały dwie wersje ćwiczenia komunikacyjnego z luką informacyjną, stworzone dla niższego i wyższego poziomu znajomości języka angielskiego.

CAN SHE...

Ćwiczenie wymaga uzupełnienia otrzymanych tabelki, w których gromadzi się informacje dotyczące kilku osób i ich umiejętności. Uczniowie w parach otrzymują dwie różne tabelki i muszą uzupełnić swoje braki, zadając partnerowi pytania wykorzystujące czasownik CAN (umieć) oraz kilka innych prostych czasowników. Odpowiedź na zadane pytanie jest krótka – TAK lub NIE. Po zakończeniu można porównać obie wersje.

Ćwiczenie to pozwala również na personalizację, ponieważ ostatnia kolumna wymaga uzyskania informacji od partnera. Pozwala ono ponadto na rozwijanie i innych umiejętności językowych, np. pisania, uczniowie bowiem mogą podsumować uzyskane informacje, opisując co kto umie.

PUPIL A: Ask and answer. Complete the table.

	MONA	JACK	SUE	LISA	TOM	My friend
Use computers		NO		NO		
Read	NO		YES	NO	NO	
Speak English	NO	NO	NO		NO	
Drive a car	NO		NO	NO	YES	
Swim		YES		YES	NO	
Dance	YES	YES	NO		NO	

PUPIL B: Ask and answer. Complete the table.

	MONA	JACK	SUE	LISA	TOM	My friend
Use computers	YES		NO	NO	NO	
Read	NO	NO		NO	NO	
Speak English		NO	NO	YES		
Drive a car		NO		NO	YES	
Swim	NO	YES	YES		NO	
Dance	YES		NO	YES		

AT THE AIRPORT

Ćwiczenie wymaga wyobrażenia sobie sytuacji na lotnisku i uzupełnienia otrzymanych tabel, w których gromadzi się informacje dotyczące godzin lotów, oznaczeń linii lotniczych i numerów bramek. W ćwiczeniu tym wymagana jest znajomość alfabetu, liczebników i sposobu odczytywania godziny. Uczniowie w parze otrzymują dwie różne tabelki i muszą uzupełnić swoje braki, zadając partnerowi pytania według podanego wzoru.

A: *What time is the plane to ... ?*

B: *It's at*

A: *What is the gate number?*

B: *It's*

PUPIL A: *Ask and answer.*

Airline	Flight	Destination	Time	Gate
Aeromexico		Mexico		7
Midway	ML	New York	12.05	
TAP Portugal	TP	Lisbon		13
Polish LOT		Warsaw	12.20	8
Swiss	LX	Berlin		
Eastair	XZ	Oslo	12.45	14
Ryanair	FR	London	13.00	3

PUPIL B: *Ask and answer.*

Airline	Flight	Destination	Time	Gate
Aeromexico	AM	Mexico	12.00	
Midway	ML	New York		21
TAP Portugal	TP	Lisbon	12.10	13
Polish LOT	PL	Warsaw	12.20	
Swiss		Berlin	12.30	10
Eastair	XZ	Oslo		
Ryanair	FR	London	13.00	

3. Cel komunikacyjny: Uczeń potrafi zadawać partnerowi proste pytania o miejsce pracy i odpowiadać na nie.

WHERE DO THEY WORK?

Uczniowie w grupach otrzymują zestaw kart obrazkowych ilustrujących zawody oraz kilka pudełek z napisami – nazwami miejsc pracy. Celem ćwiczenia jest rozdzielenie otrzymanych kart na kilka grup, w zależności od miejsca,

w którym poszczególne osoby pracują. Każdy z uczniów losuje kartę obrazkową i – wykorzystując ją jako podpowiedź – zadaje kolegom pytanie o miejsce pracy. Po uzyskaniu odpowiedzi wkłada kartę do odpowiedniego pudełka. Po zakończeniu ćwiczenia uczniowie liczą, ile osób pracuje w określonym miejscu.

Przykładowo:

Propozycja nazw pudełek:



Wzór pytania

A: *Where does a politician work?*

4. Cel komunikacyjny: Uczeń umie prosić inne osoby o konkretne przedmioty i podawać im je.

AT THE CLOTHES SHOP

Zaproponowane ćwiczenie komunikacyjne może mieć bardzo atrakcyjną formę, dzięki możliwości wykorzystania prawdziwych przedmiotów (ubrań) i kopii pieniędzy. Dzieciom zostają przydzielone role sprzedających, którzy otrzymują ubrania i cennik, oraz kupujących, którym przekazuje się określoną sumę pieniędzy na zakupy. Po przećwiczeniu dialogu w sklepie, uczniowie odgrywają scenki w sklepie. Kupując wybrane przez siebie ubrania, muszą uzyskiwać potrzebne im informacje, np. cenę, kolor ubrania. Przykładowe pomoce wizualne:

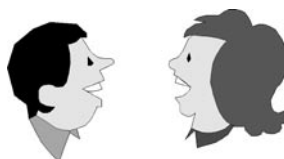


A: *Hello, can I help you?*

B: *Yes, please. How much are these trainers?*

A: *They're \$60.*

B: *Thank you.*



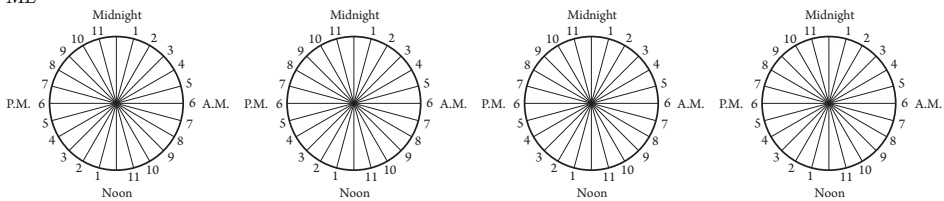
5. Cel komunikacyjny: Uczeń umie zadawać proste pytanie o godzinę i odpowiadać na nie.

WHAT'S THE TIME?

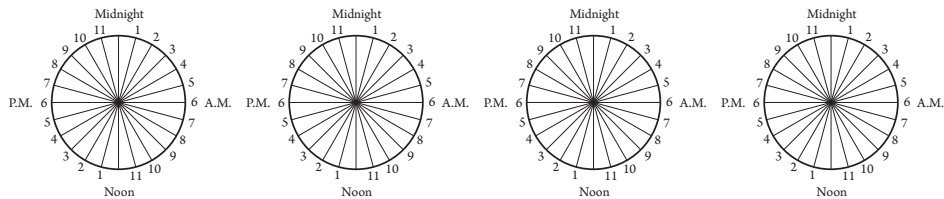
Uczniowie otrzymują schematy kilku zegarów, na których rysują wskazówki, zaznaczając dowolnie wybraną przez siebie godzinę. Po chwili w parach zadają sobie wzajemnie pytania o godzinę i odpowiadają na nie. Osoba pytająca zaznacza na wolnych zegarach czas, rysując wskazówki według informacji uzyskanej od partnera. Po zakończonym ćwiczeniu uczniowie mogą porównać swoje rysunki.

What's the time? Ask and draw

ME



MY FRIEND



6. Cel komunikacyjny: Uczeń potrafi wskazywać kierunki osobie poruszającej się po nieznanym mieście.

GIVING DIRECTIONS

W celu wykonania ćwiczenia nauczyciel musi przygotować dla każdej grupy zestaw składający się z kilku odbitek tego samego fragmentu mapy. Każdy z uczniów otrzymuje jedną kopię, na której zaznaczone są tylko niektóre miejsca oraz informację, gdzie się znajduje i miejsca, do których musi dojść. W sumie cała grupa powinna mieć opisane na mapie wszystkie miejsca i wszystkie budynki. Każdy uczeń musi znaleźć w klasie osobę, którą zapyta o poszukiwane miejsce i jeśli uzyska odpowiedź, zaznacza ją na mapie. Ćwiczenie kończy się, gdy na mapie opisane są wszystkie zaznaczone miejsca.

7. Cel komunikacyjny: Uczeń potrafi opisywać obrazek i dowiadywać się jakie są brakujące na nim elementy.

COMPLETE THE PICTURE

Dzieci otrzymują od nauczyciela dwa obrazki, z których każdy ma narysowane jedynie kilka elementów. Podczas rozmowy uczniowie mają za zadanie opisać swoje obrazki i zadawać pytania, dzięki którym uzyskają informację, co należy dorysować, aby obrazek był kompletny. Ćwiczenie to nadaje się do wykorzystania do nauczania niemal każdej tematyki, ponieważ podstawą jest dopasowany do niej obrazek. W razie potrzeby może również być wykorzystane jako tzw. ćwiczenie awaryjne, zagospodarowujące kilka minut pozostałe na lekcji. Dzieci mogą bowiem same narysować podstawę obrazka (np. zarys pokoju do urzędu), wykorzystując instrukcje nauczyciela, a później go uzupełniać.

8. Cel komunikacyjny: Uczeń potrafi odpowiadać podczas wywiadu na proste, sformułowane wprost pytania na swój temat.

JOB AGENCY

Ćwiczenie to jest formą zabawy z podziałem na role, w której jeden uczeń szuka pracy (B), drugi zaś pracuje w biurze pracy (A) i wypełnia kartę informacyjną. Po uzyskaniu wszystkich odpowiedzi uczeń A powinien wybrać jakąś pracę dla partnera, wręczając mu np. wybraną kartę obrazkową z określonym zawodem.

PUPIL A: *You are a job agent. Ask and write down.*

PUPIL B: *You are looking for a job. Answer.*

JOB AGENCY Application form

1.	Name	
2.	Age	
3.	Address	
4.	Things you like	
5.	Things you don't like	
6.	Hobbies	
7.	What you can do	
8.	Time you usually get up	
9.	Time you usually go to bed	
10.	Favourite subject at school	
11.	Father's job	
12.	Mother's job	

Utworzenie luki informacyjnej w ćwiczeniach językowych z pewnością jest jednym z ciekawszych sposobów motywowania dzieci do konwersacji. Dzieci zyskują wtedy nie tylko wrażenie autentyczności prowadzonych rozmów, lecz również poczucie celowości swego działania. Uzupelnienie luki jest również swoistym wyzwaniem, ponieważ nie wystarczy jedynie przekazać posiadaną informację, lecz trzeba starannie słuchać rozmówcy, dostosować się do jego wypowiedzi i użytej formy. Jest to zatem odwzorowanie naturalnej komunikacji, a przygotowanie uczniów do jej prowadzenia jest jednym z ważnych celów edukacji językowej.

BIBLIOGRAFIA:

- Cameron L., 2001, *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press.
- Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.
- Iluk J., 2002, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Gnome, Warszawa.
- Szulc-Kurpaska M., 2008, *Kompetencje cząstkowe w rozwijaniu języka obcego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Języki Obce w Szkole” nr 3/2008.
- Ur P., 1988, *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers*, Cambridge University Press.
- Zajac J., 2004, *Kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych – retrospekcje, introspekcje i prognozy*, „Języki Obce w Szkole” nr 2/2004.

SUMMARY

The author emphasizes use of real-life situations that necessitate communication in a foreign language in primary schools. She claims that information gap activities provide opportunities in the classroom for children to engage in real-life communication. The article includes also several samples of information gap activities for teachers and teachers-in-training who want to develop their young learners communicative competence.

Mowa dzieci w wieku przedszkolnym i sposoby jej wspomagania

Kindergarten children's speech and the ways of supporting its development

*Cele edukacji językowej osiągniemy pod warunkiem,
że w naszych zachowaniach
będziemy równie autentyczni jak dzieci,
co jest sztuką trudną i niemałą.*

J. Porayski

Jednym z warunków aktywnego i twórczego uczestnictwa w życiu społecznym człowieka jest aktywność werbalna, której istota wyraża się w sprawnym posługiwaniu językiem. Jest to akt porozumiewania się językowo-słownego, akt w którym dzięki obopólnej znajomości tego samego języka osoba mówiąca przekazuje informacje, a słuchająca je odbiera [Kaczmarek 1982]. Mówienie i rozumienie są więc równoważnymi składnikami mowy – obok nadawcy konieczny jest odbiorca wypowiedzi, czyli słuchacz.

Język to społeczny, a zarazem naturalny system znaków dźwiękowych oraz reguł ich łączenia; język jest systemem, a więc charakteryzuje się strukturą wyznaczającą relacje między elementami systemu, czyli znakami językowymi; system ten jest wytworem określonej ludzkiej społeczności i stanowi element jej kultury; człowiek przyswaja go w procesie socjalizacji w celu porozumiewania [Aleksander 2003, s. 474].

E. Słodownik-Rycaj wyróżnia trzy najważniejsze funkcje języka:

- *reprezentatywną* – która charakteryzuje się zastępowaniem rzeczy i wskazywaniem na nie;
- *ekspansywną* – poprzez którą wyrażamy swoje uczucia;
- *impresywną lub społeczną* – pozwalającą na pobudzanie słuchacza do reakcji [E. Słodownik-Rycaj 2000, s. 11].

O tym, jakim ograniczeniom podlega osoba pozbawiona tych możliwości, przekonują opisane w literaturze przypadki skrajnej izolacji społecznej. Kształtowanie się psychiki człowieka odbywa się przede wszystkim poprzez mowę. Jej zaburzenia powodują poznawcze i społeczne konsekwencje.

Rola aktywności językowej jest szczególna i przemawiają za nią, zdaniem E. Słodownik-Rycaj, następujące argumenty:

- wzrost ilorazu inteligencji następuje pod wpływem zorganizowanej nauki mowy,
- język jako narzędzie myślenia ukierunkowuje przebieg procesów umysłowych,
- rola języka ważna jest w praktycznej realizacji działań,
- prawidłowy rozwój języka jest niezbędny dla sprawnej regulacji zachowań innej osoby,
- znaczenie mowy polega na tym, że dzięki niej człowiek może zdobywać doświadczenia i wiedzę bez konieczności bezpośredniego uczestniczenia w różnych sytuacjach,
- rodzaj kodu językowego w dużej mierze determinuje możliwości człowieka,
- braki w zakresie słownego funkcjonowania odbijają się niekorzystnie także w sferze emocjonalno-społecznej,
- nieprawidłowy przebieg interakcji dziecko – dziecko oraz dziecko – nauczyciel, uwarunkowany zaburzeniami w komunikowaniu się, wpływa na dysfunkcyjność sytuacji wychowawczej. [...] Skutkiem tego jest obniżona aktywność społeczna i duże ryzyko wystąpienia nieprzystosowania społecznego [Słodownik-Rycaj 2000, s. 11–14].

Prawidłowy przebieg aktu mowy wymaga umiejętności postawienia się w sytuacji słuchacza, określenia tego, co jest mu znane, a co niewiadome. Wymaga to zrozumienia, że sytuacja i wcześniejsze doświadczenia słuchacza są różne od własnych [Słodownik-Rycaj 1998].

Język mówiony jest naturalną i jedyną formą wypowiedzi małego dziecka, dlatego bardzo ważne jest, by potrafiło wyrażać precyzyjnie swoje myśli i uczucia. Aby było to możliwe, musi zdobyć różnorodne formy i środki językowe. Dotychczas ukazało się wiele prac, które prezentują badania nad językiem dziecka. E. Hurlock [1985, s. 305] odrzuciła pojmowanie mowy i języka jako synonimów. Jej zdaniem, język oznacza wszelkie środki komunikowania się (za pomocą myśli uczucia są kodowane symbolicznie tak, że mogą być przekazywane w sposób zrozumiały dla innych), mowa zaś jest formą języka, w której dla przekazania znaczeń używa się artykułowanych dźwięków lub słów.

Według H. Mystkowskiej [1970, s. 7] mowa to środek komunikacji między nadawcą a odbiorcą. Autorka w pojęciu mowy uwzględnia zwyczaje i normy językowe, gdyż rozwija się w warunkach współpracy z otoczeniem. Wyraża procesy umysłowe, emocjonalne, staje się środkiem ekspresji procesów psychicznego życia człowieka, a także odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu wyobraźni.

Pojęcie języka, według I. Kurcz, odnosi także do mowy i pisma. Określa ona język jako kod składający się ze znaków (liter) i ich kombinacji, czyli słów. Zdaniem autorki, istnieją różne sposoby rozumienia języka, jednak każdy z nich sprowadza się do określonego kodu [1982, s. 43].

Kolejną koncepcję przyswajania mowy przez dziecko opracował J. Piaget. W swych sądach, opartych na stadiach rozwojowych myślenia dziecka, dowodził, że mowa przechodzi takie same stadia i w zależności od nich kształtuje się obraz mowy. Dziecko, według tego autora, posługuje się mową egocentryczną, która jest pierwotną funkcją mowy aż do osiągnięcia przez nie wieku szkolnego. Mowa stanowi fundament późniejszej mowy uspołecznionej, której celem jest informowanie kogoś o czymś, wspólna wymiana przekazów werbalnych, czyli dyskusja [Karwowska-Struczyk 1982, s. 48].

J. Piaget dzieli mowę egocentryczną na właściwą (wypowiedzi pod nieobecność innych osób) oraz monologi zbiorowe (mówienie w obecności innych bez zainteresowania słuchaczem). Jest to mowa „o sobie” i „dla siebie”, nieposiadająca funkcji komunikatywnej, charakteryzująca się egocentryzmem myślenia.

Przeciwieństwem mowy egocentrycznej, zdaniem Piageta, jest mowa uspołeczniona, którą podzielił na następujące kategorie:

- a) informowanie przystosowane do sytuacji (komunikowanie o czymś i przekazywanie myśli),
- b) krytykowanie i drwiny,
- c) rozkazy, prośby i groźby,
- d) pytania i odpowiedzi [Przetacznikowa 1980, s. 463].

Przeciwnikiem koncepcji mowy egocentrycznej był L. S. Wygotski, który stwierdził, że pierwszą fazą jej rozwoju jest mowa uspołeczniona, komunikatywna [Karwowska-Struczyk 1982, s. 34]. Zdaniem tego autora, mowa najpierw służy porozumiewaniu się dorosłej osoby z dzieckiem, a dopiero po tym etapie staje się czynnością własną, najpierw zewnętrzną, potem wewnętrzną dziecka. L. S. Wygotski dowodził, że mowa egocentryczna to przeważnie rozmowa z wyimaginowanym słuchaczem. Dopiero w późniejszym okresie nabiera ona cech strukturalnych, które zbliżają ją do mowy wewnętrznej.

Kształtowanie się mowy dziecka jest procesem długotrwałym i formującym się na przestrzeni kilku lat. L. Kaczmarek wyodrębnia kilka okresów mowy u dziecka o harmonijnym rozwoju:

- **Okres melodii** (0–1 r.ż) – dziecko na przykre dla niego wrażenia takie jak ból, głód, zimno reaguje krzykiem, około 2–3 miesiąca życia zaczyna wytwarzać specyficzne dźwięki gardłowe i tylnojęzykowe. Etap ten nazywany jest głużeniem lub gruchaniem. Około 5–6 miesiąca życia głużenie przeraździ się w gaworzenie. Charakterystycznym dla tego okresu jest przetwarzanie wydawanych dźwięków przez siebie i przypadkowo usłyszanych, przez co następuje ćwiczenie narządu mowy i słuchu. Okres melodii kończy się pełną gotowością do naśladowania mowy dorosłych osób.
- **Okres wyrazu** (1–2 r.ż) – dziecko zaczyna wymawiać pojedyncze wyrazy, a następnie krótkie, proste zdania. Pod koniec tego okresu dziecko mimo niewielkiego zasobu słów potrafi porozumiewać się z dorosłymi i rówieśnikami.
- **Okres zdania** (2–3 r.ż) – w tym okresie w mowie dziecka wyłaniają się poszczególne kategorie gramatyczne, wzbogaca się język czynny i bierny, następuje znaczny przyrost ilościowy słów (od ok. 300 w wieku 2 lat do ok. 1000 w wieku 3 lat). Wypowiedzi słowne dziecka stają się bardziej zrozumiałe i zbliżają się do wzorca fonetycznego poszczególnych wyrazów. W wieku dwóch lat dziecko powinno wypowiadać w sposób poprawny proste słowa. W wieku trzech lat wypowiedzi powinny być dłuższe, złożone z co najmniej 2 do 5 wyrazów. W wypowiedziach dziecka nadal występują agramatyzmy przy bujnym rozwoju form fleksyjnych.
- **Okres swoistej mowy dziecięcej** (3–7 r.ż) – w tym czasie w dalszym ciągu następuje wzbogacanie zasobu słownictwa dzieci, nabywanie umiejętności budowania zdań złożonych oraz dalszy rozwój artykulacji. Mowa dzieci 4-letnich różni się pod względem dźwiękowym. Występuje na tym etapie jeszcze seplenie fizjologiczne (zamienianie głosek typu sz, ż, cz, dż na s, z, c, dz, lub ś, ź, ć, dź). Dzieci, coraz więcej rozumiejąc, odpowiadają na zadane pytania, coraz częściej same je zadają i wykonują polecenia innych. Ich wypowiedzi wykraczają poza aktualnie przeżywaną sytuację, potrafią mówić o przeżyciach ze swojej przeszłości i o tym, co jeszcze może ich spotkać. W wypowiedziach pojawia się jeszcze wiele form agramatycznych, lecz występuje już zaciekanie poprawnością językową. Mowa dziecka 5-letniego jest już zrozumiała. Zaczynają się ustalać głoski sz, ż, cz, dż – dzieci potrafią je powtórzyć w sposób poprawny, choć w mowie potocznej zdarzają się przekształcenia. W tym wieku powinna pojawić się również głoska r, która przysparza dziecku najwięcej kłopotów podczas wymawiania. W tym okresie dziecko potrafi wyjaśnić znaczenie słów, opisać cechy przedmiotów i możliwości ich wykorzystania. W sposób stopniowy zanikają nieprawidłowości gramatyczne. Dziecko samo

dokonuje autokorekty swojej wypowiedzi i chętnie poprawia mowę innych. Dziecko 6-letnie winno mieć już opanowaną mowę, choć procesy rozwoju języka nadal trwają. Wypowiedzi dzieci wzbogacają się wraz ze zdobywaniem przez nich doświadczenia i poszerzenia wiedzy o nowe zjawiska z otaczającej go rzeczywistości [Kaczmarek 1977, s. 64–104].

Elementy różniące mowę sześciolatka od mowy dzieci młodszych a tym samym zbliżające do mowy dorosłych H. Mystkowska określa następująco:

- częste stosowanie mowy niezależnej,
- wzrost liczby zdań wielocłonowych,
- wzrost liczby składników zdań,
- wymawianie prawidłowo wszystkich dźwięków wyizolowanych [Mystkowska 1970, s. 34].

Na rozwój mowy dziecka duży wpływ ma jego stan fizyczny. Dziecko, które określane jest jako zdrowe, ma większy kontakt z otoczeniem. Jego naturalna ruchliwość, chęć działania i zabawy wpływa dodatnio na rozwój mowy i myślenia. Wszelkie zaburzenia w organizmie wywołują automatycznie zaburzenia w rozwoju mowy.

Jednym z poważnych zaburzeń opóźniających rozwój mowy dziecka są wszelkie nieprawidłowości w funkcjonowaniu narządów mowy. Dlatego należy jak najczęściej usprawniać krtań, wargi, dolną szczękę, język i podniebienie miękkie. Najczęstszymi wadami wymowy u dzieci w wieku przedszkolnym są: seplenie, szeplenie, wadliwa wymowa głoski k, g, r, bezdźwięczność, upraszczanie wyrazów, nierytmiczny oddech, wadliwe wymawianie głoski r, nieprawidłowy oddech, upraszczanie grup głoskowych lub zmiany brzmienia całego wyrazu.

W przypadku zauważenia choćby jednego z powyższych objawów należy rozpocząć ćwiczenia korygujące te wady. Trzeba jednak pamiętać, że ćwiczenia powinny być dla dziecka przyjemnością i należy realizować je w formie zabawy. W doborze ćwiczeń powinniśmy pamiętać, by nie były one zbyt trudne, gdyż mogą zniechęcić dziecko, ani zbyt łatwe, ponieważ staną się dla niego nużące. Czas trwania ćwiczeń powinien być dostosowany do wydolności i wieku dziecka. Należy je powtarzać kilka razy w ciągu dnia. Wszelkie ćwiczenia trzeba prowadzić w sposób systematyczny i wytrwały, gdyż tylko wówczas osiągnięte zostaną pożądane efekty.

Aby zapewnić dziecku prawidłowy stan mowy, konieczne jest również zadbanie o właściwe funkcjonowanie jego narządu słuchu i aparatu mowy. Służyć temu mogą różnorodne ćwiczenia:

1. Ćwiczenia słuchowe:

- a) z wykorzystaniem bodźców niewerbalnych:
- rozpoznawanie dźwięków instrumentów,
 - rozpoznawanie dźwięków z otoczenia,
 - rozpoznawanie głosów zwierząt,
 - rozpoznawanie dźwięków niskich i wysokich,
 - różnicowanie rytmu,
- b) z wykorzystaniem dźwięków mowy, czyli kształtowanie słuchu fonematycznego, którego celem jest różnicowanie dźwięków mowy ludzkiej i ich utożsamianie:
- różnicowanie słyszalnych wyrazów przy pomocy obrazków,
 - różnicowanie głosek,
 - naśladowanie dźwięków, np. węża, muchy przy zastosowaniu opowiadania,
 - różnicowanie dźwięków następujących po sobie – układanie obrazków według występującej kolejności słyszanych dźwięków,
 - różnicowanie głosek w sylabach,
 - różnicowanie dźwięków mowy ze wspomaganiami umownych gestów dłoni, np. c, dz,
 - wymawianie przy zębach – ręka cofa się do przodu.

2. Ćwiczenia słuchu fonematycznego i melodii wypowiedzi:

- a) ćwiczenia określające czas trwania głoski:
- w zależności od długości trwania głoski wskazujemy ją na wcześniej wyciętym pasku krótkim lub długim, rysujemy linię długą bądź krótką itp.,
 - przedłużanie spółgłosek f, e, s, z, ś, ź, sz, ż, m, n w taki sposób, by nie wymawiać przy tym dodatkowo głoski y,
- b) ćwiczenia tempa wypowiedzi:
- wyklaskiwanie tempa wypowiedzi wolno – szybko,
 - wystukiwanie zdań na instrumencie,
 - wyklaskiwanie wyrazów – dzieląc je na sylaby z przedłużeniem samogłosek,
 - wystukiwanie zdań z wyraźnym wymawianiem głosek,
 - powtarzanie zdań z jednoczesnym wyklaskiwaniem ich w dłoni,
 - ćwiczenia czynności mówienia w takt wykonywanych ruchów – powolny, szybki chód,
- c) ćwiczenia akcentu wypowiedzi:
- uderzanie w bębenek, wyklaskiwanie, głośniejsze wypowiedzi, układanie modelu wyrazu z wyraźnym zaznaczeniem akcentowanej sylaby,

- d) ćwiczenia intonacji wypowiedzi:
- różnicowanie zdań oznajmujących i pytających,
 - wymawianie zdań i układanie ich modelu z klocków w zależności od linii intonacji wypowiedzi.
- 3. Ćwiczenia rozumienia wypowiedzi:**
- nazywanie przedmiotów i rozpoznawanie ich,
 - nazywanie ilustracji, przemieszanie obrazków i układanie ich we właściwej kolejności,
 - zapamiętywanie nazw kolorów, segregowanie klocków według kolorów, wyróżnianie klocków o tej samej barwie itp.
- 4. Ćwiczenia rozwijające słownictwo dzieci:**
- sprzyjają temu każde okazje podczas wykonywania czynności samoobsługowych, w czasie zabaw, swobodnych rozmów itp.
- 5. Ćwiczenia w budowaniu zdań i dłuższych wypowiedzi:**
- do tego rodzaju ćwiczeń wykorzystujemy bezpośredni kontakt z dzieckiem, pytając je co widziało, co robiło, gdy wypowiedzi są nieporadne, nielogiczne, a zdania niedokończone, próbujemy pomóc dziecku, budując z nim proste i krótkie zdania.
- 6. Ćwiczenia oddechowe:**
- zwracanie uwagi na oddychanie nosem przy zamkniętych ustach,
 - zatrzymywanie wdechu i wypuszczanie powietrza nosem,
 - wyrabianie oddechu przeponowego,
 - wyrabianie umiejętności szybkiego wdechu i wydłużanie fazy wydechu,
 - mówienie na wydechu,
 - dostosowanie długości wydechu do czasu trwania wypowiedzi,
 - wyrabianie umiejętności zsynchronizowania pauz oddechowych z treścią wypowiedzi.
- 7. Ćwiczenia głosowe, mające na celu uzyskanie efektu dźwiękowego w jamie ustnej:**
- śpiewanie krótkich, pojedynczych głosek,
 - śpiewanie głosek, przedłużając je w czasie.
- 8. Ćwiczenia aparatu artykulacyjnego:**
- usprawnianie warg, języka, żuchwy, podniebienia miękkiego poprzez różnorodne ćwiczenia typu: unoszenie języka do podniebienia twardego, unoszenie języka za górne zęby, nadymanie policzków, masaż warg zębami, wysuwanie języka w kierunku nosa, za brodę, kaszel z językiem wysuniętym z ust, cofanie i wysuwanie żuchwy itp.

Wypowiedzi i ich rozumienie zależne jest od zasobu słownictwa, jakie dziecko posiada. Zasób ten wzrasta wraz z wiekiem i wówczas język czynny zaczyna górować nad językiem biernym. Z tym wiąże się również postęp w rozwoju procesów poznawczych oraz wzrost doświadczeń dziecka.

Często zdarza się tak, że dziecko, mimo znajomości słów, ma problemy z gramatycznym ich uporządkowaniem w swoich wypowiedziach, prawidłowo buduje zdania pod względem leksykalnym i gramatycznym, ale zastępuje niektóre dźwięki mowy innymi głoskami bądź zniekształca je.

W procesie kształtowania mowy dziecka ważne jest zwrócenie uwagi na poszczególne składniki aktu mowy, takie jak: mówienie, rozumienie, język, tekst oraz prawidłowy przebieg komunikowania się. Dlatego też praca nad rozwojem mowy nabiera szczególnego znaczenia w okresie wzrastania dzieci. Wszelkie zaniedbania w tym okresie mogą mieć negatywne i często nieodwracalne skutki. Wówczas dziecko popełnia błędy językowe, ma ubogi zasób słownictwa i co się z tym wiąże struktur gramatycznych, źle funkcjonuje poznawczo, a co najważniejsze ma trudności w nauce.

Wcześniejsze badania dowodzą, że istnieje związek pomiędzy występowaniem trudności w nauce czytania i pisanie a funkcjonowaniem językowym oraz metajęzykowym. Dzieci z dysleksją rozwojową mają liczne zaburzenia językowe dotyczące poziomu fonologicznego, morfologicznego, syntaktycznego i semantycznego [Borkowska, Tarkowski 1990]. Braki te dotyczą nie tylko wiedzy o języku, ale również umiejętności wykorzystywania i przetwarzania informacji językowych. Stymulując systematycznie język dzieci już od najwcześniejszych lat, możemy zapobiec trudnościom w nauce i zapewnić im osiągnięcie sukcesów w szkole.

Praca nauczyciela w zakresie rozwijania języka i mowy dziecka, zmierza przede wszystkim do rozwijania dwóch kompetencji: językowej i komunikacyjnej.

Kompetencja językowa to umiejętność posługiwania się językiem zgodnie z przyjętymi regułami. Na etapie wieku przedszkolnego dziecka sprowadza się do używania słów zgodnie z podstawowymi regułami morfologicznymi, tj. budowy i odmiany wyrazów, proponowanego wypowiedziania słów oraz umiejętności rozumienia, co inni do nich mówią.

Pracę nad kompetencją językową dzieci realizować możemy poprzez:

- *rozwijanie wymowy* dzieci, prowadząc z nimi różnorodne ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia doskonalące aparat artykulacyjny (język, wargi, mięśnie twarzy), ćwiczenia fonacyjne, czyli głośne i ciche mówienie oraz śpiewanie;

- *rozwijanie słownika* dziecka poprzez poznawanie słów i ich znaczeń w relacjach:
 - a) z innymi słowami (nazwy przedmiotów, osób, zjawisk, czynności itp.),
 - b) poznanie słów o znaczeniu przeciwstawnym (np. duży – mały),
 - c) poznawanie słów pozostających w relacjach nadrzędności – podrzędności (np. tulipan – kwiat),
 - d) poznawanie słów, które są używane do określonych przedmiotów (np. zamek jako budowla, zamek u drzwi),
 - e) poznawanie wyrazów, które mają znaczenie metaforyczne (np. chudy jak patyk, gruby jak beczka),
 - f) poznanie wyrazów, które są bliskoznaczne (np. mały – maleńki).
- *kształtowanie poprawności gramatycznej* wypowiedzi dzieci poprzez używanie odpowiednich form gramatycznych wyrazów, nabywanie umiejętności łączenia wyrazów w wypowiedzi oraz rozwijanie zdania prostego.

Kompetencja komunikacyjna to teoretyczna i praktyczna gotowość oraz zdolność do pełnienia ról nadawcy i odbiorcy różnorodnych treściowo, formalnie i funkcjonalnie komunikatów, transmitowanych i przyjmowanych w rozmaitych sytuacjach, determinowanych typem kontaktu pomiędzy partnerami, stosunkiem, okolicznościami zewnętrznymi. Im większa zdolność widzenia owych czynników-modyfikatorów zachowania się językowego danej jednostki, tym szerszy zakres i większa pojemność owej kompetencji, większa szansa jej posiadacza na skuteczne, uwieńczone powodzeniem uczestnictwo, zarówno w przekazywaniu, jak i w przyjmowaniu informacji [Kowalikowa 1997].

Kolejnym poziomem kompetencji komunikacyjnej jest poziom kodu językowego czy też wariantu mówienia. W ramach tego samego języka występują społecznie i kulturowo uwarunkowane odmiany i warianty użycia języka.

Warunkiem udanej komunikacji jest wzajemne dostosowanie się partnerów do siebie, a w wypadku nauczyciela – odbiór wrażeń z pozycji dziecka. Bycie kompetentnym komunikacyjnie zakłada posiadanie pewnego doświadczenia społecznego, które pozwala nauczycielowi na umiejętne kierowanie organizowaniem wypowiedzi dzieci w stosunku do zmiennych sytuacyjnych [Mnich 1999]. Dziecko uczy się partnerstwa komunikacyjnego, staje się podmiotem świadomym i odpowiedzialnym, wybierającym środki i przewidującym skutki własnych zachowań. Należy dostarczyć dziecku odpowiednich bodźców, wywołujących tym samym chęć do mówienia, a także zadbać o należyte wyposażenie dziecka w środki wyrazu językowego, niezbędne do wyrażania przeżytych treści.

Z. Klemensiewicz wymienia trzy warunki, które należy spełnić, aby uzyskać wypowiedź dziecka:

- dziecko powinno posiadać zasób myśli, uczuć, pragnień i przeżyć,
- powinno posiadać chęć wypowiedzenia się, chęć powiadomienia o własnych przeżyciach,
- powinno posiadać zasób środków językowych, w których by się te elementy przeżyciowe mogły ukształtować i wyrazić [Klemensiewicz 1952].

Nauczyciel, który rozwija kompetencje językowe dzieci, powinien pracować z nimi w sposób systematyczny, skupiając się na takich zdolnościach, jak:

- a) **zdolności socjolingwistyczne**, które dzieci opanowują najwcześniej i wiążą się z poznaniem przez dzieci zwyczajów i norm, jakie panują w danej grupie społecznej. Wiążą się one z umiejętnością posługiwania się tytułami, stosowaniem właściwych zwrotów językowych i zachowań pozawerbalnych w sytuacji witania się z kimś, pożegnania, podziękowania za pomoc itp.;
- b) **zdolności interakcyjne**, które przejawiają się w umiejętnym:
 - stosowaniu reguł używania języka podczas nawiązywania dialogu, podtrzymywaniu i kończeniu rozmowy,
 - uzasadnianiu swoich sądów,
 - zaznaczania swojego zdania podczas rozmowy,
 - właściwym zachowaniu się podczas rozmowy (uważne słuchanie rozmówcy, niewtrącanie się w zdanie rozmówcy, zachowanie właściwej odległości od rozmówcy);
- c) **zdolności funkcjonalne**, przejawiające się w umiejętności używania języka w następujących funkcjach:
 - *funkcja informacyjna*, która wyraża się w dostosowaniu informacji do słuchacza, jakim może być kolega, osoba starsza i sytuacji, w której jest dziecko, np. wizyta u lekarza, zabawa z rówieśnikiem; dziecko, które uzyskało tę zdolność, potrafi właściwie zachować się w tych sytuacjach oraz umiejętnie precyzować i wyrażać swoje myśli;
 - *funkcja regulacyjna-kontrolująca język*, pozwalająca na kontrolowanie za pomocą własnych działań oraz zachowania innych osób;
 - *funkcja heurystyczna*, wiążąca się ze zdolnością do precyzyjnego, jasnego, zrozumiałego zadawania pytań oraz właściwego używania zaimeków pytających;
 - *funkcja ekspresyjna*, która wyraża się w zdolności do wyrażania własnych emocji (pozytywnych i negatywnych), a także innych osób za pomocą języka.

Wiek przedszkolny to taki okres w życiu dziecka, który charakteryzuje się ogromną dynamiką rozwoju mowy. Fakt ten stawia przed nauczycielami przed-

szkoła ważne zadanie sprawienia, by umiejętność komunikowania się pozwoliła dzieciom określić swe miejsce w społeczności i prawidłowo w nim funkcjonować.

W procesie nabywania przez dziecko kompetencji językowych nauczyciel powinien kierować się następującymi wskazówkami:

- traktować dzieci jako partnerów w procesie komunikacji,
- angażować się w wielką liczbę interakcji „twarzą w twarz”,
- dostosowywać zadania do bieżących możliwości dziecka,
- wychodzić od tematu, na którym skupia się dziecko,
- unikać zachowań nakazowych [Schaffer 1995, s. 183].

Zdaniem G. Krasowicz-Kupis ważne jest:

- zwracanie uwagi na rozwój językowy dziecka (i to nie tylko artykulacyjny),
- przywiązywanie dużej wagi do ćwiczeń językowych (nie na fonemach, lecz sylabach i elementach śródsylabowych),
- niewprowadzanie zbyt wczesnie analizy fonemowej oraz metody analitycznej w nauczaniu czytania,
- wzmacnianie i inspirowanie spontanicznych zabaw językowych,
- w uzasadnionych przypadkach otaczanie dzieci opieką logopedyczną,
- propagowanie wczesnego i systematycznego kontaktu z książką (dostarczanie książek, wspólne przewracanie kartek, recytowanie wierszy, omawianie obrazków, głośne czytanie, nauka samodzielnego czytania, nawiązanie kontaktu z biblioteką, wybieranie odpowiednich książek, ustalanie kryteriów wartościowania książek, kompletowanie własnej biblioteczki),
- indywidualizowanie metod nauczania w zależności od preferowanego stylu czytania [Krasowicz-Kupis 2005, s. 241].

Wskazówki dla nauczyciela w odniesieniu do komunikacji niewerbalnej zaproponowała też M. Grochowalska [2002, s. 137–138]. W swych rozważaniach zwróciła uwagę na:

- zapewnienie dzieciom czasu na zabawy swobodne, sprzyjające rozwojowi indywidualnych sposobów komunikowania się,
- częste organizowanie zabaw ruchowych służących rozumieniu komunikatywności ruchów,
- prezentowanie w formie zabaw różnorodnych sposobów komunikowania przeżyć, uczuć, wiadomości,
- odpowiadanie na dziecięce gesty – komunikaty,
- organizowanie pracy w małych grupach, sprzyjającej komunikacji, wykorzystującej wszelkie kanały przekazu informacji,
- zwracanie uwagi na znaczenie wyglądu postaci i komunikatów przez nią nadawanych,

- organizowanie zajęć służących poznawaniu ról nadawcy i odbiorcy oraz doboru środków komunikacyjnych w zależności od funkcji wypowiedzi.

Kompetencje językowe dziecka kończącego pierwszy etap edukacji, jakim jest wychowanie przedszkolne, określa „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego”. W toku całej czteroletniej pracy nauczyciel przedszkola winien osiągnąć u dziecka następujący zakres kompetencji:

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego	
Nazwa obszaru edukacyjnego	Zakres kompetencji dziecka
Wspomaganie rozwoju mowy dzieci	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym; 2. Mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji; 3. Uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach; 4. W zrozumiały sposób mówi swoich potrzebach i decyzjach.

Źródło: Dz.U. z dn. 15.01.2009, nr 4, poz. 17, zał. nr 1.

„Podstawa programowa wychowania przedszkolnego” ma swoje odzwierciedlenie w programach wychowania przedszkolnego. W poniższej tabeli zaprezentowano materiał edukacyjny dotyczący obszaru wspomaganie rozwoju mowy dzieci opracowany przez J. Pytlarczyk [2009, s. 26–27].

Zakres treści	Zamierzone osiągnięcia dzieci		
	poziom I	poziom II	poziom III
Poprawność artykulacyjna	<ul style="list-style-type: none"> • Różnicuje i powtarza dźwięki, • poprawnie dobiera obrazek do usłyszanego wyrazu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wybiera odpowiedni obrazek lub wykonuje polecenie odpowiednio do usłyszanego wypowiedzi. 	

Zakres treści	Zamierzone osiągnięcia dzieci		
	poziom I	poziom II	poziom III
Technika żywego słowa	<ul style="list-style-type: none"> • Operuje natężeniem głosu, • dysponuje długością trwania dźwięku, • posługuje się różnym natężeniem mowy: szept, mowa cicha i głośna, • stosuje onomatopeje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poprawnie gospodaruje oddechem podczas wypowiedzi, • stosuje różne tempo wypowiedzi, • przekazuje głosem emocje, • nadaje wypowiedzi charakter oznajmiania, pytania, rozkazu, • rytmizuje wypowiedzi. 	
Poprawność gramatyczna	<ul style="list-style-type: none"> • Wypowiada nazwy z najbliższego otoczenia, • opisuje obrazki, przedmioty, osoby, • opisuje swoją działalność zdaniami pojedynczymi, • używa w mowie odmiennych części mowy: rzeczowniki, przymiotniki, zaimki, • stosuje koniugację czasowników w mowie, czas teraźniejszy, tryb orzekający, • używa przyimków: przed, nad, pod za, • sprawnie stosuje koniugację czasowników, tryb rozkazujący. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opisuje historyjki zdaniami pojedynczymi i złożonymi, • poprawnie używa w mowie odmiennych części mowy: rzeczowników i przymiotników, • poprawnie stosuje koniugację czasowników w mowie, czas teraźniejszy, przeszły i przyszły, • używa przyimków: naprzeciw, między, obok, po, • poprawnie używa liczebników porządkowych i wyrazów szeregujących: „następny”, „poprzedni”, • poprawnie używa w mowie spójników łącznych: i, albo, oraz, dlatego, więc, 	<ul style="list-style-type: none"> • Poprawnie używa przysłówków nieokreślonych: nigdy, gdzieś, • poprawnie używa w mowie innych przysłówków, poprawnie używa w mowie spójników przeciwnych a, ale, lecz, przecież oraz podrzędnych: kiedy, żeby, ale, • stosuje partykuły wskazujące podobieństwa (może, na pewno), a także wyrażające wolę (niech).

Zakres treści	Zamierzone osiągnięcia dzieci		
	poziom I	poziom II	poziom III
Poprawność gramatyczna cd.		<ul style="list-style-type: none"> • poprawnie używa zaimków: ten, tamten, tamta, mój, twój, jego, jej, • poprawnie używa przysłówków wskazujących: tutaj, ten, teraz; pytających: gdzie, skąd, dokąd, kiedy i nieokreślonych: nigdy, gdzieś, • stosuje partykuły do tworzenia pytań – czy i przeczeń – nie. 	
Zasób słownictwa	<ul style="list-style-type: none"> • Nazywa przedmioty codziennego użytku i urządzenia gospodarstwa domowego, • nazywa różne materiały, takie jak papier, drewno, • nazywa podstawowe czynności ludzi i zwierząt, • nazywa zwierzęta domowe i gospodarstwa wiejskiego, • nazywa popularne owoce i warzywa, • nazywa podstawowe środki lokomocji, • nazywa podstawowe kolory. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nazywa popularne przedmioty oraz spotykane w otoczeniu maszyny i urządzenia, • nazywa różne materiały, takie jak papier, drewno, plastik, tkaniny, metale, szkło, • stosuje określenia opisujące właściwości oraz cechy ludzi, przedmiotów i zjawisk atmosferycznych, • nazywa znane rośliny i zwierzęta oraz środowisko przyrodnicze, • nazywa popularne zawody, • nazywa kolory pochodne i kształty, • stosuje podstawowe określenia dotyczące sposobu (jak?) i miejsca (gdzie?). 	<ul style="list-style-type: none"> • Stosuje określenia dotyczące czasu (kiedy?), • nazywa egzotyczne owoce i warzywa.

Rozwijanie sprawności językowych dziecka łączy się nierozdzielnie z kształtowaniem logicznego myślenia, wyobraźni, pamięci, uwagi oraz spostrzegania. W swej pracy nauczyciele muszą stosować różnorodne metody i formy pracy, które będą dostosowane do możliwości rozwojowych dzieci. Ważne jest organizowanie sytuacji edukacyjnych, które aktywizują dzieci, zachęcają do swobodnych wypowiedzi, wyrażania własnych myśli, komunikatywnej mowy.

Najważniejszym zadaniem jest wyrobienie u dzieci właściwej motywacji do doskonalenia swego języka. Tę motywację można osiągnąć poprzez rozbudzanie ich emocji, które wyzwolą chęć działania. Tu przypisuje się dużą rolę **rozmowom**, w których nawiązujemy do doświadczeń dzieci, obserwacji zjawisk oraz skojarzeń. Zazwyczaj w ich wypowiedziach zauważyć można „burzę emocji”; reagują spontanicznie, w sposób głośny. Nauczyciel winien tu zwracać uwagę nie tylko na wyrazistość mówienia czy poprawne artykułowanie głosek, ale również na słownictwo, poprawność tworzenia zdań z zastosowaniem właściwych form gramatycznych, a także na spójność wypowiedzi. Podczas rozmowy z dziećmi mamy możliwość uściślenia i wzbogacania ich wiadomości o życiu społecznym, przyrodzie i technice. Chcąc z pożytkiem dla dziecka realizować ten rodzaj zajęć, musimy pamiętać, że rozmowa jest jednym z najtrudniejszych zajęć i nie może być nadużywana.

Nauczyciel powinien nawiązywać rozmowy z dziećmi przy każdej nadarzącej się okazji, w sposób spontaniczny oraz zaaranżowany. Umiejętności prowadzenia rozmowy można kształtować przez:

- przysłuchiwanie się dialogom, jakie prezentuje nauczyciel podczas wystawiania teatryku kukielkowego, opowiadania, a także w rozmowie nauczyciela z inną, dorosłą osobą;
- przyjmowania właściwej pozycji ciała w trakcie rozmowy, co wiąże się z właściwą odległością od rozmówcy, patrzeniem się na rozmówcę oraz modyfikowaniem zachowania w zależności, kto jest partnerem w rozmowie;
- uważne słuchanie rozmówcy, podtrzymywanie rozmowy, właściwe wyjaśnianie, zadawanie pytań, argumentowanie, udzielanie odpowiedzi itp.;
- używanie trafnych zwrotów podczas rozpoczynania i kończenia rozmowy oraz tych, które służą właściwej argumentacji i przekonywaniu;
- próby umiejętnego prowadzenia rozmowy w zabawach dowolnych, w inscenizacjach samodzielnie aranżowanych z wykorzystaniem środków pozawerbalnych, takich jak właściwe gesty i miny.

Nauczyciel powinien też dążyć do rozwijania umiejętności **śluchania** różnorodnych utworów literackich, takich jak: bajki, baśnie, legendy oraz poezja. Teksty te powinien przekazywać przy użyciu standardowej, powszechnie stosowanej odmiany języka, a także przez wprowadzanie wyrażen z innych odmian, jak gwara, archaizmy, język różnych zawodów. W trakcie słuchania utworów dzieci zaznajamiają się bowiem z nazwami różnych gatunków literackich, z tytułami utworów oraz nazwiskami ich autorów. Ten rodzaj zajęć pozwala dzieciom wykryć relacje między bohaterami utworów, miejsce, czas akcji oraz zwrócić uwagę na zwroty używane na początku i zakończenie utworu. Słuchanie opowiadań może być dla nich inspiracją do tworzenia własnych opowiadań, wymyślenia historii wybranego bohatera, która mogła się zdarzyć w określonym czasie i miejscu. Dzieci, zainspirowane opowiadaniem, przekazują często treść utworu swym rodzicom, rodzeństwu i rówieśnikom.

Wykorzystując taką formę zajęć, jak opowiadanie, możemy wspomagać rozwój systemu leksykalnego i gramatycznego dzieci poprzez różnego rodzaju ćwiczenia, a mianowicie przez:

- *tworzenie wspólnego opowiadania* – nauczyciel zaczyna opowiadanie, a dzieci tworzą dalszą jego historię;
- *przygotowanie obrazków z postaciami bohaterów utworu* – dzieci losują obrazki i mają za zadanie stworzyć własną historię losów wybranej postaci;
- *tworzenie książeczek tematycznych* – dzieci zbierają różnorodne ilustracje z czasopism i tworzą książeczki typu Wielkanoc, ferie zimowe, olimpiada sportowa i opowiadają o swych utworzonych książeczkach;
- *tworzenie książeczek kucharskich* – dzieci opowiadają, w jaki sposób można przyrządzać potrawy z ich książeczek kucharskiej;
- *wspólne tworzenie kroniki grupy przedszkolnej* – dzieci tworzą rysunki dotyczące wydarzeń z życia ich grupy i opowiadają o nich.

Ćwiczeń można tworzyć bardzo wiele, ale ważne jest, by spotkały się one z zainteresowaniem dzieci. Pamiętać musimy o tym, że to one mają być ich twórcami.

Bardzo ważną formą, dzięki której rozwijamy mowę komunikatywną dzieci, jest **zabawa**, zazwyczaj zespołowa, podejmowana w sposób spontaniczny. Podczas jej trwania dzieci prowadzą ze sobą rozmowę, posługują się zdaniami, łączą wyrazy w dłuższe wypowiedzi, stawiają pytania, snują domysły i przypuszczenia. W zabawie dzieci aktywizują swoje procesy myślowe, planują zabawę, tworzą własne historie. Próbują także ocenić własne wytwory, porównują wygląd przedmiotów, ustosunkowują się do nich.

Różnorodne zabawy są bardzo ważnym i cennym środkiem rozwijającym mowę dzieci. Warto tu podkreślić rolę nauczyciela, który powinien inspirować takie zabawy i bacznie obserwować ich przebieg. Wszystkie rodzaje zabaw, tj. tematyczne, konstrukcyjne, dydaktyczne i ruchowe, stwarzają wiele okazji do mówienia, rozwiązywania różnorodnych zadań, przetwarzania, udzielania odpowiedzi itp. [Mnich 1992].

Kolejną formą pracy z dziećmi, sprzyjającą rozwijaniu ich mowy komunikatywnej, jest **praca z ilustracją**, która może stać się bodźcem do zainteresowania tekstem w książce. Dzieci na jej podstawie opowiadają treść książki, wzbogacają ją we własne pomysły, pytają o treści niezrozumiałe w książce i tym samym wzbogacają swój słownik. Nauczyciel, znając wartość ilustracji w książce, powinien zachęcać i stwarzać takie sytuacje, by dzieci oglądały książeczki i wypowiadały się na ich temat. Nauczyciel może inspirować wypowiedzi dzieci m.in.:

- dając im książki, zawierające ilustracje nawiązujące do ich aktualnych przeżyć,
- stawiając pytania, zachęcając je w ten sposób do wypowiedzi,
- przygotowując po kilka egzemplarzy tej samej książki, co zachęci je do porównywania, poszukiwania takich samych ilustracji,
- zachęcając do opowiadania fragmentu wybranej książki, którą wcześniej poznały,
- inspirować do przedstawienia losów bohaterów, itp. [Dudzińska 1977, s. 191].

W rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych dziecka dużą rolę może odegrać **praca z obrazkiem**. Istnieje wiele rodzajów zabaw wspierających tę właśnie formę:

- opowiadanie o dwóch, trzech obrazkach i odgadywanie, o którym z nich jest mowa,
- wyszukiwanie na obrazkach różnic i nieprawidłowości,
- nadawanie imion postaciom, które występują na obrazkach,
- próba nadawania tytułów obrazkom,
- określanie nastroju obrazka, przeżyć postaci występującej na nim,
- odtwarzanie z pamięci szczegółów na obrazku po zasłonięciu jego fragmentów lub całości – w zależności od inwencji dzieci i nauczyciela [Dudzińska 1977, s. 191].

Rozwijaniu mowy służyć mogą również **inscenizacje treści znanych utworów literatury dziecięcej**. Ten rodzaj zajęć ma ponadto dużą wartość wychowawczą. Najbardziej istotnymi walorami inscenizacji są:

- lepsze przeżycie, zrozumienie i zapamiętanie treści książki dzięki powiązaniu różnorodnej ekspresji twórczej, muzycznej, słownej, ruchowej i plastycznej,
- nabywanie umiejętności analizowania treści utworu, czyli wyodrębniania poszczególnych scen, charakteryzowania bohaterów, określania miejsc akcji, nastroju itp.,
- wzbogacanie czynnego słownika dzieci poprzez powtarzanie wyrazów, zwrotów i fragmentów wierszy, opowiadań,
- kształcenie wyrazistej mowy w toku naśladowania odtwarzanych postaci (ludzi, zwierząt), ich mowy, stanów uczuciowych, takich jak radość, smutek, przerażenie itp.,
- rozwijanie pamięci logicznej i wyobraźni twórczej,
- uzyskiwanie wzorów do samodzielnej zabawy [Dudzińska 1977, s. 193].

Dzieci, które biorą udział w inscenizacji utworów, starają się przedstawić ją jak najlepiej nie tylko pod względem treści, ale również intonacji, wyrazistości wypowiedzi, a także przekazywania charakteru postaci, którą odgrywają.

Historyjki obrazkowe, jako kolejna forma pracy z dziećmi, są niezastąpione w rozwijaniu ich myślenia przyczynowo-skutkowego. Nauczyciel ma tu szeroki wachlarz działań z dziećmi, do których można zaliczyć:

- układanie obrazków według kolejności zdarzeń,
- eksponowanie tylko jednego obrazka historyjki, by dzieci same poddawały pomysły co mogło się zdarzyć,
- rysowanie zespołowo lub indywidualnie własnych historyjek obrazkowych,
- poszukiwanie innych zakończeń historyjki itp. [Dudzińska 1977, s. 193].

Ważne jest, by w tej formie pracy z dziećmi nauczyciel stosował zasadę stopniowania trudności, która dotyczy liczby obrazków, jakości ich treści, sposobu jej zastosowania. Dobór historyjek powinien być zgodny z zainteresowaniami dzieci i dotyczyć środowiska, z którym one się bezpośrednio stykają. Historyjki obrazkowe wymuszają na dzieciach wykonywanie różnych operacji myślowych. Aby dziecko prawidłowo ułożyło obrazki w historyjce, powinno dobrze zrozumieć jej treść, zauważyć różnice i podobieństwa między nimi, a co najważniejsze, musi wykryć zależności, a więc zrozumieć przyczyny i skutki sytuacji przedstawionej na obrazkach.

Prawidłowa wymowa dzieci ściśle wiąże się z ich rozwojem umysłowym. Dziecko, które w swej wymowie popełnia liczne błędy językowe, jest narażone na różnego rodzaju zahamowania wynikające z faktu utrudnionego kontaktu

z otoczeniem. Niezrozumiała dla innych wypowiedź bardzo często izoluje dziecko od rówieśników, wywołuje niechęć do wspólnej zabawy, nieufność wobec innych, a niekiedy i złość.

Rozwój językowy dzieci w wieku przedszkolnym jest szczególnie ważny. Dzieci w tym wieku wyjątkowo łatwo przyjmują bodźce, a więc szybko się uczą nowych rzeczy i szybko mogą wyrównywać ewentualne braki. Otrzymywane w tym okresie impulsy językowe odciskają się na zachowaniu językowym w przyszłości. Rozwój językowy dziecka kończącego przedszkole powinien być na elementarnym etapie zakończony.

Przy stanie obecnej wiedzy nie kwestionuje się twierdzenia, że rozwój mowy zależy nie tylko od dojrzewania struktur mózgowych, ale warunkiem jest kontakt z człowiekiem mówiącym tym samym językiem. Ważny jest zatem kontakt z osobą dorosłą, która wzmacnia aktywność werbalną i poznawczą dziecka. Taką osobą z pewnością jest nauczyciel przedszkola. Praca dydaktyczno-wychowawcza z dziećmi w wieku przedszkolnym opiera się głównie na żywym słowie, które stanowi podstawowe narzędzie pracy każdego nauczyciela i wychowawcy. Troską nauczyciela powinno być stałe podnoszenie zarówno własnej kultury mówienia, jak i kształtowanie jej wśród dzieci. Wychowawca w przedszkolu powinien pamiętać, że jest on wzorem językowym dla dzieci [Czapiga 1988, s. 83]. Obowiązuje go więc posługiwanie się piękną polszczyzną, gdyż: „[...] kulturalna, staranna mowa wychowawców przedszkolnych [...] ułatwia pojmowanie treści, zachęca dziecko do uważnego słuchania” [Wójtowiczowa 1997, s. 13].

Kierowanie procesem rozwoju językowego wymaga również od nauczycieli przedszkola wiedzy językowej i świadomości metalingwistycznej. Jest to ważne, aby potrafili oni właściwie poprowadzić dziecko przez kolejne etapy edukacji językowej, a więc od kompetencji językowej przez kompetencję komunikacyjną, świadomość językową aż do świadomości metajęzykowej, co oznacza, że „dzieci są świadome pewnych właściwości języka; są także zdolne do refleksji nad nim” [Kern-Jędrychowska 2002, s. 53].

Język nauczyciela powinien być wyraźny, poprawny, a przede wszystkim wyrazisty pod względem wymowy, gdyż dziecko w fazie rezonansu przyjmuje cechy fonetyczne otoczenia. Powinien być również naturalny, aby uczyć dzieci spontaniczności w mówieniu, wyrażaniu uczuć, myśli i wyobrażeń.

Nauczyciel musi też zwracać uwagę, by nie posługiwać się językiem gwarowym, lecz ogólnopolskim. Jego wypowiedzi muszą charakteryzować się właściwą intonacją, melodią, tonem i siłą głosu, ale również wolnym tempem mowy, aby dzieci prawidłowo je rozumiały.

Poza formą dźwiękową wypowiedzi, dziecko naśladuje również poprawność gramatyczną oraz treść słów nauczyciela. Wzór ten wywiera wpływ zarówno na słownik bierny, czyli rozumienie mowy, jak i na słownik czynny dzieci. Dlatego też ogromne znaczenie mają bliskie kontakty i rozmowy nauczycieli z dziećmi, najlepiej z zachowaniem kontaktu wzrokowego, co bardziej stymuluje uwagę dzieci i daje im możliwość obserwacji twarzy, warg, języka. Zdaniem J. Wójtowiczowej, dobry wychowawca językowy nie używa słów i form, które podkreślałyby jego dominację. Powinien tak dobierać środki językowe, żeby zachować relację dialogową nawet wtedy, gdy partnerem jest małe dziecko.

Nauczyciel musi przede wszystkim dopuszczać dziecko do głosu, pozwalać mu wypowiadać się, ale jednocześnie słuchać go, podpowiadać właściwe formy gramatyczne, sugerować wyrazy o podobnych znaczeniach. Tylko wówczas rozmowa będzie prawdziwym źródłem wiedzy dla dziecka. Nauczyciel w żadnym wypadku nie może zapominać o walorach wypowiedzi dzieci, poprzez chwaleńnię każdej składnej wypowiedzi. Zaowocuje to większym sukcesem niż ciągłe poprawianie błędów w wypowiedziach. Zatem nauczyciele w pracy z dziećmi powinni kierować się następującymi zasadami:

- postawa, jaką reprezentują, ma wpływ na płynność wymowy dziecka,
- stwarzać dzieciom podczas rozmów poczucie bezpieczeństwa,
- mówić do dzieci spokojnie, nie spiesząc się,
- nie pośpieszać dziecka w jego wypowiedzi, choćby była ona nieskładna,
- przede wszystkim zwracać uwagę na treść wypowiedzi dziecka,
- wzmacniać wartość dziecka poprzez częste pochwały,
- nie zmuszać dziecka do wypowiedzi,
- być w stałym kontakcie z rodzicami i logopedą.

W pracy nad rozwijaniem mowy komunikatywnej dzieci konieczne jest również szukanie coraz to efektywniejszych metod, które podniosą ich sprawność językową. Należy tu podkreślić rolę wzajemnej współpracy nauczycieli z rodzicami dzieci. Organizowanie wspólnych uroczystości, imprez, konkursów działa na dzieci pobudzająco i zachęca ich do aktywności słownej.

Powyższe rozważania wskazują wyraźnie na fakt, że okres przedszkolny jest czasem intensywnego rozwoju mowy dzieci. Teoretycznie dziecko u progu szkoły powinno mieć mowę w pełni ukształtowaną pod względem fonicznym, dysponować dużym już zasobem słownikowym i poprawnie budować zdania z punktu widzenia logiki, gramatyki i składni. Powinno mówić nie tylko poprawnie i z sensem, ale także z właściwą intonacją (akcent, rytm, melodia mowy). Te umiejętności są niezbędne do porozumiewania się, a jest ono możliwe jedynie wtedy, gdy dziecko zna znaczenie używanych słów, ma opanowa-

ną technikę mówienia oraz formułuje wypowiedzi poprawne pod względem struktury gramatycznej [Pasiński 2009, s. 128].

Cały proces pracy nad doskonaleniem mowy dzieci powinien mieć charakter ciągły i długofalowy. Tylko wówczas możemy mieć pewność, że dzieci rozwijając się będą w sposób prawidłowy, a ich start szkolny okaże się sukcesem.

BIBLIOGRAFIA:

- Aleksander Z., 2003, *Język*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Bokus B., Hofman M. (red.), 1992, *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, „Energeia”, Warszawa.
- Borkowska A., Tarkowski Z., 1990, *Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, „Logopedia” nr 17.
- Bruner J. S., 1980, *Ontogeneza aktów mowy*, w: *Badania nad rozwojem języka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa.
- Brzezińska A., Czuba T., Lutomski G., Dymkowski B., 1995, *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, Poznań.
- Bugajski M., 2007, *Język w komunikowaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Czapiga A., 1989, *Znaczenie kontaktu z dorosłymi dla rozwoju małych dzieci*, „Wychowanie Przedszkolne” nr 2.
- Dudzińska I., 1977, *Rozwijanie mowy i myślenia dziecka*, w: *Vademecum*, red. A. Górecka-Płoska, WSiP, Warszawa.
- Filipiak E., 1995, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Grochowalska M., 2002, *Gestykulacja i mowa, o niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, WNAP, Kraków.
- Guz S. (red.), 2005, *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Hurlock E., 1985, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa.
- Kaczmarek M., 1982, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Kaczmarek L., 1987, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań.
- Karczewska J., Kwaśniewska M., 2009, *Dziecko sześćoletnie w szkole*, Wydawnictwo ZNP, Kielce.
- Karwowska-Struczyk M., 1982, *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Kern-Jędrychowska E., 2002, *Zjawisko aktywności metajęzykowej dzieci*, „Poradnik Językowy” nr 2.

- Kielar-Turska M., 1969, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Klemensiewicz Z., 1952, *Bibliografia ekslibrisu polskiego*, Ossolineum, Wrocław.
- Kowalikowa J., 2004, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, w: *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków.
- Kowalikowa J., 1997, *Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej*. w: *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Wyd. Nauk. AP, Kraków.
- Krasowicz-Kupis G., 2005, *Świadomość językowa i świadomość pisana jako komponenty dojrzałości do nauki czytania i pisania*, w: *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kurcz I., 1982, *Język i mowa*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa.
- Kurcz I., 1992, *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa.
- Markowska A. (red.), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Mnich M., 1999, *Modelowe ujęcie determinantów aktywności werbalnej dziecka w młodszym wieku szkolnym*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M. Michałowska, Katowice.
- Mystkowska H., 1968, *Żywe słowo w pracy z dziećmi sześćo-siedmioletnimi*, PZWS, Warszawa.
- Mystkowska H., 1970, *Właściwości mowy dziecka 6–7-letniego*, PZWS, Warszawa.
- Pasiński P., 2009, *Wybrane zagadnienia rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Wybrane zagadnienia w pedagogice przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Wydawnictwo UJK, Kielce.
- Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B., 1996, *Psychologia dziecka*, „Siedmioróg”, Wrocław.
- Porayski-Pomsta J., 2002, *Czy i jak możemy wpływać na rozwój mowy dziecka? „Wychowanie w Przedszkolu” nr 5*.
- Przetacznik-Gierowska M., 1994, *Od słowa do dyskursu*, „Energeia” Warszawa.
- Pytlarczyk J., 2009, *W kręgu zabawy. Program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Juka, Warszawa.
- Retter H., 2003, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Sawicka G., 1993, *Nominacja językowa (na przykładzie dzieci przedszkolnych)*, Szczecin.
- Schaffer H. R., 1995, *Rozwój języka w kontekście*, w: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Dymkowski, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.
- Słodownik-Rycaj E., 1994, *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Słodownik-Rycaj E., 2000, *O mowie dziecka. Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości jej rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa.

- Smółka L., 2004, *Kompetencje komunikacyjne dzieci sześćo-siedmioletnich*, Wyd. Nauk. AP, Kraków.
- Tarkowski Z., Jurkiewicz C., 1993, *Rozwijanie mowy dziecka. Program terapeutyczno-stymulacyjny*, Wydawnictwo Fundacji „Orator”, Lublin.
- Wójtowiczowa J., 1997, *O wychowaniu językowym*, Wytwórnia Pomocy Dydaktycznych, Warszawa.
- Zaleski T., 1992, *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa.
- Zgółkowska H., Bułczyńska K., 1987, *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Żak-Święcicka M., 1993, *Charakterystyka składniowa wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Dzienniki Urzędowe MEN

SUMMARY

Kindergarten age is such a period in a child's life, which can be characterized by the huge dynamics of speech development. Thus kindergarten teachers have a very important task to fulfil – to make children aware that the ability to communicate lets them establish their place in the community and function well in it. A very significant aspect of the process of speech development is to make a child aware of the elements of the process of communication and to emphasize the parts of the speech act, such as: speaking, understanding, language, text and proper communication. Stimulating the child's language systematically from very early years can prevent learning difficulties and ensure school success. The teacher's role to develop the child's language and speech should focus on achieving two competencies: linguistic and communicative. The whole process of improving child's speech ought to be continuous and longitudinal. Fulfilling such conditions can guarantee proper children's development and a successful school start.

Stymulowanie rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci posługujących się ograniczonym kodem językowym

Stimulation of communicative competence of children using limited
language code

Obowiązująca *Podstawa programowa* zwraca uwagę na to, że „jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów”¹. W zakresie umiejętności społecznych warunkujących porozumiewanie się i kulturę języka uczeń kończący klasę I „[...] komunikuje w jasny sposób swoje spostrzeżenia, potrzeby i odczucia, w kulturalny sposób zwraca się do rozmówcy, mówi na temat, zadaje pytania i odpowiada na pytania innych osób, dostosowuje ton głosu do sytuacji [...], uczestniczy w rozmowie na tematy związane z życiem rodzinnym i szkolnym [...]”², a uczeń kończący I etap edukacyjny tworzy „kilkudzaniową wypowiedź, [...] dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych, uczestniczy w rozmowach: zadaje pytania, udziela odpowiedzi i prezentuje własne zdanie; poszerza zakres słownictwa i struktur składniowych”³.

Powyższe zadania nie należą wcale do łatwych w realizacji, zarówno w przedszkolu, gdzie zadaniem nauczyciela jest „tworzenie warunków do doświadczeń językowych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka”⁴, jak i w warunkach klasy szkolnej, gdyż nauczyciele nie zawsze dysponują wystarczającą wiedzą na temat praw rozwojowych języka, co można obserwować na prowadzonych przez nich lekcjach.

¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* z dnia 23 XII 2008 r., Załącznik nr 2, s. 1.

² Tamże, s. 5.

³ Tamże, s. 10.

⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* (www.men.gov.pl. 16.01.2009).

Okazuje się, że na zajęciach z małymi dziećmi nadal dominują sytuacje edukacyjne, wymagające od uczniów jedynie krótkich, najczęściej jednozdaniowych, wypowiedzi/odpowiedzi na pytanie zadane przez nauczyciela. Tak więc brakuje przede wszystkim stwarzania dzieciom możliwości do zdobywania praktycznych doświadczeń językowych podczas specjalnie organizowanych sytuacji komunikacyjnych. Widoczne jest także częstsze odpytywanie uczniów poprawnie wypowiadających się i pomijanie tych, których wypowiedzi nie gwarantują „popisania się” przed obserwatorami zajęć. Zasadne wydaje się więc poświęcenie większej uwagi problematyce rozwijania kompetencji komunikacyjnej dzieci, zwłaszcza tych, które mogą mieć w tym zakresie większe problemy.

Z kompetencją komunikacyjną mamy do czynienia wówczas, gdy potrafimy dostosować sposób mówienia do określonej sytuacji społecznej, czyli gdy wiemy jak mówić, co, kiedy i do kogo można powiedzieć w określonej sytuacji. Kompetencję komunikacyjną nabywamy – zdaniem L. Wygotskiego, J. Brunera i B. Bernsteina – poprzez uczestnictwo w określonej rzeczywistości społecznej⁵. Dzięki doświadczeniom społecznym dziecko uczy się zasad komunikowania się, m.in. tego:

- z kim można rozmawiać, a z kim lepiej nie
- o czym można rozmawiać, a o czym lepiej nie
- jakich słów można używać w danej sytuacji komunikacyjnej, a jakich nie wypada
- jakiego tonu głosu używać w rozmowie oficjalnej, a na jaki ton głosu można pozwolić sobie nieoficjalnie
- jakie gesty i mimika towarzyszą konkretnemu aktowi mowy.

Akty mowy

Akty mowy są „tym, co robimy słowami”, pytając, rozkazując, usprawiedliwiając, informując, życząc, zapraszając, dowiadując się, prosząc, przedstawiając się, obiecując, ostrzegając itp. Dla każdego aktu mowy istnieją pewne warunki, które z jednej strony są konieczne, aby wypowiedź uznać za dany akt mowy,

⁵ L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971; J. S. Bruner, *Ontogeneza aktów mowy*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980; B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.

a z drugiej strony wystarczające do tego, aby wypowiedź odniosła zamierzony skutek odnoszący się do danego aktu mowy. Zaliczyć do nich można takie środki, jak:

- kolejność słów w wypowiedzi
- odpowiednia intonacja
- tryb czasownika
- obecność czasownika performatywnego, czyli takiego, który wprost odnosi się do intencji wykonywanego właśnie aktu mowy, np. *obiecuję, proszę cię, zapraszam, życzę ci itp.*

Zdaniem psycholingwistów, każdy mówiący może nauczyć się stosowania odpowiedniego zestawu słownictwa i reguł jego użycia, aby moc wyrażania danego aktu mowy była jak najpełniejsza. Możliwe jest bowiem powiedzenie wszystkiego, co mamy na myśli, jeśli spełnimy konieczne warunki zaistnienia danego aktu mowy. „Dla każdego aktu mowy istnieje narzędzie językowe, którego znaczenie jest wystarczające, aby użycie owego narzędzia we właściwym kontekście stało się konkretną realizacją tego aktu mowy”⁶.

Liczne badania nad rozwojem języka dziecka udowodniły, że dzieci bardzo wcześnie ujawniają zdolności pragmatyczne, jeśli chodzi o skuteczne formułowanie prośb, kierowanie do innych wypowiedzi oznaczających powitanie lub pożegnanie. Jasne jest także, że pragmatyczne zdolności tworzenia aktów mowy wyprzedzają w rozwoju metapragmatyczne zdolności świadomego korzystania z odpowiednich środków językowych do wyrażenia pewnych intencji, a także oceny danego aktu mowy i rozpoznania naruszenia reguł obowiązujących w jego realizacji.

Najwcześniej zdolności pragmatycznego tworzenia aktów mowy ujawniają się w sytuacji autokorekty wypowiedzi, jeśli chodzi o wymowę, intonację, szyk wyrazów w zdaniu czy o ich dobór. Nieco wyższy poziom świadomości pragmatycznej języka uwidacznia się w sytuacji, gdy dzieci zaczynają poprawiać się nawzajem lub gdy zwracają uwagę dorosłym, jak powinno się mówić. Niektóre czterolatki potrafią np. dokonać oceny, która forma prośby jest ładniejsza, grzeczniejsza. Tego typu obserwacje dają podstawę do sformułowania wniosków, że już dzieci w wieku przedszkolnym mogą ćwiczyć nabywanie języka w trakcie specjalnie organizowanych w tym celu sytuacji. Wprawdzie badacze języka nie są zgodni co do efektywności pedagogicznego oddziaływania w sy-

⁶ J. W. Astington, *Metapragmatyka: dziecięca koncepcja obiecywania*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G. Shugar, GWP, Gdańsk 2007, s. 337.

tuacji wywodzenia się dziecka z „niskiej klasy społecznej”, jednak niezaprzeczalne pozostaje to, że dzięki wysiłkowi, ambicji i zdolnościom wielu osobom udaje się wyzwolić z determinizmu pochodzenia społecznego.

W trakcie każdego aktu komunikacyjnego dziecko uczy się nie tylko języka w rozumieniu kodu, ale przyswaja sobie także – charakterystyczny dla swojej grupy społeczno-kulturowej – system znaczeń, wartości, postaw i podstaw kulturowych, w tym zachowania i postępowania w sytuacji problemowej o różnym charakterze. Nabywa więc także przekonania, czym jest poprawność językowa, ale nie w znaczeniu obiektywnym, tylko charakteryzującym używaną przez dziecko polszczyznę. Może to być więc np. gwara czy też środowisko posługujące się wyłącznie ograniczonym kodem językowym, ale wystarczy także, aby język używany w szkole przez nauczyciela różnił się od tego, który charakteryzuje środowisko życia dziecka. Dlatego też kontakt z językiem ogólnopolskim nie dla wszystkich dzieci może stanowić impuls do intensywnego rozwoju poprawnej polszczyzny. Dzieci, które nie doświadczają odczucia zrozumienia, zarówno w trakcie swoich wypowiedzi, jak i wypowiedzi innych, narażone są na duże trudności komunikacyjne i poznawcze, a w konsekwencji zagrożone niepowodzeniami szkolnymi o różnym charakterze, gdyż cały rozwój poznawczy dziecka zależy przecież od poziomu jego rozwoju językowego. Dlatego wszyscy konstruktywiści tak mocno podkreślają budowanie mostów między wiedzą i umiejętnościami (także językowymi) posiadanymi przez dziecko, a tymi, które są dla niego nowe. Dla rozwoju języka mówionego niezmiernie ważne staje się w tym kontekście poszanowanie języka naturalnego dziecka i, poprzez włączanie jego elementów do nowego zasobu słownictwa, poszerzanie jego możliwości komunikacyjnych.

Ponieważ język należy traktować jako kod językowy wspólny dla określonej społeczności, funkcjonującej w określonych warunkach kulturowych, jedynym sensownym rozwiązaniem w trakcie nabywania kompetencji językowej dotyczącej stosowania aktów mowy, jest – jak się wydaje – jednocześnie ze słownictwem, zapoznavanie dzieci z kontekstem kulturowym użycia go.

Poprzez akty mowy można realizować szereg strategii komunikacyjnych o charakterze werbalnym, dzięki którym dziecko uczy się porozumiewać z uwzględnieniem zastanej konksytuacji. Można posłużyć się tutaj klasyfikacją aktów mowy sporządzoną przez J. R. Searla⁷:

⁷ J. R. Searle, *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, Warszawa 1987; choć trzeba wiedzieć, że takich klasyfikacji aktów mowy jest więcej, zob. J. Porayski-Pomsta,

1. asertywy (stwierdzenia) – dotyczą wypowiedzi opisujących rzeczywistość, cechy, obiekty;
2. dyrektywy – ich zadaniem jest zachęcenie/naklonienie odbiorcy do zrobienia czegoś lub zniechęcenie/odwiedzenie go od czegoś; w grupie tej mieszczą się m.in. porady, modlitwy, błagania, pytania;
3. komisywy (zobowiązania) – to wypowiedzi samego mówiącego, które obligują go do zrobienia czegoś;
4. ekspresywy – ich celem jest zwrócenie uwagi odbiorcy na emocjonalny stan nadawcy, gdyż oddają one uczucia osoby wypowiadającej się w danej chwili; znajdują się w tej grupie np. podziękowania, gratulacje, narzekania, usprawiedliwianie się;
5. deklaracje – dotyczą wypowiedzi, które wprowadzają znaczące zmiany w dotychczasowej sytuacji jednostek, np. obietnice, zamierzenia.

Oczywiście, trudno wyobrazić sobie akt mowy bez niewerbalnych strategii komunikacyjnych. Ich wykorzystanie w wypowiedzi łącznie ze strategiami werbalnymi stanowi dopiero o akcie komunikacyjnym. Można nawiązać tutaj do kategorii strategii niewerbalnych zaproponowanych przez Ekmana i Friesena⁸, które jednocześnie wskazują, jakie funkcje pełnią one w interakcji komunikacyjnej:

1. ilustratory – gesty ilustrujące i uzupełniające wypowiedź;
2. regulatory – ruchy ciała służące utrzymaniu i modyfikacji aktywności komunikacyjnej, np. dystans fizyczny, kontakt wzrokowy, pozycja ciała, ruchy głowy (akceptujące lub negujące), siła i ton głosu (stale zmieniające się w trakcie rozmowy);
3. emblematy – gesty o stałym, wyuczonym społecznie znaczeniu, np. potakiwanie, zaprzeczanie, przywoływanie, pożegnanie;
4. ekspresje emocji – uniwersalne kulturowo wzorce mimiki wyrażające zdziwienie, zaskoczenie, smutek, zadowolenie itp.;
5. adaptatory – gesty własne rozmówcy, często wykonywane nieświadomie, np. „miętoszenie” koszulki, drapanie się w głowę.

Nauczyciel pracujący z dziećmi, mającymi komunikacyjne trudności w relacjach z innymi, powinien umożliwić uczniom wchodzenie w różne interakcje i ułatwić im osiągnięcie sukcesu m.in. dzięki zastosowaniu powyższych stra-

O funkcji terapeutycznej mowy, w: *Diagnoza i terapia w logopedii*, red. J. Porayski-Pomsta, „Elipsa”, Warszawa 2008.

⁸ Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.

teorii. Jednocześnie obserwowanie i interpretacja wysyłanych świadomie bądź nieświadomie komunikatów werbalnych i niewerbalnych będzie stanowić doskonały punkt wyjścia dla nauczyciela oraz podejmowanych na ich podstawie działań terapeutycznych.

Język a myślenie

Istnieje wiele koncepcji nabywania języka, zwłaszcza w jego pragmatycznej funkcji. W opozycji do teorii o wrodzonej istocie języka N. Chomskiego tzw. LAD (*language acquisition device*) pozostają teorie uczenia się języka przez socjalizację – LASS (*language acquisition socialization system*). Większość z nich nie podaje w wątpliwość znaczenia „nasiąkania nim” poprzez obecność w określonym środowisku, ale jeszcze częściej wspomina się o tym, że nabywanie języka następuje nie tylko dzięki kontaktowi z językiem, ale przede wszystkim dzięki interakcjom z otoczeniem. Rozmawiając z innymi, dziecko uczy się segmentacji zdań i dekodowania wypowiedzi kierowanej do niego, a także otrzymuje pierwsze informacje zwrotne na temat niegramatyczności swoich wypowiedzi. Opiekunowie dziecka najczęściej przeformułują wypowiedzi dziecka w jego obecności, powtarzają kilkakrotnie frazę w poprawnej formie lub dostarczają wskazówek leksykalnych czy fleksyjnych⁹.

Społeczną naturę uczenia się dostrzegli m.in. Bruner i Bernstein¹⁰, którzy podkreślali znaczenie uczenia się od rówieśników, rodziców i nauczycieli, w tym nabywania języka i kompetencji komunikacyjnej przez dziecko. Rozmawiając z innymi, dziecko wzbogaca swój zasób słownikowy, a w rezultacie tego w jego umyśle następuje interioryzacja każdego dialogu między nim a otoczeniem. W efekcie zaczyna ono z czasem używać mowy już nie tylko po to, żeby porozumieć się z innymi, ale aby zacząć organizować własne działania i zachowania. Mowa staje się narzędziem myślenia, a myślenie środkiem do rozwijania myślenia. Nie ulega bowiem wątpliwości, że to, jakim językiem posługuje się dziecko, bezsprzecznie wpływa na poziom jego myślenia i wszystkich funkcji poznawczych. Innymi słowy: im doskonalszy kod językowy, tym wyższy poziom myślenia, kojarzenia, spostrzegania, klasyfikowania, wnioskowania, interpretowania,

⁹ E. Boksa, *Pragmatyczne podejście w kształceniu językowym uczniów dyslektycznych*, „Rocznik Świętokrzyski”, Seria A – Nauki Humanistyczne, nr 31, red. P. Zbróg, KTN, Kielce 2009.

¹⁰ J. S. Bruner, *Ontogeneza aktów ...*; B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie ...*

tworzenia itp. Wzajemny stosunek tych obszarów wyraźnie podkreśla G. Herder: „jeśli prawdą jest, że nie potrafimy myśleć bez myśli i że uczymy się myśleć za pomocą słów, to język wyznacza granicę i zarys całego ludzkiego poznania”¹¹. A. Łuria stwierdza zaś, że: „Język niosący ze sobą doświadczenia całych generacji, czy szerzej doświadczenia ludzkości, włączany jest od pierwszych miesięcy w proces rozwoju dziecka. [...] Cały ten proces przekazywania wiedzy i kształtowania pojęć [...] jest kwintesencją intelektualnego rozwoju dziecka”¹².

Komunikowanie się i myślenie są ze sobą tak ściśle powiązane, że ich wzajemne oddziaływanie na siebie staje się najlepszym środkiem do rozwijania zarówno kompetencji komunikacyjnych, jak i intelektualnych. Jak podkreślał Wygotski¹³ – język koncentruje w sobie dwie najważniejsze funkcje: nie tylko funkcję porozumiewania się z innymi, ale przede wszystkim odpowiada za myślenie i rozwój wyższych funkcji psychicznych. Język stanowi więc swoistą bazę dla całości procesów intelektualnych. Ich rozwój nie byłby możliwy bez wzajemnego komunikowania się i odwrotnie: poziom, sprawność i skuteczność komunikowania się poprawiają się pod wpływem rozwoju intelektualnego. Wokół języka rozgrywa się więc wszystko, co najważniejsze zarówno w doskonaleniu się jednostki, jak i społeczności. W ciągu życia ten typ wzajemnego oddziaływania na siebie języka i myślenia doskonalili się, co powoduje stały postęp, systematyczną stymulację zarówno w rozwoju myślenia pojęciowego, analitycznego, wnioskującego, jak i w kompetencji komunikacyjnej. Zwłaszcza, że słowo inaczej uczestniczy w procesach myślowych w zależności od tego, kto się nim posługuje: dziecko w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, nastolatek czy dorosły. Zakres pojęciowy tego samego terminu ulega wzbogaceniu, a czasem nawet zmianie – człowiek w wyniku nabywania doświadczeń komunikacyjnych orientuje się, że tego samego słowa można używać w różnych sytuacjach lub kontekstach. Wraz z rozwojem wyższych funkcji psychicznych stopniowo doskonalili się, więc także zmienia się sposób kontaktowania się z dorosłymi. Z czasem zaczyna pojawiać się myślenie werbalne, będące swoistym połączeniem myśli i słowa, wynikające z konieczności porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach. Dziecko zaczyna starać się odpowiednio zachować językowo i rozwiązać jakieś zadanie komunikacyjne (akt mowy) w konkretnej sytuacji. Myśl zaczyna więc nabierać charakteru społecznego i to nie tylko

¹¹ Za: S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994, s. 123.

¹² A. Łuria, *Podstawy neuropsychologii*, PWN, Warszawa 1976, s. 31.

¹³ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

jeśli chodzi o komunikację z innymi ludźmi, ale także – o organizację własnego zachowania w zależności od kulturowej organizacji zachowania w danym środowisku, o interpretację i odczuwanie otaczającego je świata, o tożsamość społeczną. Pojawia się rozróżnienie na mowę zewnętrzną i wewnętrzną. Jak pisze L. Wygotski: „Mowa zewnętrzna jest procesem przekształcania myśli w słowa, jest materializacją i obiektywizacją myśli. Mowa wewnętrzna natomiast jest procesem przeciwnym, idącym od zewnątrz do wewnątrz, procesem wyparowywania mowy w myśl”¹⁴. Mowa wewnętrzna stanowi więc jakby „myślowy brudnopis” zarówno dla mowy ustnej, jak i pisanej. Jej rozwojowi sprzyja np. ciche czytanie, dzięki któremu „dziecko nabywa umiejętności myślenia w milczeniu oraz utrzymania w świadomości »drogowskazów« myśli, ich węzłowych treści”¹⁵.

Kody językowe

Nauczyciel pracujący w przedszkolu czy szkole musi mieć świadomość, że – mimo iż posługuje się tym samym językiem, co dziecko – niekoniecznie posługuje się tym samym kodem językowym, gdyż każda osoba biorąca udział w interakcji komunikacyjnej niesie ze sobą różne doświadczenia społeczne, także językowe, wynikające z egzystencji w określonych warunkach kulturowych. Dziecko posługuje się słowem w sposób, który uwidacznia przystosowanie się do tego, co je otacza, i do tych, z którymi przebywa. Bytność w określonym środowisku społeczno-kulturowym generuje różniące się od siebie systemy mowy, czyli kody językowe, będące jednocześnie transmitterami kultury. Aby móc efektywnie i skutecznie porozumiewać się z otoczeniem, dziecko przyjmuje kod językowy funkcjonujący w jego najbliższym środowisku, a więc początkowo powiela system językowy, którym posługują się jego rodzice.

Rodzice czynnie pośredniczą pomiędzy społeczeństwem i dzieckiem w codziennych sytuacjach językowych, oswajają dziecko z regułami, normami tegoż języka. Regulacja zachowań i przekazywanie wiedzy na temat określonych społecznych norm i zachowań w procesie socjalizacji sprowadza się do przyswojenia przez dziecko systemu wartości bliskich jego rodzicom, przekazywania przez nich wiedzy kulturowej kształtującej tradycję w najróżniejszych dziedzinach życia. Podtrzy-

¹⁴ L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa...*, s. 436.

¹⁵ S. Jabłoński, *Mowa pisana: jej struktura i znaczenie dla rozwoju dziecka*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, cz. VI, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.

mywanie owych prawideł wiąże się także z aktywnością komunikacyjną dziecka i często determinuje jego dalsze losy¹⁶.

B. Bernstein¹⁷ określił wskaźniki posługiwania się „kodem ograniczonym” podczas porozumiewania się (głównie: małe zróżnicowanie form wypowiedzi, krótkie zdania, uboższy zasób słów, mała płynność słowna, bogata gestykulacja uzupełniająca wypowiedź, odchylenia od normy językowej). Niezwykle istotne z punktu widzenia szkoły/przedszkola spostrzeżenia odnoszące się do tego typu ograniczonego systemu języka wskazują, że nie należy zbyt negatywnie myśleć i odnosić się do tych cech mowy, które powszechnie uznawane są za determinanty braku rozwoju języka, gdyż:

- kod ograniczony znany jest wszystkim użytkownikom języka; istnieje tak wiele sytuacji w życiu rodzinnym, szkolnym, że tylko za pomocą tego kodu można się porozumieć – jest on niezwykle użyteczny, a w wielu sytuacjach społecznych wręcz jedyny zrozumiały dla dzieci;
- nie wszyscy potrafią posługiwać się kodem rozwiniętym; bogata składnia i stylistyka, rozwinięta werbalizacja myśli, precyzja słowa sprawiać może tyle trudności, że porozumienie się jest bardzo utrudnione lub wręcz niemożliwe;
- używanie kodu rozwiniętego przez nauczyciela wprowadza często zbyt duży dystans między rozmówcami, powoduje, że dziecku trudno jest aktywnie uczestniczyć w zajęciach w obawie przed krytyką jego wypowiedzi;
- nabycie kodu ograniczonego najczęściej nie zależy od cech wrodzonych dziecka, lecz od warunków jego socjalizacji (zwłaszcza wykształcenia rodziców);
- dzieci posługujące się kodem ograniczonym nie mogą dorównać tym uczniom, którzy posługują się kodem rozwiniętym – bariera językowa jest zbyt duża.

Bardzo często wypowiedzi dzieci, zwłaszcza w wieku przedszkolnym, kiedy system sprawności językowej zarówno sytuacyjnej, społecznej, jak i systemowej¹⁸ nie jest jeszcze wystarczająco ukształtowany, cechuje kod ograniczony. Właściwie im dziecko jest młodsze, tym więcej błędów, nieprecyzyjnych sformułowań lub rozmaitych barier pojawia się w jego komunikatach. Należą do nich przede wszystkim:

¹⁶ E. Boksa, *Pragmatyczne podejście...*, s. 117.

¹⁷ B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie...*

¹⁸ Zob. S. Grabias, *Język w zachowaniach...*

- błędy gramatyczne;
- zniekształcenia wyrazów;
- używanie niezrozumiałych dla odbiorcy określeń;
- problemy z płynnością i precyzją wypowiedzi, np. przerwy w mówieniu lub przeciwnie: liczne powtórzenia, natłok myśli i słów powodujący chaos komunikatu;
- niekończenie wypowiedzi, niestarannie lub źle zbudowane zdania;
- zastępowanie nazw gestami, mimiką lub zaimkami.

Sposoby stymulowania rozwoju języka

Obowiązkiem każdego nauczyciela jest zadbanie o rozwój językowy swoich wychowanków i stałe stymulowanie dzieci do doskonalenia nabytych już umiejętności językowych. Znajomość zaś psychicznego i pedagogicznego kontekstu formułowania się sprawności językowej pozwala modyfikować proces edukacyjny tak, aby efektywnie osiągnąć założone cele.

Zanim dziecko zacznie wypowiadać swoje myśli w formie wypowiedzi ustnej, dobrze jest nauczyć je wypowiadać się w „innym języku” (plastyki, muzyki, ruchu) – rysunku, wycinanki, melodii, zabawy, której towarzyszy słownictwo dobierane stosowanie do sytuacji. Integracja aktywności werbalnej z innym typem aktywności twórczej sprzyja skoncentrowaniu uwagi na czynnościach lubianych przez dziecko, niesprawiających mu takiej trudności jak wypowiadanie się, dzięki czemu nabywanie słownictwa i utrwalanie właściwych konstrukcji składniowych przebiega w sytuacjach wyzwalających chęć mówienia w sposób bardziej naturalny. Bardzo ważne jest bowiem przełamanie rozmaitych barier psychicznych ciężących na dziecku, a nawet odwrócenie jego uwagi od wypowiedzania się, żeby rozpoczęcie pracy nad rozwojem języka w ogóle było możliwe. Wielość sytuacji, mogących wywołać u dziecka całkowite „zamknięcie się” na pytania nauczyciela, jest ogromna, począwszy od zwykłego wstydu przeżywanego w związku z sytuacją obserwowania i oceniania wypowiedzi przez innych, przez brak pewności siebie, zaniżoną samoocenę (charakterystyczną dla dzieci posługujących się językiem uproszczonym) do braku ciekawości poznawczej czy też umiejętności komunikacyjnych¹⁹.

¹⁹ A. Szplit, *Możliwości pokonywania barier psychicznych uczniów w aspekcie codziennej pracy nauczyciela*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania*

Aby dziecko nauczyło się funkcjonować na określonym poziomie językowym, musimy także – z jednej strony – wziąć pod uwagę, w jakim otoczeniu społeczno-kulturowym ono przebywa, a z drugiej strony – poznać podstawowe prawa regulujące procesy poznawcze dziecka, w tym nabywania odpowiedniego kodu językowego. Zdaniem L. Wygotskiego, „każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna, czyli funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna”²⁰. Dlatego można przyjąć, że kształcenie języka mówionego w kodzie ograniczonym należy zacząć od dialogów prowadzonych w szkole, w gronie rówieśników i z dorosłymi na tematy dotyczące codziennego życia rodzinnego czy też wspólnych z rówieśnikami zabaw. Znając poziom wyjściowy rozwoju języka dziecka, możemy rozpocząć oddziaływanie terapeutyczne na zasadzie działania strefy najbliższego rozwoju, najpierw od kontaktów społecznych.

Na początku wskazane będzie zwrócenie uwagi na takie formułowanie poleceń, aby dziecko samo mogło zrozumieć ich znaczenie. Polecenia sformułowane jasno powinny zawierać czasowniki operacyjne, niebudzące wątpliwości, co dziecko ma wykonać, np. *powiedz, opisz, połącz, pokaż, obrysuj, dorysuj, opowiedz, ułóż, policz, zamaluj, wskaż, nazwij, wymień, wyjaśnij, porównaj* itp. Udzielanie instrukcji prostym językiem będzie skuteczniejszym sposobem wspomagającym wzbogacanie/urozmaicanie słownictwa dziecka niż np. tylko demonstrowanie mu jakiejś czynności. Z czasem można pokusić się o wyjaśnianie dłuższych poleceń, zachęcających do swobodnych wypowiedzi, połączone z zasugerowaniem/podpowiadaniem skorzystania w wypowiedzi z odpowiedniego słownictwa po to, aby dziecko stopniowo opanowywało kolejne elementy językowe w określonym kontekście), np. *Opowiedz, w jaki sposób dbasz o swoje zabawki. Powiedz, jak wyglądał twój pierwszy dzień w przedszkolu. Jak sądzisz, skąd wzięła się nazwa pierwiosnek? Opowiedz swój najprzyjemniejszy sen. Dlaczego warto uczyć się czytania? Niektóre polecenia mogą wprost służyć nabywaniu nowego słownictwa, np. *Dobierz nazwy warzyw do obrazków. Weź do ręki szerszy pasek. Jaki jest twój pasek w porównaniu z moim? Jak nazywa się spis potraw na cały dzień lub tydzień? Jak nazywa się „przewidywanie” pogody? W miarę systematycznie należy wprowadzać polecenia wymagające twórczej aktywności językowej, np. *Wyobraź sobie, że pracujesz w telewizji. Przeprowadź wywiad***

i edukacji, red. M. Kisiel, T. Huk, Oficyna Wydawnicza WW, Instytut Pedagogiki UŚ, Katowice 2009, s. 150–151.

²⁰ L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa...*, s. 432.

ze znaną aktorką. Zareklamuj jeden z tych produktów. Wymyśl zakończenie bajki. Przeprowadź na niby rozmowę telefoniczną z koleżanką na temat waszych planów na sobotę. Ułóż trzy pytania, które można byłoby zadać bocianowi powracającemu z Afryki.

Na pewno pomocne na każdym etapie będzie powtarzanie/upraszczanie poleceń, dzięki czemu z jednej strony będzie ono dobrze wykonane (co zwiększy samoocenę dziecka), a z drugiej – dziecko nabędzie doświadczeń, które pomogą mu w przyszłości od razu lepiej rozumieć bardziej skomplikowane polecenia.

Trzeba pamiętać, że dzieci posługujące się językiem uproszczonym mają także trudności z czytaniem (często pochodzą z rodzin biednych, co – jak twierdzi L. Pawelec – jest przyczyną „skromnego poziomu hierarchii wartości preferowanych przez środowisko rodzinne i nieporadności rodziny w ukazywaniu dziecku bogactwa kultury”²¹) i z rozumieniem przeczytanego tekstu, gdyż nie rozumieją pojęć, z którymi spotykają się w poleceniach lub czytankach. Ich wiedza osobista jest zbyt uboga, aby rozumienie i przetwarzanie informacji przebiegało z sukcesem. Również sprawność językowa jest najczęściej opóźniona w stosunku do wieku kalendarzowego, niższa niż rówieśników w tym samym wieku. W opinii Bernsteina dzieci te mają jednak takie same zdolności do nauki języka, jak wszyscy. Ponieważ jednak we wczesnym dzieciństwie były pozostawione same sobie (nikt nie pobudzał ich do wypowiedzi, nikt z nimi nie rozmawiał, nie stymulował wyobraźni, spostrzegawczości i aktywności twórczej, nikt nie czytał im książek), mają one trudności z werbalizowaniem swoich myśli/intencji, często nawet z nazywaniem przedmiotów i ich cech, z nazywaniem czynności, jak również problemy z samym myśleniem, z wnioskowaniem i analizowaniem danych.

Chociaż mogłoby się wydawać, że rozwój dzieci posługujących się mową uproszczoną jest nieodwracalnie negatywnie zdeterminowany, to rozsądnie postępujący nauczyciel, zdający sobie sprawę z trudności stojących przed dzieckiem, może spowodować zmiany w rozwoju językowym swoich wychowanków poprzez dbałość o jakość dostarczanych dzieciom bodźców językowych i doświadczeń komunikacyjnych, stanowiących bazę dla treningu językowego. To nauczyciel bowiem – zdaniem I. Stańczak²² – decyduje o efektach

²¹ L. Pawelec, *Region źródłem poznania i informacji o otaczającej rzeczywistości*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność...*, s. 98.

²² I. Stańczak, *Możliwości wspierania rozwoju zdolności poznawczych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność...*, s. 200–201.

edukacyjnych uzyskiwanych przez uczniów, ich postawach, zachowaniach, gdyż to jego zadaniem jest stworzenie dzieciom odpowiednich warunków do zdobywania określonych wiadomości i umiejętności niezbędnych w poznawaniu świata.

W nauce komunikacji celowe będzie także korzystanie z doświadczeń, odczuć, sposobu widzenia i odbierania świata przez dziecko, a także zachęcanie go do prezentowania swojego zdania i dawanie mu możliwości posługiwania się językiem w różnych okolicznościach w warunkach sprzyjających ekspresji językowej. Zdaniem H. Lenneberga²³, dzieci w wieku 2–12 lat mają niezwykłą zdolność do opanowania języka. Istotą stymulacji tej zdolności jest jednak uwzględnianie biologicznych i społecznych praw dziecka, m.in. do odkrywania świata i wyrażania siebie oraz stwarzanie mu warunków do eksperymentowania twórczego, ekspresyjnego działania, wypowiedzania się w różnych sytuacjach przy pomocy różnych form wypowiedzi. Wzajemna komunikacja wymaga więc od nauczyciela stałej gotowości do dialogu, przyjacielskich relacji, w których dziecko zostanie zawsze do końca wysłuchane. Nauczyciel powinien także tak organizować pracę w klasie, żeby w atmosferze bezpieczeństwa psychicznego uczniowie mogli i chcieli najpierw ośmielić się językowo, a potem ćwiczyć i rozwijać swoje umiejętności wypowiedzania się w różnych sytuacjach. Zaliczyć tu można przede wszystkim takie zadania organizacyjne, jak:

- stworzenie warunków sprzyjających ośmieleniu i werbalnemu „otwarceniu się” uczniów, zwłaszcza poprzez danie im możliwości nieskrępowanej, swobodnej wypowiedzi, podtrzymywanie wypowiedzi dzieci (przez np. zadawanie pytań pomocniczych, wzmacnianie słowne), akceptowanie ich opinii, nagradzanie i ośmielanie, pomaganie w wyjaśnieniu i rozwinięciu pomysłów uczniów, delikatne i życzliwe uwagi, docenienie indywidualnych rozwiązań;
- stwarzanie sytuacji umożliwiających zdobywanie doświadczeń językowych i świadomą pracę nad wzbogacaniem własnego języka poprzez wywiady, wycieczki, improwizowanie scenek dramatycznych itp., dopiero bowiem dzięki zdobytym doświadczeniom językowym, zarówno w kontakcie z rówieśnikami, jak i z nauczycielem i innymi dorosłymi, uczeń ma możliwość dokonywania transformacji, twórczych przekształceń i prób tworzenia w wybranej przez niego formie komunikacji;

²³ E. H. Lenneberg, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.

- zapewnienie uczniom takich warunków, aby mogli i chcieli prezentować własne, często jeszcze bardzo uproszczone propozycje, pomysły, poprzez zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa, warunków do doświadczenia sukcesu, satysfakcji, dumy, radości z tworzenia, odczucia szacunku i docenienia jego wysiłku, a także unikanie nadmiernego krytycyzmu, pouczania, ciągłego korygowania błędów, wykonywania prac czy rozwiązywania problemów za dziecko.

Nauczyciel powinien stworzyć więc odpowiedni klimat emocjonalny w klasie, atmosferę sprzyjającą wzajemnemu zaufaniu i szczerości. Dziecko będzie miało bowiem możliwość rozwijania swoich kompetencji językowych tylko w warunkach poszanowania zdania każdego z członków społeczności i w okolicznościach umożliwiających prezentację swoich opinii. Jak twierdzi K. Borawska, niezmiernie ważne jest „poszanowanie wyrażonej w języku macierzystym swobodnej myśli dziecka. Każdy uczeń powinien być przekonany, że wytwór jego ekspresji, uzewnętrznione przeżycia, poglądy i oceny, niezależnie od tego, w jakiej formie językowej zostały przedstawione, nie będą zlekceważone przez kolegów, ani też formalnie ocenione przez nauczyciela”²⁴.

Nauczyciel podmiotowo traktujący dziecko posługujące się kodem ograniczonym powinien nie tylko w sytuacjach typowo komunikacyjnych, ale także w sytuacjach o charakterze wychowawczym częściej używać perswazji i łagodnego, spokojnego wyjaśniania zasad postępowania, z odwołaniem się do uczuć dziecka i podkreśleniem merytorycznej wartości nakazu/zakazu niż rozkazywania czy dawania reprimendy. Ważne jest każdorazowe nawiązanie indywidualnego, bezpośredniego, bezpiecznego emocjonalnie kontaktu.

Niezwykle ważna dla nauczycieli jest również wiedza na temat tego, że pełne kwalifikacje komunikacyjne mogą być nabywane i doskonalone wyłącznie w praktycznym komunikowaniu się. Wśród badaczy istnieje jednomyślność co do konieczności organizowania w szkole dużej liczby ćwiczeń praktycznych, polegających na stwarzaniu dzieciom warunków do używania polszczyzny i zdobywania doświadczenia językowego w różnych sytuacjach społecznych. Zgodnie ze sformułowanym przez L. Wygotskiego prawem rozwojowym języka, nabywanie mowy/języka przez dziecko dokonuje się poprzez jego uczestnictwo w interakcjach z partnerami komunikacyjnymi, w wyniku konkretnego działania, zabaw symbolicznych, w czasie których tworzą się w jego umyśle

²⁴ K. Borawska, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 94.

obrazy, ślady odpowiadające rzeczywistości. Dopiero w ich następstwie komunikacyjne intencje i ich realizacja językowa jest internalizowana²⁵. Dlatego często sugeruje się takie sposoby doskonalenia sprawności językowej dzieci, które powodują zapominanie o wysiłku związanym z nabywaniem nowych zwrotów, zastosowaniem poznanego słownictwa w nowych sytuacjach, gdyż wiążą się z chętnym i aktywnym uczestnictwem dziecka w lubianych przez uczniów takich typach ćwiczeń, jak:

- wczucie się w rolę i inne typy zabaw dramatycznych; np. w zabawach tematycznych dzieci stwarzają sytuacje będące mieszaniną fikcji/fantazji i realności, korzystając ze swojej pomysłowości tworzą nowe postacie, zdarzenia, ożywiają przedmioty, zmieniają ich typowe funkcje, nadając nowe, zaskakujące znaczenia; w zabawach tych pojawiają się często niezwykle metafory, neologizmy, porównania²⁶;
- improwizacje, inscenizacje;
- uczenie się na pamięć rymowanek, wierszyków;
- scenki sytuacyjne, dialogi na dany temat, wywiady z innymi (rówieśnikami, dorosłymi).

Odgrywając role w trakcie zabawy (nieważne czy spontanicznej, czy kierowanej przez nauczyciela), dziecko uczy się dobierać słownictwo/określenia stosownie do sytuacji i szybko reagować na pojawiający się kontekst werbalny. Nie ma lepszego sposobu wzbogacania sprawności językowej niż naturalny dialog w naturalnym środowisku społecznym, a więc przede wszystkim z rówieśnikami, rodzicami, dziadkami, nauczycielami. Ujawnia się wtedy u dziecka naturalna potrzeba mówienia/komunikowania się, której zastosowanie w warunkach szkolnych czy przedszkolnych przyniesie lepsze efekty dydaktyczne niż sztuczny dialog ściśle kierowany przez nauczyciela lub też pasywne powtarzanie słów czy zdań podanych/poprawionych przez dorosłego. P. Struck dowodzi nawet, że naturalne uczenie się w grupie dziecięcej (oparte na badaniu, poszukiwaniu, doszukiwaniu się sensu zjawisk, ciekawości ucznia i jego zainteresowaniach) „oznacza otwarcie przestrzeni dla dziecięcej mowy, swobodnie »płynącej« pomiędzy tymi, którzy się uczą [...]”. Wtedy język wykorzystywany jest w swym najwłaściwszym sensie – do badania i rozumienia

²⁵ L. S. Wygotski, *Milczenie i mowa...* Podobnego zdania są również m.in. J. Piaget, H. Lenneberg, J. Bruner.

²⁶ K. Gąsiorek, *Zabawy w tworzenie języka (słotwórcze możliwości i skłonności dzieci jedenastoletnich)*, w: *Stymulacyjna i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, „Agat-print”, Kraków 1999, s. 131.

świata²⁷. Jak twierdzi J. Piaget²⁸, uczeń powinien zdobywać wiedzę poprzez aktywność własną, poprzez samodzielne gromadzenie doświadczeń w sytuacjach jak najbardziej przypominających zdarzenia w rzeczywistych okolicznościach. Nauczyciel powinien więc organizować dzieciom takie sytuacje edukacyjne, które możliwie wiernie naśladują rzeczywiste warunki komunikacyjne, które jak najbardziej zbliżone są do sytuacji realnych oraz uwzględniają potrzeby uczniów i mają odpowiedni do ich wieku poziom trudności („codzienne” akty mowy: przeproszenie, zapraszanie, usprawiedliwienie się, informowanie, dowiadывanie się, przedstawianie się itp.)²⁹.

- konkursy „krasomówcze”, w trakcie których dzieci będą wprawiać się w swobodnych wypowiedziach na podany temat; ich celem jest zwiększenie płynności słownej i skojarzeniowej uczniów, niezbędnej do szybkiego przywoływania z posiadanego zasobu leksykalnego potrzebnego słowa dla najlepszego wyrażenia myśli i umiejętnego użycia go w zdaniu³⁰;
- omawianie historyjek obrazkowych, zwłaszcza atrakcyjnych graficznie, interesujących z punktu widzenia zainteresowań dzieci, z zastosowaniem słownictwa pomocniczego jako źródła, z którego dziecko może korzystać w wypadku braku w umyśle/w pamięci odpowiedniego określenia;

Wzbogacenie słownictwa dziecka można uzyskać, proponując dzieciom:

- czytanie głośne i opowiadanie
- czytanie ciche i opowiadanie
- słuchanie (opowieści nauczyciela, słuchowiska czy czytanki nagranej na płycie itp.) i opowiadanie
- tworzenie instrukcji (*Opowiedz, jak to zrobiłaś/zrobiłeś*)
- trening temporalny – można poprosić dziecko o wykonanie polecenia w określonym, wyznaczonym przez nauczyciela czasie, np. nazywania przedmiotów przedstawionych na obrazku czy też stosowania różnych określeń na czas (*Co widzisz na obrazku? Jakie emocje odczuwasz, gdy widzisz taką sytuację?*)

²⁷ Za: H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2005, s. 7.

²⁸ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 1992.

²⁹ Z. Zbróg, *Rozwijanie sprawności tworzenia użytkowych gatunków mowy – propozycja modelu*, w: *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, red. S. Koziej, cz. 2., Wydawnictwo UJK, Kielce 2009.

³⁰ Por. J. Kida, *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*, w: *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków 1997.

- zabawę w skojarzenia (*Ja mówię jakieś słowo, a ty co dodasz do niego, z czym ci się ono kojarzy?*)
- zabawę w rymowanie
- układanie zagadek (niekoniecznie rymowanych)
- redagowanie wypowiedzi na tematy nietypowe
- układanie zdań/wypowiedzi abstrakcyjnych z wykorzystaniem podanego słownictwa.

E. Filipiak³¹ także twierdzi, że wzbogacanie sytuacji mówienia może odbywać się poprzez specjalnie organizowane ćwiczenia komunikacyjne lub tworzenie odpowiednich sytuacji związanych z organizowaniem procesu dydaktycznego, w czasie których w sposób naturalny zanikają najbardziej typowe cechy komunikacji szkolnej obserwowane na lekcjach, takie jak: inicjowanie wypowiedzi zawsze przez nauczyciela, brak komunikacji między uczniami, zanik pytań ze strony uczniów. Nauczyciel powinien rozmawiać z dzieckiem, a nie mówić do niego. Powinien starać się organizować takie sytuacje edukacyjne, które sprzyjają spontanicznym wypowiedziom dzieci, przelamują szkolne schematy porozumiewania się, a także inicjują samodzielne wypowiedzi dzieci. Szkoła powinna stać się terenem organizacji ćwiczeń komunikacyjnych opartych na:

- eksperymentowaniu w małych zespołach;
- współpracy grupowej nad projektem;
- sondażach w środowisku lokalnym;
- dyskusjach;
- prezentacjach instruktażowych dla młodszego lub mniej kompetentnego audytorium.

Wyniki badań nad rozwojem języka dziecka ujawniają, że wraz z wiekiem w wypowiedziach dzieci następuje coraz wyraźniejsze oderwanie od konkretnych sytuacji, jednak na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym dużego znaczenia nabierają ćwiczenia uwzględniające realność sytuacji. Dlatego niezwykle cenne jest w tym okresie samodzielne załatwianie spraw czy też odgrywanie scenek sytuacyjnych w miarę możliwości wiernie naśladujących rzeczywistość, gdyż wiedza i umiejętności językowe są zdeterminowane przez kontekst, w którym dziecko je zdobywa.

Zdaniem konstruktywistów (Piaget, Wygotski, Bruner), jest mało prawdopodobne, by człowiek mógł używać wiedzy zdekontekstualizowanej, gdyż nie

³¹ E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, UKW, Bydgoszcz 2002.

ma ona dla niego żadnego znaczenia. Tylko jednostka, która rozwija wiedzę i umiejętności w określonym kontekście społecznym, potrafi z niej później korzystać³².

W wyniku organizowanych przez nauczyciela sytuacji komunikacyjnych można nauczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym sprawnie reagować i skutecznie porozumiewać się w różnych sytuacjach życiowych związanych z mówieniem. Umiejętne kształcenie językowe uczniów powinno więc być prowadzone w taki sposób, aby w warunkach szkolnych uczeń mógł przećwiczyć jak najwięcej zachowań językowych wiążących się z codzienną komunikacją – w sytuacjach oficjalnych, mniej oficjalnych oraz całkiem nieoficjalnych, w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych. Należy bowiem nauczyć dzieci innej formy i stylu wypowiedzania się i zachowania w zależności od kontekstu sytuacyjnego: w inny sposób złożymy życzenia mamie w klasie, w inny – w domu, a jeszcze inaczej zachowamy się podczas składania życzeń pani lub panu dyrektorowi.

Sprawne posługiwanie się mową ustną jest także pomocne dla rozwoju mowy pisanej. Można przypuszczać, że publiczne wypowiedzi ustne, np. na forum klasy lub rodzinnej uroczystości, w czasie gdy dziecko ma świadomość tego, iż jest słuchane przez grupę, która zapewne odpowiednio zareaguje na jego wypowiedź, gdy dziecko ma świadomość, że musi składować, sensownie przedstawić swoje zdanie, mobilizują je do tego, aby bardziej zadbać o poprawność wypowiedzi, odpowiedni dobór słownictwa, właściwej intonacji i siły głosu.

Podsumowanie

Zasadność zadbania o dzieci mogące mieć większe trudności w rozwoju języka mówionego, a zwłaszcza kompetencji komunikacyjnej, jest tym większa, że wraz z bogaceniem się i różnicowaniem zasobu leksykalnego i struktur syntaktycznych wypowiedzi dziecięcych, zwiększeniem precyzji wyrażania swoich myśli często zmienia się także ich hierarchia wartości oraz sposób pełnienia ról społecznych. Dzięki temu już w przedszkolu i w klasach młodszych można zapoczątkować drogę do zmiany statusu społecznego dziecka w przyszłości i do wewnętrznych zmian osobowościowych, których bazą jest zwiększenie poczu-

³² R. Michalak, *Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, „Impuls”, Kraków 2004.

cia własnej wartości, poczucia bezpieczeństwa, docenianie wysiłków i wspieranie/ukierunkowywanie jego rozwoju stosownie do możliwości i aspiracji życiowych dziecka.

BIBLIOGRAFIA:

- Astington J. W., 2007, *Metapragmatyka: dziecięca koncepcja obiecywania*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G. Shugar, GWP, Gdańsk.
- Bernstein B., 1980, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa.
- Boksa E., 2009, *Pragmatyczne podejście w kształceniu językowym uczniów dyslektycznych*, „Rocznik Świętokrzyski”, Seria A – Nauki Humanistyczne, nr 31, red. P. Zbróg, KTN, Kielce.
- Borawska K., 2004, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok.
- Bruner J. S., 1980, *Ontogeneza aktów mowy*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa.
- Filipiak E., 2002, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, UKW, Bydgoszcz.
- Ğasiorok K., 1999, *Zabawy w tworzenie języka (słowotwórcze możliwości i skłonności dzieci jedenastoletnich)*, w: *Stymulacyjna i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, „Agat-print”, Kraków.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Jabłoński S., 2000, *Mowa pisana: jej struktura i znaczenie dla rozwoju dziecka*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. VI, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kida J., 1997, *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*, w: *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Oźdzyński, „Edukacja”, Kraków.
- Lenneberg E. H., 1980, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa.
- Łuria A., 1976, *Podstawy neuropsychologii*, PWN, Warszawa.
- Michalak R., 2004, *Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, „Impuls”, Kraków.
- Nęcki Z., 1992, *Komunikowanie interpersonalne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Pawelec L., 2009, *Region źródłem poznania i informacji o otaczającej rzeczywistości*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, red. M. Kisiel, T. Huk, Oficyna Wydawnicza WW, Instytut Pedagogiki UŚ, Katowice.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa.

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* (www.men.gov.pl/ 16.01.2009).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z dnia 23 XII 2008 r.*, Załącznik nr 2.
- Retter H., 2005, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk.
- Searle J. R., 1987, *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, Wydawnictwo „Pax”, Warszawa.
- Stańczak I., 2009, *Możliwości wspierania rozwoju zdolności poznawczych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, red. M. Kisiel, T. Huk, Oficyna Wydawnicza WW, Instytut Pedagogiki UŚ, Katowice.
- Szplīt A., 2009, *Możliwości pokonywania barier psychicznych uczniów w aspekcie codziennej pracy nauczyciela*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, red. M. Kisiel, T. Huk, Oficyna Wydawnicza WW, Instytut Pedagogiki UŚ, Katowice.
- Wygotski L. S., 1971, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.
- Wygotski L. S., 1989, *Myslenie i mowa*, PWN, Warszawa.

SUMMARY

The article deals with the problems, included in the new national curriculum, of children vocabulary enrichment and arrangement of language experience in agreement with representative and communicative language functions. The authors present psychical and pedagogical contexts of language skills development, mainly of children with limited vocabulary, as well as they suggest ways of modification of educational process to meet the assumed objectives effectively.

Badania
i komunikaty

Poznawcze i społeczne uwarunkowania osiągnięć w czytaniu sześciolatków

Cognitive and social predictors of early reading acquisition in Polish children

Nabywanie umiejętności czytania

Tradycyjnie często czytanie rozumiano jako czynność opartą na mechanizmach przetwarzania wzrokowego. Współcześnie traktuje się czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej, złożoną czynność psycholingwistyczną [Krasowicz-Kupis 1999; Sochacka 2004]. Mają charakter metajęzykowy, oparte są bowiem na świadomej analizie związku między znakami graficznymi a ich językowymi odpowiednikami. Czytanie składa się z dekodowania tekstu oraz interpretowania jego treści. Procesy te wymagają od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym, umiejętności pragmatycznych oraz sprawności poznawczych. Oparte są na świadomości relacji wyraz napisany – słowo, relacji głoska – litera oraz świadomości środków językowych użytych do formowania wypowiedzi i ich kontroli [Krasowicz-Kupis 1999, 2004].

W większości modeli nabywania umiejętności czytania przyjmuje się, że przechodzi ono przez etap wzrokowy (rozpoznawanie wzrokowe elementów tekstu) do językowego, w którym odkrywany jest związek fonem – grafem/głoska – litera. Do najbardziej znanych należy model Uty Frith [1985], w którym dziecko w opanowaniu umiejętności czytania i pisania przechodzi kolejne trzy fazy: logograficzną, alfabetyczną i ortograficzną [por. opis Krasowicz-Kupis 1997, 2003; Sochacka 2004]. W fazie logograficznej czytanie jest uwarunkowane wzrokowo – wyrazy są rozpoznawane na podstawie pewnych cech, np. kilku liter zawartych w wyrazie, bez względu na ich porządek – a oparte na wzrokowej pamięci wyrazów wcześniej poznanych. Nie występuje jeszcze zdolność odnoszenia litery do głoski. Faza alfabetyczna rozpoczyna się wówczas, gdy dziecko uświadomi sobie istnienie fonemów, a rozwija się w kierunku nabywania umie-

jętności segmentacji słów na fonemy. Zatem kluczowa rola przypisywana jest świadomości językowej, wskazującej, że słowo może być dzielone na fonemy, które są reprezentowane przez grafemy w piśmie. Prawdopodobnie w tę fazę dziecko wchodzi przez naukę pisania, a nabyta umiejętność zostaje rozszerzona następnie na czytanie. W fazie alfabetycznej zarówno czytanie, jak i pisanie oparte są na dźwięku, stąd pisanie często ma charakter fonetyczny, a dziecko potrafi odczytywać wyrazy nieznanne i bezsensowne. Jest to jednak niewystarczające do poprawnego czytania i pisania, nie umożliwia bowiem rozróżniania wyrazów nieregularnych. Dopiero w trzeciej fazie – ortograficznej – sprawne czytanie jest wynikiem połączenia sprawności uzyskanych w poprzednich fazach. Rozpoznawanie wyrazu staje się szybkie, automatyczne, oparte na optymalnym w określonych okolicznościach mechanizmie dekodowania. W trakcie czytania następuje konfrontacja między reprezentacją brzmieniową a danymi percepcyjnymi, co u sprawnie czytających daje szybkie i prawidłowe rozpoznanie wyrazu.

Kolejną ciekawą koncepcją jest model opanowywania czytania według Johna Kirby'ego [1990], który w rozwoju sprawności czytania wyróżnia fazę globalną (poprzedzającą właściwe czytanie – wyrazy są rozpatrywane jako całość), fazę analityczną (dziecko „łamie kod” – wiążąc dźwięki z symbolami wizualnymi) oraz fazę syntetyczną (sprawne czytanie, łączenie ukierunkowania na treść z analityczną zdolnością do szybkiego i precyzyjnego rozpoznawania wyrazu).

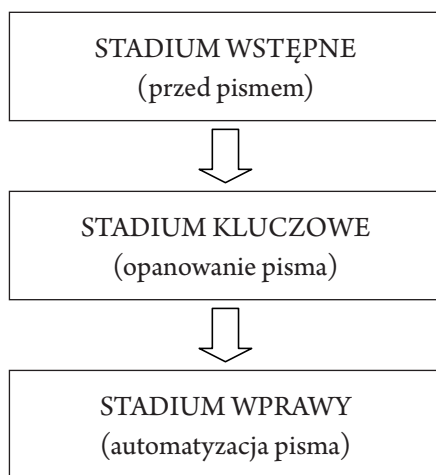
Warto wspomnieć, że modele z podziałem na stadia spotykają się często z krytyką. Główny problem wskazywany przy tej okazji dotyczy tego, czy wszystkie dzieci w taki sam sposób przechodzą przez te stadia, jak duże znaczenie mają różnice indywidualne dotyczące rytmu i tempa rozwoju oraz indywidualnych preferencji dotyczących przetwarzania informacji.

Polski model opanowania komunikacji pisemnej [Krasowicz-Kupis 2008] wydaje się na tyle ogólny, że pozwala na uwzględnienie powyżej wspomnianego zróżnicowania (rys. 1). Pokazuje on, że nabywanie umiejętności komunikowania się za pomocą pisma przechodzi przez trzy główne stadia: **wstępne** (przed opanowaniem pisma), **kluczowe** (związane z opanowaniem pisma) i **wprawy** (związane z automatyzacją posługiwania się pismem).

Stadium wstępne (*przed pismem*) odnosi się do okresu poprzedzającego formalną naukę czytania i pisania, w którym dzieci mają już liczne praktyczne kontakty z pismem. W tym czasie rozwijają się podstawowe sprawności językowe, a ponadto następuje rozwój świadomości pisma – dzieci nabywają wiedzę o funkcji pisma, konwencjach i zasadach. Kształtują się podstawy świadomości

językowej oraz rozwija motywacja do czytania i pisania, która jest bardzo istotnym psychologicznym elementem gotowości do opanowania tych umiejętności. Stadium wstępne kończy moment rozpoczęcia formalnej nauki czytania, określane nie tyle przez wiek chronologiczny dziecka, co raczej wiek, w którym faktycznie rozpoczyna ono naukę.

Stadium kluczowe (*opanowywanie pisma*) rozpoczyna się wraz z formalnym nauczaniem. Istotą jest „rozpracowanie kodu” wykorzystywanego w piśmie i nabranie technicznej wprawy w korzystaniu z niego, kończy je zaś biegłość techniczna. Stadium to wymaga przewodnictwa ze strony osób kompetentnych – objaśnienia zasady kodu literowego i odpowiedniości głoska – litera, których dziecko nie może odkryć samodzielnie. Stadium kluczowe przebiega przez trzy etapy: analityczny fonologiczny (przygotowanie przedszkolne), przejściowy między czytaniem fonologicznym a całościowym wyrazowym (klasa 1) i etap dominacji strategii całościowych – wyrazowych i frazowych (klasa 2) [Krasowicz-Kupis 1999].



Rys. 1. Główne stadia rozwoju komunikacji pisemnej (opracowanie własne)

Stadium wprawy (*automatyzacja pisma*) rozpoczyna się, gdy dzieci czytają w sposób zaawansowany, bez konieczności świadomej analizy materiału literowego. Czytanie staje się szybkie i płynne, podobnie jak pisanie. Aspekt techniczny staje się ważny tylko w sytuacjach niejasnych lub szczególnie angażujących emocjonalnie. Używanie kodu w zwykłych warunkach następuje bez udziału świadomości. Dominująca w czytaniu staje się koncentracja na treści. Wówczas komunikowanie się pisemne podporządkowane jest całkowicie swo-

jej głównej funkcji, a jej stosowanie ma charakter czysto pragmatyczny – służy komunikacji i zdobywaniu informacji.

Nawiązując do powyższego modelu, 6-latki nauczane czytania, zgodnie z założeniami programowymi, w trakcie przygotowania przedszkolnego znajdowały się w stadium kluczowym na etapie analitycznym fonologicznym. Oznacza to, że dominującą techniką czytania powinny być strategie analityczne, sylabowe lub głoskowe. Należy się spodziewać także niezbyt dużej płynności oraz niewielkiej liczby zniekształceń przy czytaniu.

Cel i problematyka badań własnych

Celem prezentowanych badań było określenie poziomu umiejętności czytania 6-latków, kończących naukę w oddziale przedszkolnym, a także określenie związków poziomu czytania z wybranymi sprawnościami poznawczymi oraz zmiennymi psychospołecznymi (płeć, wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania czy realizowania obowiązku przedszkolnego)¹.

Celem badań szczegółowych w tym projekcie dotyczącym czytania było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak kształtuje się poziom umiejętności czytania dzieci 6-letnich w Polsce w badanym okresie?
2. Jakie są najważniejsze korelaty poznawcze i psychospołeczne umiejętności czytania na tym etapie rozwoju?

Badanie czytania dokonano na podstawie wszystkich aspektów czytania (tempo, poprawność, rozumienie) z wykorzystaniem różnego materiału (wyrazy i tekst). Ponadto poddano ocenie podstawowe funkcje leżące u podstaw czytania

¹ Badania przeprowadzono w ramach projektu „Badanie Gotowości Szkolnej 6-latków” zrealizowanego w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w 2006 roku, a współfinansowanego ze środków EFS i CMPPP. Najważniejszymi celami tego projektu było: wyrównywanie szans edukacyjnych i życiowych dzieci, zapobieganie niepowodzeniom w nauce oraz tworzenie postaw sprzyjających kontynuowaniu nauki w ciągu całego życia [Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska, *Skala gotowości szkolnej*, Warszawa 2006]. Ponadto projekt w zamierzeniu miał akcentować znaczenie wczesnej diagnozy, która pozwala podejmować bardziej skuteczne działania prewencyjne i wspomagające środowisko rodzinne i edukacyjne dziecka. Natomiast głównym celem praktycznym projektu było skonstruowanie Skali Gotowości Szkolnej, a także innych narzędzi diagnostycznych dotyczących rozwoju sześciolatków.

(znajomość liter, przetwarzanie fonologiczne, tempo nazywania) oraz funkcje poznawcze – poziom intelektualny oraz percepcję wzrokową w wielu aspektach.

Do zmiennych psychospołecznych ocenianych za pomocą specjalnie opracowanego wywiadu należały: płeć, wykształcenie rodziców, miejsce realizacji obowiązku przedszkolnego, miejsce zamieszkania, sytuacja materialna, stan zdrowia i wiele innych [Frydrychowicz 2008].

Postępowanie badawcze

Z grupy dużej, liczącej 4000 dzieci, wybranej w ramach normalizacji Skali Gotowości Szkolnej [Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska 2006], do badań czytania wyselekcjonowano tzw. grupę małą – 500² dzieci [Krasowicz-Kupis 2008]. Badania prowadzono indywidualnie w przedszkolach i szkołach, do których uczęszczały wytypowane 6-latki. Obejmowały one:

- badania Skalą Gotowości Szkolnej (prowadzone przez nauczyciela)
- wywiad z rodzicami
- indywidualne badania psychologiczne i logopedyczne zawierające: Testy Czytania dla Sześciolatków, Skalę Dojrzałości Umysłowej Columbia, Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej M. Frostig i inne.

Testy Czytania dla Sześciolatków [Krasowicz-Kupis 2008] składały się z następujących prób:

1. **Litery** – rozpoznawanie liter (próba warunkująca możliwość kontynuowania badania)
2. **Tekst** – czytanie tekstu (wprowadza bohaterów obecnych w instrukcji badania)
3. **Wyrazy** – czytanie wyrazów (pozwala na ocenę dekodowania i ewentualnie strategii)
4. **Sztuczne wyrazy** – czytanie sztucznych wyrazów (ocena przetwarzania fonologicznego i ewentualnie strategii)
5. **Tempo nazywania** – nazywanie obrazków i cyfr (bada tempo nazywania materiału percepcyjnego konkretnego i symbolicznego)
6. **Rozumienie** – czytanie ze zrozumieniem (dobieranie podpisów do obrazków)

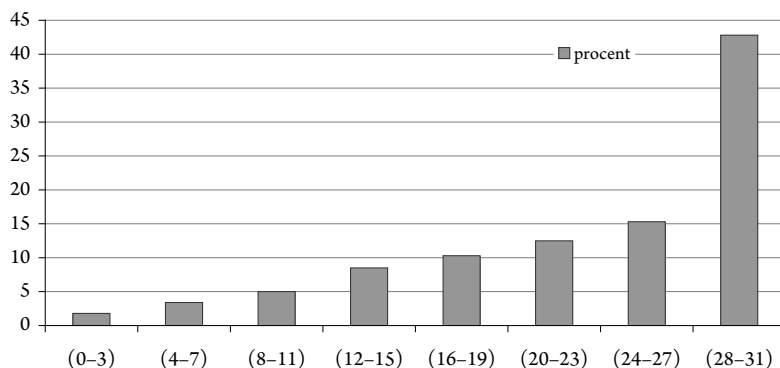
² W efekcie do analiz wykorzystano wyniki badań 489 dzieci.

Szczegółowe wyniki badań oraz ich analizy zostały przedstawione w pracach Krasowicz-Kupis [2006, 2008], natomiast poniżej – z powodu ograniczonej objętości tekstu – zostaną przedstawione najważniejsze wnioski.

Charakterystyka umiejętności czytania sześciolatków – analiza wyników

Rozpoznawanie liter

W badaniach uzyskano wyniki wskazujące, że 61% dzieci zna co najmniej 23 litery, a więc wszystkie przewidziane programem nauczania dla tego poziomu edukacji. Szczegółowy rozkład procentowy znajomości liter prezentuje wykres 2. Średnia arytmetyczna dla liczby rozpoznanych liter wynosiła 23, przy rozstępie 0–31, co pokazuje, że poziom rozpoznawania liter choć ogólnie dobry, jest jednak silnie zróżnicowany (zdarzają się dzieci znające zaledwie kilka liter).



Rys. 2. Liczba rozpoznawanych liter – rozkład procentowy

Czytanie wyrazów i tekstu

Do oceny czytania tekstu i wyrazów jako kolejnych komponentów umiejętności czytania wykorzystano próby „Tekst” i „Wyrazy” z baterii Testy Czytania dla Sześciolatków [Krasowicz-Kupis 2008]. Pozwalają one ocenić efektywność czytania, liczbę błędów oraz poziom zaawansowania czytania całościowego.

Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że dzieci w tekście czytają średnio w sposób całościowy poprawnie (strategia całościowa wyrazowa) niemal

9 wyrazów, jednak te rezultaty są bardzo zróżnicowane. Niemal 17% dzieci nie przeczytało żadnego wyrazu, natomiast 50% badanej grupy czyta w tekście maksymalnie zaledwie 2–3 wyrazy, co może świadczyć o tym, że na przykład powtarzają tylko usłyszany tytuł historyjki. Wskaźnik poprawności dla czytania tekstu wynosi 0,97, a zatem jest bardzo wysoki. Oznacza to, że dzieci w czytaniu tekstu bardzo rzadko popełniają błędy (średnio 0,26 błędu na dziecko). A zatem czytanie tekstu, zawierającego wyrazy powiązane logicznie, jest zadaniem względnie łatwiejszym dla tych dzieci, które w ogóle podejmują próby czytania.

Średnio w czytaniu tekstu dzieci próbowały „zaatakować” niemal 16 wyrazów, ale radziły sobie na ogół z 13 (czyli dokonywały syntezy po początkowej głośnej analizie), co daje wskaźnik efektywności 76%. Różnice indywidualne między dziećmi były bardzo duże – 16% dzieci nie przeczytało ani jednego wyrazu przy użyciu strategii wyrazowej całościowej, a 50% przeczytało tylko 2–3 wyrazy. Maksymalne wyniki osiągnęło około 3% dzieci, które należy uznać za znakomicie czytające.

W przypadku czytania listy niepowiązanych wyrazów dzieci czytają poprawnie całościowo (strategia całościowa wyrazowa) średnio około 4 wyrazy, jednak – podobnie jak w przypadku czytania tekstu – wyniki są bardzo zróżnicowane, a niemal 50% dzieci nie jest w stanie bez kontekstu przeczytać żadnego wyrazu. Zatem ma to miejsce o wiele częściej niż w przypadku czytania tekstu. Wskaźnik poprawności wynosi 0,87, i choć jest wysoki, to wyniki tej próby są znacznie niższe niż w przypadku próby czytania tekstu związanego.

W przypadku czytania niepowiązanych wyrazów dzieci „atakowały” średnio niemal 11 wyrazów, przy czym efektywnie dokonywały syntezy 8 z nich. Wskaźnik efektywności jest więc też znacznie niższy niż w przypadku czytania tekstu i wynosi 0,66. Podobnie jak w przypadku czytania tekstu, obserwujemy duże zróżnicowanie indywidualne z przewagą dzieci słabo czytających.

Powyższe analizy potwierdzają fakt, że na tym wczesnym etapie łatwiej jest dzieciom czytać tekst – osiągają wówczas zarówno wyższy wskaźnik efektywności czytania, jak i poprawności tego, co przeczytały. Należy też pamiętać, że czytanie tekstu utwierdza dziecko w przekonaniu, że czytanie ma sens, natomiast czytanie samych wyrazów, czyni tę czynność dla dziecka abstrakcyjną, co niekorzystnie może odbić się na jego motywacji, a przez to także odporności na niepowodzenia. Wydaje się to zatem szczególnie istotne w przypadku dzieci z trudnościami na wczesnych etapach czytania.

Dlatego bardzo ważną wskazówką metodyczną i terapeutyczną jest właśnie **dbałość o wykorzystywanie tekstów i zdań w nauczaniu czytania, tekstów**

osadzonych wyraźnie w kontekście. Będzie to korzystne zarówno dla samego ćwiczenia, doskonalenia techniki czytania, jak i korzystnie wpłynie na postawę dziecka wobec czytania.

Charakterystyka dzieci źle czytających

Dzieci słabo czytające tekst (25% grupy o najniższych wynikach) nie stanowiły jednorodnej grupy. Najbardziej zgodne ich charakterystyki dotyczyły niskiego wykształcenia rodziców, zwłaszcza ojców (87% wykształcenie podstawowe i zawodowe, 92% średnie), zaś wśród matek 87% posiadało wykształcenie co najmniej średnie. Z niskim wykształceniem rodziców może się wiązać fakt, że 75% dzieci nie ma biblioteczki domowej. Stan zdrowia dzieci nie wydaje się mieć tu znaczenia. Istotny jest fakt korzystania z przedszkola dłużej niż rok, dzieci uczęszczające do oddziału przedszkolnego bez wcześniejszego stażu w przedszkolu wypadały gorzej. Płeć rozkłada się równomiernie w tej grupie.

Wyniki analizy wskazują, że dzieci posługujące się jeszcze strategią analityczną osiągają nieco lepsze rezultaty, opierając się w czytaniu na sylabach a nie na głoskach.

Niewielką przewagę w tej grupie (57,6%) stanowią dzieci, które chodzą do oddziału przedszkolnego przy szkole. Tym dzieciom także opiekunowie rzadziej czytają książki (23% nie czyta w stosunku do średniej 17% dla wszystkich badanych dzieci).

Pod względem ogólnych zdolności poznawczych dzieci słabo czytające tekst nie wyróżniają się niczym szczególnym – prezentują poziom intelektualny przeciętny, podobnie jak poziom dojrzałości percepcyjnej. Wyraźnie niższe wyniki uzyskują natomiast w sprawnościach bezpośrednio i specyficznie związanych z czytaniem – 62% w ogóle nie czyta sztucznych wyrazów, czyli prezentuje bardzo niski poziom przetwarzania fonologicznego.

Charakterystyka grupy słabo czytającej wyrazy niepowiązane jest bardzo zbliżona do opisanej powyżej.

Charakterystyka dzieci dobrze czytających

Dzieci dobrze czytające tekst stanowiły najbardziej jednorodną grupę pod względem wykształcenia rodziców, z przewagą wykształcenia najwyższej średniego dla obojga rodziców, ale w porównaniu z dziećmi słabo czytającymi większy

był w tej grupie odsetek rodziców z wyższym wykształceniem (matki 22%, ojcowie 16% przy rozkładzie w populacji odpowiednio ok. 17 i 12%). Większość dzieci miała też komputer i korzystała z telewizji kablowej, jednak 50% z tej grupy nie posiadało w domu biblioteczki. Problemy zdrowotne występowały w minimalnym odsetku. Poziom funkcji poznawczych, czyli inteligencji niewerbalnej i rozwoju percepcji wzrokowej, kształtował się w górnych granicach wyników przeciętnych. Jedna trzecia dzieci dobrze czytających tekst uczęszczała do oddziału przedszkolnego pierwszy rok. W tej grupie, podobnie jak w całej populacji, 16% rodziców nie czytało dzieciom.

Korelaty osiągnięć w czytaniu tekstu i wyrazów

Osiągnięcia w czytaniu a funkcje poznawcze

Ze względu na to, że badania objęły ocenę nie tylko czytania, ale wielu innych funkcji poznawczych, możliwe było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak kształtują się poznawcze korelaty osiągnięć w czytaniu 6-latków. Analizy wykazały, że czytanie tekstu koreluje nisko, ale istotnie z funkcjonowaniem wzrokowym, ocenianym testem Frostig. W zakresie funkcji wzrokowych – dla ogólnego wskaźnika rozwoju stwierdzono niski związek. Nie ma związku ze spostrzeganiem stosunków przestrzennych, a korelacje między koordynacją wzrokowo-ruchową, spostrzeganiem figury i tła oraz spostrzeganiem położenia figury są minimalne. Jedyna większa, aczkolwiek też obiektywnie niska zależność, dotyczy spostrzegania stałości kształtu [Krasowicz-Kupis 2006].

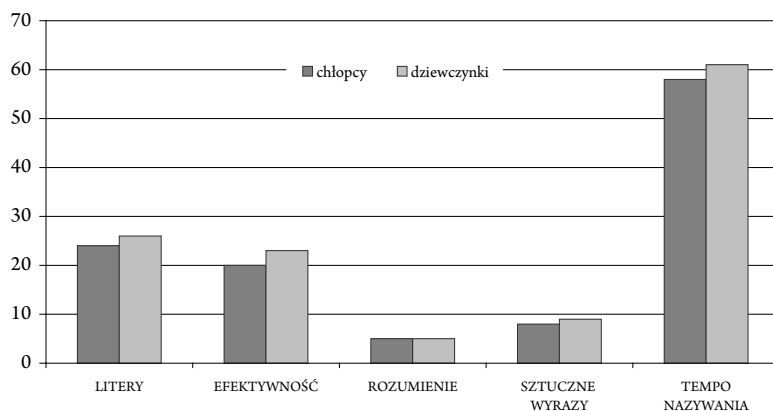
O wiele wyższe zależności dla czytania tekstu występują w przypadku tempa nazywania, a wysokie korelacje w przypadku przetwarzania fonologicznego, które także utrzymują się po kontroli poziomu intelektualnego i poziomu rozwoju percepcyjnego. Pokazuje to o wiele wyższy wpływ czynników językowych fonologicznych na czytanie w tym okresie niż czynników związanych ze spostrzeganiem wzrokowym.

Oceniana w badaniach umiejętność czytania wyrazów koreluje nisko z inteligencją niewerbalną, podobnie jak z ogólnym poziomem dojrzałości percepcji wzrokowej. W zakresie funkcji wzrokowych ważne wydaje się tylko spostrzeganie stałości kształtu. Spostrzeganie figury i tła oraz położenia mają minimalne znaczenie, natomiast nie wystąpił związek dla czytania wyrazów i koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz spostrzegania stosunków przestrzennych [Krasowicz-Kupis 2006].

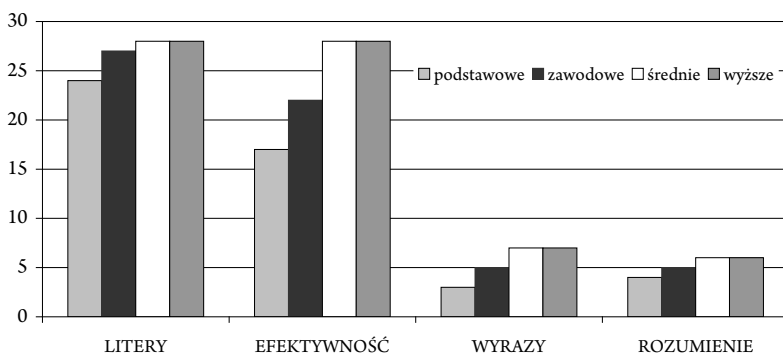
Podobnie jak w przypadku czytania tekstu, o wiele wyższe korelacje uzyskano z tempem nazywania, zwłaszcza cyfr, niż z poziomem percepcji wzrokowej, a najwyższe z przetwarzaniem fonologicznym.

Osiągnięcia w czytaniu a czynniki psychospołeczne

Płeć, wbrew dość powszechnym poglądom, nie różnicowała znacząco czytania tekstu i czytania wyrazów (rys. 3). Chłopcy i dziewczęta osiągnęli zbliżone wyniki, zarówno w zakresie poprawności, jak i efektywności czytania.



Rys. 3. Średnie wyniki w Teście Czytania dla Sześciolatek ze względu na płeć



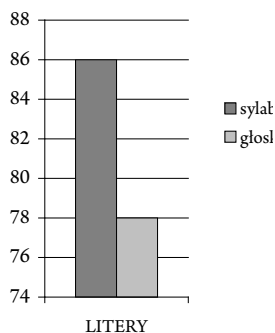
Rys. 4. Średnie wyniki w Teście Czytania dla Sześciolatek ze względu na wykształcenie ojca

Z czynników demograficzno-społecznych istotne okazało się miejsce zamieszkania [ranking patrz Krasowicz-Kupis 2006] oraz fakt uczęszczania do przedszkola dłużej niż rok.

Wpływ wykształcenia rodziców jest znaczny, największe różnice dotyczą wykształcenia ojców (rys. 4). W dalszej kolejności zaznacza się wpływ sytuacji materialnej – a więc wyższe wyniki czytania u dzieci, które posiadają w domu komputer czy dostęp do Internetu. Trudnościom w czytaniu zwykle towarzyszy częstsze występowanie wad rozwojowych i przewlekłych schorzeń, a także zaburzeń mowy.

Podsumowanie

W czytaniu tekstu spora grupa dzieci wyraźnie podejmowała próby posługiwania się strategią całościową. Jednak większość dzieci korzystała ze strategii analitycznej, opartej na analizie fonemowej (głoskowanie przeważało w sposób wyraźny) – dwa razy częściej niż strategii całościowej. Dzieci w zdecydowanej większości posługiwały się techniką głoskowania (średnio 6 razy częściej niż techniką sylabową). Natomiast wskaźnik poprawności po sylabizowaniu był nieco wyższy – zatem sugeruje to, że pod koniec roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego znaczna część dzieci stosuje strategię przejściową. Bazowanie na głoskowaniu okazało się mniej efektywne niż sylabizowanie, choć ta ostatnia technika stosowana jest niezwykle rzadko (średnio 0,37 w wyrazach i 0,45 w tekście) i nigdy przez dzieci słabo czytające.



Rys. 5. Zestawienie efektywności czytania techniką sylabową i głoskową

Ten ostatni fakt sugerowałby, że przejście do czytania opartego na sylabach może oznaczać czytanie bardziej zaawansowane. Z drugiej strony pokazuje, że dzieci słabo czytające nie potrafią korzystać z tej techniki.

Jednym z istotnych problemów, przed którym stają nauczyciele, a także oczywiście rodzice, a potem osoby zajmujące się diagnozą rozwojową, jest rozstrzygnięcie, czy obserwowane u dziecka problemy są wynikiem opóźnienia rozwojowego, czy też zaburzeń rozwojowych.

Uwzględniając fakty dotyczące właściwości rozwojowych tego etapu życia dziecka (przełom średniego i wczesnego dzieciństwa) oraz specyfiki rozwoju komunikacji pisemnej, możemy przyjąć następujące kryteria różnicowania:

1. Opóźniony rozwój umiejętności czytania stwierdzamy, gdy u dziecka występuje: wolne tempo, brak płynności, ale stosunkowo dokładne czytanie (poprawność – nie występują zniekształcenia i zgadywanie) oraz rozumienie jest na zadowalającym poziomie.
2. Zaburzenia czytania możemy podejrzewać u dzieci, u których tempo czytania może być szybkie, ale występują przekształcenia (błędy) i zgadywanie, a rozumienie wykazuje obniżony poziom. Towarzyszyć temu mogą niskie wyniki w czytaniu sztucznych wyrazów i niskie wyniki w tempie nazywania.

W praktyce, mówiąc o zaburzeniach czytania, mamy na myśli dzieci, u których proces opanowywania czytania już powinien się zakończyć (stadium kluczowe) i dziecko powinno przechodzić do stadium wprawy, co ma miejsce po około 3 latach nauki czytania, natomiast w przypadku 6-latków możemy mówić tylko o **ryzyku zaburzeń czytania**.

Zbyt wczesne określanie trudności dziecka jako zaburzeń jest błędem, ponieważ w przypadku małych dzieci musimy uwzględniać możliwości nierównomiernego tempa rozwoju w poszczególnych okresach, szanse skoku rozwojowego. W psychologii mówi się też o dzieciach „późno rozkwitających”, czyli takich, które – mimo opóźnionego rozwoju wybranych funkcji poznawczych – około 7–10 roku życia nadrabiają wszelkie zaległości. A zatem w przypadku dzieci 6-letnich możemy mówić jedynie o ryzyku zaburzeń czytania.

Rozpoznanie opóźnienia w nabywaniu umiejętności czytania jest łatwiejsze, daje lepsze rokowanie i często wystarczy dodatkowa pomoc dydaktyczna, a poziom czytania się wyrównuje. Natomiast w przypadku ryzyka zaburzeń istnieje konieczność zastosowania oddziaływań terapeutycznych, a zatem skierowania dziecka na zajęcia specjalistyczne z zakresu terapii pedagogicznej lub dodatkową, intensywną naukę czytania specjalnie dostosowanymi metodami.

Należy podkreślić, że poziom czytania i strategie stosowane przez dzieci wykazują duże zróżnicowanie indywidualne. Takie zróżnicowanie wskazuje, że jednolita metodyka nauczania czytania zdecydowanie nie zdaje i nie będzie zdawać egzaminu. Konieczna jest indywidualizacja sposobów nauczania czytania.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że bardziej skuteczna wydaje się technika sylabowa, zatem na kształcenie takiej techniki czytania należy kłaść większy nacisk, zwłaszcza w przypadku dzieci doświadczających trudności.

W nauczaniu czytania szczególnie istotny wydaje się cel funkcjonalny, czyli uwytatnienie faktu czytania „po coś” (w celu zdobycia jakichś istotnych informacji). Jest to szczególnie ważne ze względu na:

- motywację do czytania
- aspekt pragmatyczny – użyteczność „życiową” czytania
- względnie większą łatwość czytania tekstu i czytania w kontekście.

BIBLIOGRAFIA:

- Frith U., 1985, *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*, w: *Surface Dyslexia*, red. K. Patterson, M. Coltheart and J. Marshall, London.
- Frydrychowicz A., 2008, *Wywiad z rodzicami dziecka sześciolatniego*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., 2006, *Skala Gotowości Szkolnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Kirby J. R., 1990, *Reading*, w: *Learning Problems: A Cognitive Approach*, red. J. R. Kirby, N. H. Williams, Toronto.
- Krasowicz-Kupis G., 1997, *Język, czytanie i dysleksja*, AD, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2003, *Językowe ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji*, w: red. B. Kaja, *Diagnoza dysleksji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka – teoria i praktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2006, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci 6-letnich*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., 2008, *Testy czytania dla 6-latków. Podręcznik*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Sochacka K., 2004, *Rozwój umiejętności czytania*, Trans Humana, Białystok.

SUMMARY

This paper presents results of the study concerning cognitive and social determinants of reading acquisition in Polish children. About 500 children aged 6 were

assessed, according to reading (speed, accuracy and comprehension) and to cognitive skills – IQ, perceptual skills and phonological skills. The strongest relation was found for phonological skills. Social predictors were even stronger, and show the importance of parent's educational level, socio-economic circumstances and experience with written text.

Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka

Categorization of children's speech development

Wprowadzenie

Wyrażenie *mowa dziecka* jest terminem używanym na gruncie takich dyscyplin naukowych, jak językoznawstwo, psychologia, psycholingwistyka, pedagogika, i – mimo że każdy, kto zna język polski, a nie jest badaczem, potrafi bez trudu odpowiedzieć na pytanie *Co to jest mowa dziecka?* – to wyrażenie to wymaga, jak każdy termin naukowy, zdefiniowania. Termin ten jest zasadniczo używany w trzech znaczeniach, mianowicie oznacza on: 1. okres, w którym dziecko przyswaja sposoby komunikowania się werbalnego ze swoim otoczeniem językowym, 2. właściwości komunikacji dziecka w okresie dzieciństwa, 3. badania nad mową dziecka [por. Porayski-Pomsta 1994, s. 47–50].

Obok terminu *mowa dziecka* stosowany jest, najczęściej synonimicznie, termin *język dziecka*. Aczkolwiek znaczenia tych terminów zakresowo nachodzą na siebie (por. polski termin *mowa* oznacza albo de Saussure'owskie *langage* 'całość zjawisk związanych z komunikacją językową', albo *parole* 'mówienie; czynności mówienia i rozumienia na podstawie języka'; polski termin *język* – de Saussure'owskie *langue* – przyjęło się tłumaczyć za F. de Saussurem jako 'system znaków służący do porozumiewania się danej społeczności' [por. de Saussure 2002; Polański 1993, s. 240–241]), to trzeba pamiętać, że termin *mowa* jest szerszy zakresowo od terminu *język*. Dlatego też ilekroć będzie stosowany w tym opracowaniu termin *mowa dziecka*, to zasadniczo będzie się on odnosił do całości zjawisk związanych z porozumiewaniem się dziecka, w tym również do języka, gdy zaś będzie występował termin *język dziecka*, to będzie się odnosił tylko do systemu językowego, tzn. będzie oznaczał albo procesy akwizycji, czyli przyswajania przez dziecko systemu gramatycznego i leksykalnego, albo właściwości systemu gramatycznego i leksykalnego dzieci.

Periodyzacja rozwoju mowy dziecka – potrzeby i funkcje

Zacznijmy od pytania – na jaki okres życia człowieka przypada okres dzieciństwa? Odpowiedź na tak postawione pytanie wydaje się banalnie prosta: na okres, kiedy człowiek jest dzieckiem – niedorosłym, niesamodzielnym biologicznie i społecznie człowiekiem, zależnym pod każdym względem od dorosłych. *Słownik psychologii* na postawione wyżej pytanie odpowiada krótko: „okres życia od urodzenia do wieku dorastania” [Sillamy 1995, s. 61]. Artykuł pod hasłem *Dzieciństwo* jest jednak w tym słowniku rozwinięty. Dowiadujemy się z niego, że: 1. wg ustaleń współczesnej psychologii „dziecka nie uważa się już za dorosłego nieposiadającego wiedzy i umiejętności wydawania sądów, ale za jednostkę o specyficznych dla swego wieku właściwościach intelektualnych i emocjonalnych, której rozwój psychiczny rządzi się jej tylko właściwymi prawami; 2. „Dzieciństwo jest niezbędnym etapem przekształcenia się niemowlęcia w człowieka dorosłego”, 3. dla okresu dzieciństwa wyróżnia się trzy wielkie stadia: 1) wczesne dzieciństwo – do 3 lat, 2) dzieciństwo właściwe – od 3 do 6–7 lat, 3) późne dzieciństwo, kończące się osiągnięciem dojrzałości płciowej.

Rozwój mowy dziecka – trzeba to sobie uświadomić – zależy od ogólnego rozwoju psychosomatycznego oraz społecznego dziecka¹, dlatego można by przyjąć również dla opisu rozwoju mowy zaproponowany przez cytowany *Słownik psychologii* Syllamy’ego podział na stadia rozwojowe. Opis ten jest jednak zbyt ogólny (bo taka jest rola słownika) dla naszych potrzeb, nie dostarcza szczegółowej wiedzy o procesach rozwoju, zwłaszcza zaś nie daje informacji o rozwoju mowy. Opis ten jednak pozwala uświadomić sobie, że: 1. współczesna psychologia nie traktuje dziecka jak niedojrzałego dorosłego, lecz jak istotę o specyficznych właściwościach fizycznych i psychicznych, 2. cechą charakterystyczną okresu dzieciństwa jest ciągła, systematyczna zmiana, którą określa jako proces rozwoju dziecka, 3. zmiany następują w określonym przez zegar biologiczny czasie.

Periodyzacja zawsze odnosi się do procesu. Jej zadaniem jest opis zmian, jakie dokonują się w określonym ciągu zdarzeń, ustalenie pewnych sekwencji, faz, etapów okresów opisywanego ciągu zdarzeń, procesu. Na gruncie psychologii

¹ Tu zasadniczo przyjmuję teorię konstruktywizmu społecznego Jérôme’a Brunera, w której uwzględniane są zarówno czynniki biologiczne, jak i społeczne w procesie rozwoju jednostki (por. D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006, s. 34–36).

i psycholingwistyki, zwłaszcza zaś na gruncie pedagogiki, periodyzacja zwykle kojarzy się z procesem rozwoju, ale może ona dotyczyć także również różnych procesów rozpadu, utraty tego, co zostało nabyte przez jednostkę w procesie rozwoju, np. w wyniku starzenia się [por. np. Jakobson 1969]. Nas interesuje oczywiście proces ze znakiem dodatnim, a nie ujemnym, wzrost, a nie rozpad.

W przytoczonym artykule ze *Słownika psychologii* naszą uwagę zwraca informacja, że poszczególne stadia rozwoju dziecka przypadają na określony okres życia dziecka. Czy to znaczy, że do kolejnego stadium rozwoju dziecko przechodzi niejako automatycznie: kończy 36 miesięcy (3 lata) i przechodzi ze stadium wczesnego dzieciństwa do stadium dzieciństwa właściwego? Otóż nie, po pierwsze dlatego, że każdy człowiek ma swój własny zegar biologiczny, po drugie, dla procesu rozwoju ważne są takie czynniki, jak ogólny stan zdrowia jednostki oraz ogólne warunki bytowania, po trzecie wreszcie, istotne są takie czynniki, jak własna aktywność jednostki oraz system edukacyjny (systemy edukacyjne)², w których jednostka uczestniczy lub do których została włączona.

Mowa i język dziecka rozwijają się – jak to jest ujmowane w większości prac poświęconych tym zagadnieniom – w sposób stadialny³. Wiąże się to – jak była o tym mowa – z procesem dojrzewania psychosomatycznego dziecka. Zapewne można mówić o jakimś genetycznym, zindywidualizowanym – właściwym dla każdego osobnika – zaprogramowaniu tego procesu [por. np. Aitchison 1991, s. 104]. Oznacza to, że każde dziecko dojrzewa do określonego stadium rozwojowego w różnym, właściwym dla siebie czasie. Zjawisko to nosi nazwę

² System edukacyjny jest tu ujęty bardzo szeroko. Chodzi tu nie tylko o sformalizowane systemy edukacyjne realizowane przez powołane do tego instytucje, ale również o działania edukacyjne niesformalizowane, na poziomie rodziny i najbliższego otoczenia dziecka. Te niesformalizowane działania to są głównie wzory określonych zachowań, na podstawie których opiera się przekaz kulturowy (por. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, oprac. A. Piotrowskiego, PIW, Warszawa 1990; M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, przekł. J. Ręcaszek, PIW, Warszawa 2002).

³ Pojęcie stadiów rozwojowych zostało wprowadzone przez Jeana Piageta i jest jednym z istotnych pojęć w jego teorii konstruktywizmu poznawczego. W niektórych teoriach neopiagetowskich, np. w teorii Karmiloff-Smith, zaprezentowaną w pracy pt. *Beyond Modularity a Developmental Perspective on Cognitive Science* (1992, Cambridge. Massachusetts, MIT Press), rezygnuje się z pojęcia stadium rozwoju poznawczego na rzecz pojęcia modułu myślenia. Karmiloff-Smith twierdzi, że wiedza organizuje się w odrębnych, charakteryzujących się pewnym stopniem niezależności systemach: wiedza językowa dziecka nie zależy od jego wiedzy o świecie zewnętrznym, ta zaś z kolei różni się od jego zdolności rozumienia innych ludzi (za: D. Wood, *Jak dzieci...*, 2006, s. 39–40).

względnej chronologii rozwoju. Stadia rozwojowe wiążą się nie tyle z wiekiem dziecka, ile wyznaczają one poziom jego rozwoju językowego [por. Zarębina 1994]. Można je jednocześnie uważać za wskaźnik normy rozwojowej. W każdym razie jednak wcześniejsze stadium rozwojowe stanowi podstawę stadium późniejszego. Między poszczególnymi stadiami rozwojowymi nie ma ostrych granic. Przejście pomiędzy stadium wcześniejszym a późniejszym dokonuje się stopniowo i w sposób dyskretny: zachowania charakterystyczne dla stadium wcześniejszego, zastępowane sukcesywnie przez zachowania właściwe stadium późniejszemu, zanikają stopniowo. Zasadniczo też – według tej koncepcji – niemożliwe jest pominięcie któregośkolwiek ze stadiów rozwojowych: każde dziecko przechodzi przez wszystkie stadia rozwojowe, choć sposób i siła występowania cech charakterystycznych dla poszczególnych stadiów u każdego dziecko jest inna.

Można by się zastanawiać nad tym, czy w odniesieniu do procesów przyswajania mowy przez dziecko zasadne jest nazywanie tego rozwoju stadialnym. W psychologii wyróżnia się trzy modele zmiany rozwojowej [por. Brzezińska 2004, s. 75–82]): 1. model liniowy – rozwój najogólniej ujmuje się jako gromadzenie (kumulację) doświadczenia, a sam proces rozwoju jako ciągły, płynny, o charakterystycznym dla każdej osoby tempie, zależnym od właściwości jej układu nerwowego i temperamentu; 2. model stadialny – opisuje się go jako proces nieciągły, skokowy, przebiegający w kolejnych stadiach (fazach, krokach, etapach). Zmiany, jakie zachodzą w każdym stadium rozwoju, mają dwojaką naturę: 1) proces różnicowania doświadczenia – faza progresu, 2) proces porządkowania i/lub integracji nowo nabytego doświadczenia (faza *plateau*); 3. model cykliczno-fazowy – w procesie rozwoju można wyróżnić pewne powtarzające się w tej samej kolejności fazy: 1) progresu, 2) *plateau* (regresu) i 3) kryzysu – nowe doświadczenia mogą zmieniać jakość doświadczenia wcześniej opanowanego, mogą je przekształcać, nadawać mu nową formę. Sposób opisu procesu przyswajania języka (systemu językowego) przez dziecko najbardziej – jak się wydaje – odpowiada opisanemu wyżej modelowi liniowemu, nie zaś stadialnemu. Przyjęty w odniesieniu do rozwoju języka w połowie XX wieku za Romanem Jakobsonem sposób opisu, który tradycyjnie nazywamy stadialnym, nie odpowiada wyżej opisanemu przez Annę Brzezińską modelowi: wszystkie znane opisy rozwoju mowy/języka dziecka – por. np. opis rozwoju semantyki w rozwoju języka dziecka [Zarębina 1980] lub nabywania znaczeń [Halliday 1980] – przedstawiają go jako rozwój ciągły, zależny od rozwoju psychosomatycznego dziecka, ale bez charakterystycznych właściwości, opisanych wyżej, modelu stadialnego czy cykliczno-fazowego.

Pozostając przy tradycyjnej nazwie *stadialny rozwój języka/mowy dziecka*, spróbujmy dokonać typologizacji współczesnych propozycji periodyzacji rozwoju języka/mowy dziecka.

Za kryterium różnicujące można przyjąć – i wydaje się to najbardziej zasadne – przyjętą przez badaczy podstawę metodologiczną. Z tego punktu widzenia można periodyzacje te podzielić na: 1) tradycyjne (przedstrukturalistyczne), 2) strukturalistyczne, 3) psychologiczne (zgodnie z koncepcją Skinnera), 4) konstruktywistyczne (zgodnie z koncepcją Piageta), 5) psycholingwistyczne: a) natywistyczne, b) funkcjonalno-pragmatyczne, c) komunikacjonistyczne, d) kognitywistyczne, e) kulturowo-antropologiczne.

W niniejszym opracowaniu – ze względu na ograniczony jego charakter – przedstawię kilka, najbardziej charakterystycznych periodyzacji, prezentowanych przede wszystkim w polskiej literaturze przedmiotu.

Charakterystyka wybranych periodyzacji

Komunikowanie się słowne pojawia się na pewnym etapie rozwoju małego dziecka. Jego początek przypada na okres między 9 a 12 miesiącem życia dziecka. Wcześniej dziecko komunikuje się z otoczeniem za pomocą środków niewerbalnych: proksemicznych, kinezycznych i wokalnych. Niektóre z nich mają charakter mimowolny – są *s y m p t o m a m i*, inne są dowolne i nazywamy je *s y g n a ł a m i - a p e ł a m i*. Pierwsze nie wyrażają stanów intencjonalnych dziecka, drugie zaś są wyrazem jego woli i uświadamianej przez nie *i n t e n c j i*⁴. Mówienie zasadniczo nie bezpośrednio, ale jest jednak kontynuacją wcześniejszych niewerbalnych sposobów komunikacji – sygnałów-apeli w tym sensie, że w tym wczesnym okresie komunikacji kształtują się potrzeby komunikacyjne dziecka, jako z natury rzeczy istoty społecznej, oraz podstawy rozumienia innych ludzi⁵. Między 9 a 12 miesiącem życia dziecka dokonuje się zasadnicza

⁴ Warto zwrócić uwagę na jeszcze inny, ale bardzo charakterystyczny dla okresu komunikacji niemowlęcej sposób zachowania. Chodzi o zwracanie wzroku w kierunku innej osoby i o kontakt wzrokowy niemowlęcia z inną osobą. Następstwem tego kontaktu jest często uśmiech dziecka, połączony z wokalizacją oraz ruchami wszystkich kończyn. Takie reakcje można zaobserwować już u dzieci około 8–10 tygodnia życia.

⁵ Dyskusja o kontynuacji komunikacyjnych zachowań niemowlęcych bądź jej braku jest prowadzona niemalże od początku badań nad mową dziecka. Obecnie zdaje się przeważać pogląd o kontynuacji. Wiąże się to – nie jak wcześniej przypuszczano – z kontynu-

przemiana w sposobie jego komunikowania z otoczeniem, tak zasadnicza, że jest nazywana rewolucją 9 miesiąca⁶. Zmiana ta polega na tym, że: 1) dziecko staje się intencjonalne w swoich działaniach, w tym sensie, że zaczyna coraz

acją „fizyczną” zachowań komunikacyjnych w postaci realizacji określonych dźwięków (kontynuacją formy), lecz treściowo-mentalną: dziecko bardzo wcześnie, na długo zanim zacznie mówić, rozpoznaje mowę i zaczyna ją rozumieć (por. C. Fraser, U. Bellugi, R. Brown, *Poziom opanowania gramatyki w naśladowaniu, rozumieniu i produkowaniu mowy*, w: *Badania nad rozwojem języka. Wybór tekstów*, PWN, Warszawa 1980, s. 113). Jeszcze innych argumentów dla tego stanowiska dostarczają badania prowadzone przez kognitywnie nastawionych badaczy, którzy przyznawali – jak pisze M. Bowerman – „[...] prymat w procesie przyswajania języka stopniowemu kształtowaniu się w umyśle dziecka nowej aparatury pojęciowej. Podejście to zakładało, że kluczową rolę dla późniejszych procesów językowej ontogenezy ma przedjęzykowa faza życia, podczas której w zachowaniach niemowlęcia pojawiają się przejawy zrozumienia tak podstawowych pojęć, jak przedmioty, działania, przyczynowość i relacje przestrzenne. Wraz z pojawieniem się u dzieci potrzeby komunikowania się, zaczynają się poszukiwania odpowiednich form językowych (wyrazy autosemantyczne, morfemy gramatyczne, szyki wyrazów, kontury intonacyjne itp.), które przydadzą się do zakodowania myśli” (M. Bowerman, *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Universitas, Kraków 2003, s. 254–255).

- ⁶ M. Tomasello tak o tym pisze: „Okolo dziewiątego – dwunastego miesiąca życia niemowlęta zaczynają przejawiać mnóstwo nowych zachowań, które wydają się wskazywać na coś w rodzaju rewolucji w ich sposobie widzenia świata, zwłaszcza świata społecznego. O ile są pewne wątpliwości co do tego, czy w okresie poprzedzającym tę rewolucję poznanie społeczne niemowląt ludzkich i innych naczelnych różni się między sobą, o tyle później o żadnych wątpliwościach nie może być mowy. W wieku dziewięciu miesięcy niemowlęta zaczynają przejawiać wiele zachowań związanych ze wspólnym kierowaniem uwagi. Może to wskazywać na rozwój rozumienia innych ludzi jako sprawców intencjonalnych „takich jak ja” [podkreśl. moje – J.P.P.], których relacje z obiektami zewnętrznymi można śledzić, ukierunkowywać lub dostosowywać się do nich” (M. Tomasello, *Kulturowe źródła...*, s. 85). Z kolei E. Alarcos Llorach – badacz mowy dziecka starszy od Tomasello o całą epokę – ujmuje ten problem inaczej. Pisze: *Si nous considérons que la langue est essentiellement un système de communication au moyen de signes exprimés phoniquement, on peut dire que l'activité proprement linguistique de l'enfant ne commence qu'au moment précis où il fait la découverte pratique de ce qu'est un «signe»* [podkreśl. moje – J.P.P.], *c'est-à-dire une expression phonique conventionnelle ayant trait à un objet de l'expérience humaine* (E. A. Llorach, *L'Acquisition du langage par l'enfant*, w: *Encyclopédie de la Pléiade: Le Langage*, red. A. Martinet, Édition Gallimard, Paris 1968, s. 328). Badacz ten sugeruje w cytowanej pracy, że następuje to właśnie około 9 miesiąca życia dziecka.

wyrazić sobie uświadamiać cele tych działań i dla ich realizacji stosuje środki pośredniczące (narzędzia); 2) odkrywa – co jest być może jeszcze ważniejsze od przemiany zasygnalizowanej w pkt. 1) – intencjonalność innych osób, co prowadzi do wymiany, a w konsekwencji do konwersacji, a to z kolei do uczenia się kulturowego [por. np. Halliday 1980; Tomasello 2002]⁷; 3) interakcja (wymiana, konwersacja) stanowi podstawę opanowania języka, pozwala bowiem zrozumieć dwie jego istotne właściwości: a) perspektywiczność – pozwala na konstruowanie wypowiedzi z określonej perspektywy, co ilustrują przykłady: *Widzę Jana. → Jan jest widziany przeze mnie. Rower stoi przed drzewem. – Rower stoi za drzewem. – Rower stoi koło drzewa.* b) symboliczność – każdy znak językowy (poza nazwami własnymi) odnosi się do obiektu pozajęzykowego w sposób uogólniony, a nie konkretny, tzn. znak językowy (wyrząd) oznacza jakąś klasę obiektów, a nie okaz, przedstawiciela określonej klasy obiektów. Tzw. rewolucja 9 miesiąca stanowi – co należy bardzo mocno podkreślić – początek długiego, trwającego kilkanaście lat, procesu, którego koniec można by umownie wyznaczyć na 12 rok życia [por. Tomasello 2002, s. 85–107; Porayski-Pomsta 2007].

1) Tradycyjne (przedstrukturalistyczne) periodyzacje rozwoju języka dziecka
Przedstrukturalistyczny typ periodyzacji rozwoju mowy dziecka najlepiej, jak się wydaje, reprezentuje w polskiej literaturze przedmiotu opis rozwoju zaproponowany przez Leona Kaczmarka [1953]. Badania przedstrukturalistyczne opierają się głównie na tzw. dzienniczkach mowy. Badacze odnotowują w nich wszystkie obserwacje związane z rozwojem ogólnym dziecka, skupiając się zwłaszcza na tych zjawiskach, które służą komunikowaniu się dziecka z najbliższym otoczeniem społecznym. Podstawą opisu są zwykle ogólne założenia, które można przedstawić następująco: a) mowa jest wytworem życia zbiorowego, zatem dziecko przyswaja ją z potrzeby komunikowania się z otoczeniem; proces przyswajania mowy przez dziecko jest swego rodzaju koniecznością społeczną; b) nabywanie mowy ściśle wiąże się z rozwojem „duchowym” (umysłowym) i fizycznym dziecka; pokazanie tego związku jest jednym z ważniejszych zadań badacza mowy; c) zadaniem badacza mowy dziecka jest „zebranie

⁷ Gwoli wyjaśnienia, przytaczam jako przykład dwóch autorów, którzy wychodzą w swoim opisie dochodzenia dziecka do języka zupełnie różne podstawy metodologiczne. Jednakże zarówno funkcjonalno-pragmatyczna koncepcja rozwoju języka (mowy) Hallidaya, jak i antropologiczno-kulturowe podejście Tomasella, wskazują wyraźnie na charakter zachowań intencjonalnych małych dzieci i rolę dialogu w procesie przyswajania systemu językowego.

określonych faktów mownych (dotyczących rozwoju języka)” i przedstawienie ich w sposób uporządkowany, tj. pokazujący rozwój mowy; przedstawienie faktów może być przydatne do ich wyjaśnienia; d) warunkiem prawidłowego rozwoju mowy dziecka jest właściwy przykład ze strony dorosłych, m.in. unikanie języka nianiek (języka dziecięcego) przez dorosłych oraz odpowiednie warunki środowiskowe; e) podstawą dla wyróżnienia określonych okresów rozwoju mowy stanowi „różnie ujawniana, mniej lub bardziej świadoma i celowa dążność dziecka do wpływania na otoczenie początkowo najbliższe, a potem i dalsze. W czynnościach porozumiewania się znamienne jest ustępowanie co pewien czas środków o strukturze najpierw synkretycznej, globalnej i o znaczeniu szerokim przed innymi o strukturze coraz jaśniejszej, coraz bardziej analitycznej i o znaczeniu coraz węższym” [Kaczmarek 1953, s. 5].

Zwróćmy uwagę, że dla tego typu badań właściwa jest postawa kolekcjonera, skądinąd bardzo ważna i potrzebna ze względu na konieczność zgromadzenia odpowiedniej kolekcji faktów. Badaczami mowy dziecka są najczęściej rodzice, badania zaś obejmują pojedyncze dzieci z rodzin inteligentnych – od urodzenia do 36 miesiąca życia. Można zatem mówić – doceniając wartość samych badań – po pierwsze, o pewnej ich przypadkowości, po drugie, o niewystarczalności do wyciągania wniosków uogólniających czy tym bardziej do tworzenia jakiejś teorii [por. Łobacz 1996, s. 7; 53–54].

Najbardziej reprezentatywna dla tego typu badań w Polsce – o czym była mowa wcześniej – jest periodyzacja rozwoju mowy dziecka opracowana przez Leona Kaczmarka, który na podstawie obserwacji własnych dzieci, przede wszystkim Urszulki, wyróżnia cztery podstawowe okresy: *melodii* – od urodzenia do 12 miesiąca życia, *wyrazu* – od 12 do 18/24 miesiąca życia⁸, *zdania* – od 18/24 miesiąca życia do 36 miesiąca życia, *swoistej mowy dziecięcej* – między 36 miesiącem życia a 7 rokiem życia.

⁸ Leon Kaczmarek okres wyrazu wyznacza na 1–1,6 (2) rok życia [por. Kaczmarek 1953, s. 23]. Ten – mogło by się wydawać – niekonsekwentny zapis jest związany z tym, że mowa Urszulki rozwija się zdecydowanie szybciej niż porównywanym z nią innym dzieciom autora: Ewuni, Cyrylki i Bożydarka. Między 14 a 18 m.ż. Urszulki jej słownik systematycznie wzrasta, a tym wzrastają również jej umiejętności komunikacyjne i około 18 m.ż. liczy około 60 wyrazów: 66,7% tego słownika stanowią rzeczowniki, 10% – czasowniki; z innych wyrazów występują: przeczenie *nie*, *bə* ‘bęć’, potaknięcie *y’ym*, oraz niby-przymiotniki: *be’be* ‘brzydki’ i *a-a* ‘gorące’ (L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953, s. 28–29). Zapewne ten bogaty jak na wiek dziecka słownik sprawił, że Urszulka około 18 m.ż. przechodzi w stadium zdania (s. 35).

Okres melodii jest właściwy niemowlęciu; melodii towarzyszą ruchy ciała, gesty i mimika. W okresie tym Kaczmarek wyróżnia trzy podokresy: krzyku i płaczu – 0–2/4 m.ż.; głużenia – 2/4–6 m.ż.; gaworzenia – 6–12 m.ż. Podstawę podziału stanowi charakter zachowań komunikacyjnych dziecka oraz właściwości wydawanych przez nie dźwięków.

Okresem wyrazu nazywa L. Kaczmarek okres między 12 a 18/24 m.ż. Charakteryzują go wypowiedzi o charakterze synkretycznym, nierozczłonkowanym strukturalnie i globalnym znaczeniowo. Autor zwraca jednak uwagę na fakt, że dziecko⁹, operując skromnym zasobem leksykalnym, umie za pomocą mimiki i gestów wyrazić wszystko, co chce wyrazić. To pozwala, żeby użycie tych wyrazów, za pomocą których dziecko przedstawia świat, w którym się obraca i którym się interesuje, traktować „raczej jako powiedzenia, a nie wyrazy” [Kaczmarek 1953, s. 29].

Okres zdania (18/24–36 m.ż.) to okres kształtowania się podstaw systemu językowego dziecka: fonologicznego, morfologicznego i syntaktycznego, oraz komunikacji werbalnej. Rozwój systemu w tym okresie L. Kaczmarek opisuje, przedstawiając przyswajanie przez dziecko kolejnych elementów systemu językowego: na poziomie składni, morfologii oraz artykulacji.

Okres swoistej mowy dziecięcej (36 m.ż. – 7 r.ż.) to okres dochodzenia do języka dorosłych. L. Kaczmarek pisze, że mowa dziecka 3-letniego jest w zasadzie ukształtowana, i tylko – w miarę dorastania i nowych doświadczeń oraz oddziaływania coraz to szerszego kręgu społecznego – wzbogaca się i dojrzewa. Największy przełom – zdaniem uczonego – następuje w momencie, kiedy dziecko idzie do szkoły. Autor *Kształtowania się mowy dziecka* dość szczegółowo charakteryzuje mowę dziecka w tym okresie. Charakterystyka ta wskazuje na dość istotne różnice w porównaniu z mową dorosłych na poziomach: fonetyczno-artykulacyjnym, składniowym i leksykalnym. Jednocześnie jest to okres, w którym dziecko zdobywa coraz większą kompetencję językową, a w związku z rozszerzaniem się liczby kontaktów społecznych i wychodzeniem poza krąg najbliższej rodziny, także kompetencję komunikacyjną [Kaczmarek 1953, s. 47–59].

Leon Kaczmarek zwraca uwagę, porównując rozwój czworga swoich dzieci, że nie rozwijają się one dokładnie tak samo. Podobnie jak w różnym tempie dojrzewają pod względem fizycznym, tak samo ich mowa rozwija się w różnym

⁹ Dzieckiem tym jest córeczka autora, Urszulka, której mowa dostarczyła autorowi więcej materiału i stworzyła podstawę do formułowania sądów na temat rozwoju mowy dziecka.

tempie. Różnice te uzasadnia m.in. większą opieką nad pierwszym dzieckiem (kolejnym dzieciom rodzice nie poświęcają równie dużo uwagi co pierwszemu dziecku) i lepszymi warunkami życia.

2) Strukturalistyczne periodyzacje rozwoju mowy dziecka

Pierwsze prace poświęcone rozwojowi mowy oparte na metodologii strukturalistycznej zaczęły powstawać na przełomie lat trzydziestych i czterdziestych XX wieku. Wzorcowe są tu prace: Romana Jakobsona, *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*, Upsala 1941, oraz Antoine'a Gregoire'a, *L'Apprentissage du langage*, Liège, t. 1: 1937, t. 2: 1947. Cechy charakterystyczne dla tych prac to: 1) nowe w stosunku do wcześniejszego okresu badań mowy dziecka tezy, co jest skądinąd oczywiste, 2) skupienie się na opisie przyswajania przez dziecko języka definiowanego – zgodnie z koncepcją F. de Saussure'a – jako system znaków¹⁰, 3) systematyczny i dokładny opis poszczególnych podsystemów języka.

Jeśli chodzi o nowe tezy, to na szczególną uwagę zasługują następujące: 1) akwizycja języka w ontogenezie niezależnie od systemu językowego przebiega w podobny sposób, według uniwersalnych zasad, i – ujmując rzecz ogólnie – ma charakter stały; ten stały, uniwersalny charakter akwizycji języka można ująć w postaci stadiów (etapów) przyswajania systemu (chronologia bezwzględna); uniwersalny charakter rozwoju mowy dziecka wiąże się też z tym, że niezależnie od języka, akwizycja języka przebiega według tych samych zasad i ma podobny przebieg, stąd też wzrasta waga badań porównawczych; 2) każde poszczególne dziecko rozwija się w sposób indywidualny, właściwy sobie (chronologia względna); różnice w zakresie opanowania systemu językowego pomiędzy poszczególnymi dziećmi mogą wynieść od kilku tygodni do kilku, kilkunastu miesięcy [Jakobson 1969, s. 50]; 3) dziecko jest jednocześnie odtwórcze i kreatywne w używaniu języka; formy i znaczenia odwzorowywane od otoczenia językowego nigdy nie są mechanicznymi kopiami form i znaczeń używanych przez to otoczenie – są one konieczne do opanowania systemu, ale właśnie dzięki temu dziecko, kiedy opanuje system, twórczo je przetwarza [Jakobson 1969, s. 16].

¹⁰ To, na co trzeba zwrócić szczególną uwagę, to postawa badawcza na gruncie językoznawczym. Otóż w językoznawczych badaniach strukturalistycznych przestało wystarczać zebranie i opisanie materiału językowego. Prace te miały w coraz to większym stopniu również charakter teoretyczny, co zasadniczo do tej pory charakteryzowało prace psychologiczne lub psychologiczujące.

Techniki zbierania materiału – z powodu braku odpowiednich narzędzi rejestrujących – są podobne do tych, które przedstawiono wyżej. Badacz jednak przestaje być tylko zbieraczem. Zebrany materiał poddaje dokładnej i systematycznej analizie. Widać to doskonale choćby w strukturach opracowań tego nurtu¹¹.

W Polsce ten nurt badań najpełniej – jak się wydaje – reprezentują Paweł Smoczyński i Maria Zarębina.

Opis rozwoju języka przez Pawła Smoczyńskiego

Paweł Smoczyński, autor pracy *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego* [1955], już w samym tytule sygnalizuje swój związek ze strukturalizmem. W sposób też jednoznaczny odwołuje się do ustaleń Romana Jakobsona. Pisze w związku z próbami odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że dziecko w autonaśladownictwie nie ma większych problemów z realizacją dźwięków mowy, zaś w naśladownictwie wzorów z otoczenia trudności te są znaczne i niemalże nie do przewyciężenia:

Udowodnił on [Jakobson], że w tym wypadku nie mogą być rozstrzygające trudności fizjologiczne [jak uzasadniał to F. Schultze – J.P.P.], gdyż głoski nie reprodukowane przez dziecko w okresie omawianym były wszakże łatwo przez nie produkowane w okresie poprzedzającym, tj. w gaworzeniu. Nie może też być mowy o trudnościach akustycznych [jak uzasadniał to R. Meringer – J.P.P.], ponieważ wyraźnie temu zaprzecza zjawisko samonaśladownictwa oraz stwierdzony fakt biernego rozpoznawania głosek przez dziecko uwidaczniający się we właściwym rozumieniu przez nie wielu, najczęstszych przynajmniej, wypowiedzi otoczenia. Stracić musi na mocy przypuszczenie Bühlera, gdyż u dziecka czasem zachodzi

¹¹ Por. np. spis treści (w: A. Grégoire, *L'Apprentissage du langage*, Liège–Paris 1947, t. 2): Część pierwsza. Rodz. I. Rodzajnik, Rodz. II. Rzeczownik, Rodz. III. Przymiotnik i zaimek wskazujący (w oryginale: *Les demonstratifs*), Rodz. IV. Przymiotniki i zaimki dzierżawcze, Rodz. V. Zaimki osobowe; Część druga: Rodz. VI. Koniugacja przed ukończeniem trzeciego roku życia, Rodz. VII. Koniugacja w trzecim roku życia, Rodz. VIII. Czas przyszły, Rodz. IX. Czas przeszły, Rodz. X. Tryb warunkowy (*conditionnel*), Rodz. XI. Czasowniki zwrotne, Rodz. XII. Czasowniki pomocnicze; Część trzecia: Rodz. XIII. Przyimki i przysłówki, Rodz. XIV. Przeczenia; Część czwarta: Rodz. XV. Zdania w trzecim roku życia; Część piąta: Rodz. XVI. Mowa tzw. figuratywna; Część szósta: Rodz. XVII. Psychologia dziecięca; Część siódma: Rodz. XVIII. Fonetyka dziecięca; Część ósma: Rodz. XIX. Fonologia dziecięca.

naśladownictwo papuzie, w którym pojawiają się nawet takie głoski, jakich nie ma w produkcjach spontanicznych, i ponieważ znany jest fakt, iż pewne używane już przez nie głoski giną dopiero na dalszych etapach rozwoju [Smoczyński 1955, s. 57].

Dalej P. Smoczyński pisze, że nowe rozwiązanie Romana Jakobsona

polega na wykryciu przejawu w samym fakcie przejścia głosek – jako zjawiska indywidualnego, artykulacyjnego – w fonemy, czyli w zjawisko społeczne, służące w słowach i wypowiedziach do komunikacji między ludźmi. Dziecku sprawia trudność wartość fonematyczna, jaką uzyskuje głoska w trakcie przechodzenia od gaworzenia do mowy. Jako wynik doboru konwencjonalnego i jako część systemu ściśle określonego fonem musi dopiero być przez dziecko zdobywany [Smoczyński 1955, s. 57].

Smoczyński polemizuje jednocześnie z tezą Jakobsona, że zdobywanie przez dziecko fonemów postępuje według określonego powszechnego schematu. Stwierdza mianowicie:

[...] w całej kwestii chodzi o opanowywanie przez dziecko nie tylko fonemu, ale równocześnie podstaw całego systemu fonologicznego. Ten zaś zawiera w sobie oprócz norm określających cechy akustyczne, służące w danym języku do różnicowania znaczenia słów, jeszcze normy określające cechy akustyczne, służące w danym języku do oddzielenia słów od siebie w zdaniu. A zatem zagadnienie nie wyczerpuje się stwierdzeniem zdobywania przez dziecko fonemu, lecz wymaga także zajęcia się procesem wyrabiania się u dziecka poczucia struktury fonologicznej słowa [Smoczyński 1955, s. 58 – podkr. J.P.P.].

Problem polega na tym, że fonem pojawia się już we wczesnym etapie rozwoju mowy dziecka, ale dziecku brak poczucia struktury fonologicznej wyrazu, o czym decydują liczba i układ fonemów, jakimi operuje dziecko, oraz stosowanie właściwego akcentu [Smoczyński 1955, s. 58–59].

Paweł Smoczyński, wychodząc z założenia, że najważniejszą funkcją języka jest funkcja komunikacyjna, uznał, że dziecko zmuszone jest w swojej mowie naśladować zasady właściwe strukturze języka swego otoczenia, a stale uwidaczniające się cechy jego nieporadności wynikają ze złożoności strukturalnej języka. Kształtowanie się natomiast systemu językowego dziecka (Smoczyński *explicitie* pisze o systemie fonologicznym) odbywa się na drodze osłuchiwania się z mową otoczenia i nie ma charakteru powszechnego, panchronicznego – jak sądzi Jakobson – lecz jest ściśle związane z konkretnymi nosicielami języka, od których dziecko przejmuje wzorce:

jest rezultatem uogólniania i abstrakcji typowych dla danego języka cech akustycznych, gramatycznych i znaczeniowych [Smoczyński 1955, s. 78–80].

Periodyzacja rozwoju języka przedstawiona przez Pawła Smoczyńskiego jest złożona. Mianowicie, każdy podsystem języka – jakkolwiek autor bardzo zaznacza silne związki pomiędzy nimi – ma jakby własny, wewnętrzny porządek rozwojowy:

- I. Pierwszy rok życia dziecka¹²: okres krzyku i gaworzenia albo okres przygotowawczy [Smoczyński 1955, s. 9–41].

Autor zwraca tu uwagę przede wszystkim na stronę dźwiękową zachowań niemowlęcia. Podkreśla ścisłą łączność produkcji głosowych: krzyków i gaworzenia, ze stanami ustrojowymi organizmu dziecka: krzyki pojawiają się w sytuacji, gdy dziecko jest głodne, spragnione, chore, podrażnione, niewyspane; gaworzenie w sytuacji, gdy dziecko jest syte, jest mu wygodnie i ciepło, jest wypoczęte i zdrowe, zaś następstwo i porządek ujawniających się dźwięków zależy od specyficznej fizjologii dziecka.

1. Kształtowanie się dźwięków

- pierwsze dwa miesiące życia dziecka – dźwięki najpierwotniejsze: *a*, *h*, *m*, *a*, *u* (powstają bez żadnego udziału narządów artykulacyjnych)
- około 3 m.ż. – głoski: *G*, *γ*, *ρ* (powstają z udziałem narządów artykulacyjnych, ale w sposób niezamierzony; dźwięki gardłowe, czasem zwarte, przeważnie szczelinowe z lekka wibrujące)
- 4, 5, 6 m.ż. – głoski dwuwargowe, wyraźnie aktywne, powstałe przy współdziałaniu narządów mownych (aktywna rola warg wyrobionych dzięki refleksowi ssania oraz coraz bardziej czynnemu językowi); głoski wargowe: czyste lub nosowe, często najpierw w postaci zwartoszczelinowej *bw* lub *b \bar{u}* , które przechodzą w *bl*, *ml*; głoski *w* i *l* są realizowane także samodzielnie
- 7–8 m.ż. – głoski przedniojęzykowo-zębowe [sic]¹³ *d-t* oraz tylnojęzykowe *g-x*; tylnojęzykowe zastępują stopniowo głoski gardłowe

¹² Paweł Smoczyński nie dzieli okresu przygotowawczego – tą nazwą obejmuje zasadniczo cały 1. r.ż. dziecka – na podokresy. Nie wyróżnia na przykład w swoim opisie okresu zwanego w polskiej tradycji – za L. Kaczmarkiem – głużeniem.

¹³ P. Smoczyński tak to opisuje: „Dowodem utrzymującym mnie w przekonaniu wobec *d-t* były zauważone przeze mnie manipulacje przy dziąsłach, częste ślinienie się, wreszcie sposób artykulacji przez zwarcie przodu języka z dziąsłem nie górnym, lecz dolnym, tj. tym, w którym pierwsze zęby normalnie się pokazują. Co do tego sposobu artykulacji wyjaśniam, iż zauważyłem go również później przy wymawianiu *n* (P. Smo-

- 9 m.ż. – głoski palatalne: *l, j, i*; wiąże się z pojawieniem się pierwszych zębów górnych
 - 10 m.ż. – głoski syczące i mlaski; w tym czasie następuje „[...]” przeżożne poddawanie się wszelkim otaczającym głośom i samorzutne ich przyswajanie na drodze recepcji słuchowej. Nagle zaczynają niemowlę interesować świsty, poświsty, dmuchania, podawane przez otoczenie mlaski, całymi kaskadami słycać wibranty języczkowe lub wargowe, bardzo wyraźny staje się akcent dynamiczny oraz intonacja i rytmika” [Smoczyński 1955, s. 24].
2. Kształtowanie się sygnalizacyjnej roli krzyku
 - 0–4 m.ż. – krzyki o podłożu wyłącznie biologicznym (ustają, gdy zostanie usunięta przyczyna)
 - 5–10 m.ż. – krzyki o charakterze sygnalizacyjnym, kształtujące się pod wpływem organizacji życia społecznego.
 3. 9 m.ż. – naśladownictwo mowy dorosłych bez jej rozumienia, pojmowanie mowy dorosłych bez jej naśladowania.
 4. 10 m.ż. – samonaśladownictwo (echolalia).
- II. Przełom pierwszego i drugiego roku (10–12 m.ż.) oraz pierwsza połowa 2 roku życia dziecka (12–18 m.ż.)
1. Kształtowanie się systemu fonologicznego [por. Smoczyński 1955, s. 71–80]:
 - Liczba fonemów, jakimi dziecko dysponuje w tym pierwszym okresie stadium językowego (12–16 m.ż.), jest niewielka: są to trzy fonemy samogłoskowe i sześć spółgłoskowych, a jednocześnie w swoim repertuarze dziecko ma wiele dźwięków pozasystemowych. Stan wyjściowy jest prymitywny, tzn. oparty na jednej dystynkcji C:V. Dodatkowo rzecz się komplikuje na skutek występowania reduplikacji, które działają w sposób mechaniczny, wbrew potrzebom i wymaganiom przyswajanego języka. Brak poczucia akcentu uwidacznia się w sporej liczbie reduplikacji przy wzorach jednosylabowych;
 - fonemy (w nawiasach warianty fonemów): (1) /t / (d, ʒ, tʻ) – /a/ (e, o) – /p/ (b, bu, u, v) – /s/ (ts, sʻ) – /i/ – /m/ – /n/ – /j/ (ń) – /k/ (kʻ, g); (2)¹⁴ /t/ (d, tʻ, ʒʻ) – /a/ – /k/ (χ, kh, g) – /p/ (b, bu, u, v) – /n/ (ń, η) – /m/ – /l/ – /i/ – /u/ – /j/ – /é/? – /ś/.

czyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź–Wrocław 1955, s. 23).

¹⁴ Numer (1) oznacza materiał pochodzący od córki Anki, numer (2) – od syna Pawełka.

2. Struktura fonologiczna wyrazu (kolejno wymieniane właściwości oznaczają zmiany): pierwotna opozycja C:V: głoska zamknięta (spółgłoska) głoska otwarta (samogłoska); reduplikacja; opozycje: ustna, dwuwargowa-nosowa, dwuwargowa [p-m] szczelinowa, wargowo-zębowa – zwarta, dwuwargowa [v-b]; brak zasady akcentuacyjnej.
3. Kształtowanie się znaczenia wyrazów [Smoczyński 1955, s. 80–94]
 - Pierwotna płynność w zakresie łączenia formy dźwiękowej z określonym znaczeniem (np. ‘mama’: *mama, ma-ma, ama, ma, mem, mam, me, mem, ame* itp.; ‘tata’: *tata, da-ta, tate, teta, ta’taj, ta-ta, ta*);
 - W stadium wyjściowym kompleksy głoskowe wyrażają zarówno pewne wyobrażenia, jak i pewne stany emocjonalne (posługiwanie się wyrazami: *mamo, mama, mam, masz, nie ma*) „z dużym z zasady ładunkiem uczuciowym, np. w stanach głodu, bólu, radości, gdy chcieli się czymś pochwalić lub zwrócić na siebie uwagę, przy zadokumentowaniu swojej wyższości z posiadania czegoś, w razie konieczności podzielenia się z kimś drugim itp.” [Smoczyński 1955, s. 85].
4. Wielkość i struktura słownika
 - Duża liczba onomatopei – najpierw krótkotrwałych i okazjonalnych, np. *pφ-pφ* ‘gaszenie zapalki’, *ā-ā* ‘reakcja na kichnięcie’, potem pochodzących od otoczenia, np. *mū* ‘muczenie krowy’, *mē* ‘beczenie kozy, owcy’, *ćip-ćip* ‘kura’, *gul-gul* ‘indyk’, *tik-tak* ‘tykanie zegarka’;
 - Wczesne przejmowanie od otoczenia wykrzykników, partykuł, wołacza i rozkaznika, a także wyrazów wskazujących: *tu, tam, to, ja*;
 - Specyficzne, własne słowa dziecka, długotrwałe ich znaczenie pierwotne trudne jest do ustalenia, np. *ńam-ńam* ‘w związku z jedzeniem’, *na* ‘daj, weź’, *ta* ‘tak’, *tu* ‘tu’, *pa//ba* ‘patrz’, *ja//mi//mnie//me//nam* ‘różne formy zaimka pierwszej osoby’, *ta//ta-ta* ‘to’.
5. Kształtowanie się składni
 - Brak wypowiedzenia rozczłonkowanego – „[...] specyfikę mowy dziecka tego okresu stanowi m.in. to, że każde słowo jest nie tylko nazwą jakiegoś przedmiotu lub czynności, ale oznacza wszystko to, co z tym przedmiotem lub czynnością jest związane, co tego przedmiotu lub czynności dotyczy, wreszcie czego dziecko od tego przedmiotu i czynności spodziewa się i oczekuje. Jest ono czymś innym niż w języku – znakiem globalnym, nie zdyferencjonowanym jeszcze kompleksem, i dlatego może pełnić równocześnie funkcję wypowiedzenia” [Smoczyński 1955, s. 109; ortografia zgodna z oryginałem; podkr. – J.P.P.]

- Rozwój przebiega od kompleksu niezdyferencjonowanego do całości jako tako rozłożonej i zorganizowanej; dwie fazy: (1) wyrabianie analizy u dziecka, np. w związku z ‘żądaniem czegoś’ (u córki autora): – najpierw za pomocą tylko słówka *da//na*, potem następuje wysunięcie na plan pierwszy osoby wypełniającej požądanie, np. *tata* [1; 3, 18]¹⁵, *mama* [1; 6, 11], następnie przedmiotu požądanego, np. (syn autora) *ap-ka* [1; 3, 20], *tutu* [1; 6, 4]; (2) językowe uzewnętrzenie się obok przedmiotu požądania także osoby, do której wypowiedzenie jest kierowane, realizowane jednak za pomocą dwóch niepołączonych wspólnym konturem intonacyjnym słów, por. *mama, tu* ‘mamo, tu (postaw szklankę)’ [A. 1; 7, 5], *mamo, śiśś* ‘mamo, (chcę) sisi’ [P. 1; 5, 30];
- Czynnikiem organizującym wypowiedzenie są jedynie intonacja, akcent i pauza; brak jest innych, istotnych dla składni elementów gramatycznych.

III. Przełom drugiego i trzeciego roku (1; 8 – 2; 6) oraz druga połowa 3. roku życia dziecka (2; 7 – 3; 0)

1. Rozwój słownictwa – niepomierny wzrost słownika związany z pojawieniem się wypowiedzi rozczłonkowanej (autor – jak to wyraża *explicite* – nie przywiązuje większej wagi do statystyki, stwierdza jednak, że u córki słownik powiększa się w stosunku do okresu wcześniejszego o 103 wyrazy, u syna zaś o 122 [por. Smoczyński 1955, s. 143]).
2. Rozwój gramatyki – „Dopiero w obecnym okresie daje się w mowie dziecka zauważyć ślady tworzenia się poczucia, że wyrazy w wypowiedzeniach dorosłych uzależniają się wzajemnie i oprócz swego znaczenia oddają także stosunki między przedmiotami i zjawiskami” [Smoczyński 1955, s. 144]. Przebieg procesu gramatyzacji jest warstwowy. Pierwszą warstwę, wyjściową stanowią kompleksy dźwięków nieoddające nawet w przybliżeniu form wyrazów właściwych dorosłym – w ich zrozumieniu pomaga konsytuacja, intonacja i gest dziecka, por. np. *ɥa* ‘zapalki’, *pa* ‘papieros’, *ja* ‘wóz’. Drugą warstwę zjawisk reprezentują podobne do wzorów z otoczenia, chociaż w dalszym ciągu nieadekwatne; obserwuje się dość dużą stałość ich znaczeń – co wiąże się z rozwojem systemu fonologicznego, por. np. *ćuću//t’ut’u//tutu* ‘daj cukru’, *t’ita* ‘chcę czytać’.

¹⁵ W nawiasach kwadratowych została podana data odnotowania przez autora po raz pierwszy analizowanych form rozwoju mowy dziecka.

śika ‘nasikał’ („[...] kompleksy dźwiękowe tej warstwy nie są już naśladownictwem dowolnej zgłoski wzoru ani mechaniczną jej reduplikacją, ale reprodukcją pełnego wyrazu dorosłych, choć niedoskonałą z punktu widzenia fonologicznego” [Smoczyński 1955, s. 151]). Trzecią warstwę zjawisk stanowią twory analogiczne, por. w mowie Anki: *xlap* ‘chleb’ : *lapka*, *lapa* ‘chlebka, chleba daj’ [2; 2, 13]; *lap* ‘chleb je’, *lapka*//*laba* ‘chlebek’ [2; 3, 7]; *lapka* ‘daj chleba’ [2; 3, 20]; *laba* ‘daj chleba’ [2; 3, 21]; *lapka*, *lapk’i* ‘chlebka daj’ [2; 4, 15]; w mowie Pawełka: *naś*//*natś* ‘masz!’ [1; 8, 25]; *ne mam* ‘nie mam’ [1; 9, 4]; *nama* ‘nie ma’ [1; 9, 16]; *maś* ‘masz’ [1; 10, 4]; *ma* ‘ma’ [1; 10, 8].

(1) Rozwój składni

Pojawienie się wypowiedzenia rozczłonkowanego – rozwój stosunków syntaktycznych: podmiot (występujący jako wołacz), orzeczenie, dopełnienie bliższe, następnie dopełnienie dalsze, por. *mama*, *na tutu* ‘mamo, daj cukru’ [A. 1; 9, 9], *mama*, *na no* ‘mamo, nóż daj’ [A. 1; 10, 27], *mama na tata* ‘mama, daj ciasta’ [A. 2; 1, 18], *Anka – nėra sita* ‘Anka (tam) nie ma zeszytu’ [P. 1; 11, 17].

- Rozwój stosunków syntaktycznych zespolenia: występowanie wypowiedzeń pojedynczych i złożonych, por. przykłady zdań współrzędnie złożonych: *tata ćaća*, *An-ka ćaća* ‘tata (jest) cacy, Anka (jest) cacy’ [A. 2; 1, 26]; *mama ɥa*, *tata ɥa*, *Anka ɥa* ‘mama ładna, tata ładny, Anka ładna’ [A. 2; 1, 26]; *to-to dam’i*, *nañi monda* ‘to (gazetę) daj mi, chcę pani oglądać’ [P. 1; 8, 24]; *sajć Anka*, *sajć – kłañć* ‘zejdź Anka, zejdź – kręć (popychaj fotel)’ [P. 1; 9, 2]; śladowo występujące zdania złożone podrzędnie, por. *paće*, *co tam* ‘zobaczę, co tam jest’ [P. 1; 11, 26].
- Wzbogacenie techniki wyrażania stosunków syntaktycznych; oprócz dotychczas stosowanych technik, takich jak środki pragmatyczne, mimiczne i kinezyczne, dziecko zaczyna w coraz większym stopniu i zakresie wykorzystywać środki gramatyczne, zwłaszcza konotację syntagmatyczną, dzięki czemu szybko zaczyna przyswajać język; następuje wzrost wypowiedzeń oznajmujących i pytających; zanikanie wykrzyknień.
- Procesowi rozszerzania wypowiedzenia rozczłonkowanego towarzyszy rozwój syntaktycznych stosunków związku. Dziecko przyswaja podmiot, orzeczenie, dopełnienie bliższe, przydawkę i okolicznik oraz syntaktyczne stosunki zespolenia: współrzędne, a nawet podrzędne, oraz wzbogaca technikę wyrażania owych stosunków, przejawia poczucie konotacji syntagmatycznej, poczucie różnic formalno-znaczeniowych pomiędzy częściami mowy:

rzeczownikiem, czasownikiem, przymiotnikiem, liczebnikiem, zaimkiem i przysłówkiem. Następują też istotne zmiany w funkcji intencjonalnej wypowiedzeń: wzrost wypowiedzeń oznajmujących i pytających, i w roli czynnika emocjonalnego: zanikanie wykrzyknień.

(2) Rozwój fleksji

- Rozwój fleksji nominalnej: kategoria przypadku liczby pojedynczej: dopełniacz (częstkowy, posiadacza¹⁶) [1; 9, 0]; celownik (zainteresowanej osoby, obiektu dalszego) [1; 9, 2]; mianownik [1; 9, 11]; biernik (obiektu) [1; 10, 11]; miejscownik – 2; 2, 10; narzędnik (instrumentalny) [2; 2, 13];
- rozwój fleksji werbalnej: rozkaznik [1; 7, 5] (por. *na – ma* ‘daj’, *awa – ma* ‘masz!’, *śakaj, Anka* ‘uciekaj, Anka’); bezokolicznik (w funkcji dopełnienia lub rozkaznika) [1; 6, 21] (por. *ta la’ić* ‘chcę zapalić’, *tatu te tondać* ‘tato, chcę oglądać gazetę’, *manga mama vazić* ‘nie mogę, mam, otworzyć’); czas teraźniejszy [1; 6, 28] (por. *ta mama* ‘pudełko mam’, *ča pap’is mama?* ‘co robisz, mam?’); czas przeszły [1; 8, 25] (por. *śikau* ‘Pawełek nasikał’, *tavau tatuś* ‘schował tatuś’, *kaŕem tata* ‘zamykałem, tata’); czas przyszły [1; 7, 18] (por. *muka* ‘zdmuchnę’, *awam* ‘schowam’, *Ańa bańś’a pać?* ‘Ania pójdzie spać?’); znamiennej jest brak kategorii liczby i kategorii rodzaju w koniugacji.

(3) Rozwój semantyki

1. Stałość i trwałość znaczeń wielu wyrazów: a) Ustalają się znaczenia poszczególnych kompleksów dźwiękowych, które występując w wypowiedzeniach rozczłonkowanych, odbijają określoną sytuację i – mimo ciągle niedoskonałej postaci fonicznej – dają się rozpoznać jako odpowiedniki tylko jednych, a nie różnych wzorów wyrazów z otoczenia; b) Najczęściej używane wyrazy, które odnoszą się do zjawisk jednoznacznych i przedmiotów znanych dziecku z bezpośredniego doświadczenia, wykazują trwałość i stałość znaczenia (autor podaje takie np. wyrazy: ‘kasza’, ‘mleko’, ‘ciasto’, ‘ciastko’, ‘jajko’, ‘kluski’, ‘placki’, ‘jeść’, ‘ołówek’, ‘zeszyt’, ‘pudełko’, ‘lalka’, ‘nóż’, ‘klucz’, ‘majtki’, ‘buciki’, ‘kąpać’, ‘myć’, ‘tata’, ‘mama’, ‘Anka’, ‘Jaśka’).
2. Likwidująca się generalizacja znaczeniowa niektórych specjalnych typów wyrazów (chodzi tu zwłaszcza o nazwy niektórych mniej wyrazistych z różnych względów części ciała i o wyrazy przeciwstawne): a) Zjawisko generalizacji znaczeniowej wyrazów jest związane z tym, że są one przyswajane

¹⁶ Wszystkie terminy są zgodne z nazewnictwem stosowanym przez P. Smoczyńskiego.

na podstawie wypowiedzi kierowanych do dziecka przez dorosłych, na tle złożonej normalnie sytuacji mówienia – przypisywane przez dziecko ciągom dźwięków znaczenia są jego wnioskami, częściej chybnymi niż trafnymi. Jest to jednak metoda, jaką stosuje dziecko, w procesie opanowywania nowych wyrazów i powiększania zasobu słownictwa, a w rezultacie różnicowania się coraz bardziej precyzyjnego znaczeń wyrazów; b) Zanikanie onomatopei o umotywowanym, naturalnym stosunku wobec oznaczanych rzeczy i zastępowanie ich przez wyrazy konwencjonalne, co zbliża mowę dziecka do mowy otoczenia; c) Kształtujące się poczucie członowości wyrazów, tzn. pojmowanie wyrazów jako zespołów morfemów, o czym świadczą innowacje analogiczne i stosunkowo szybki rozwój gramatyzacji: przyswojenie kategorii fleksyjnych: dopełniacza, biernika, celownika, mianownika, narzędnika i miejscownika, a następnie: rozkaznika, bezokolicznika, czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego.

Opis rozwoju systemu słownikowego i semantycznego u dzieci przez Marię Zarębinę

Maria Zarębina, opisując rozwój systemu słownikowego i semantycznego, przyjmuje następujące wstępne założenia: (1) system słownikowy jest „obrazem świata, w którym obracają się wszyscy członkowie danego społeczeństwa i właśnie dzięki wspólności tego obrazu mogą się ze sobą porozumiewać. Język służy bowiem, najogólniej powiedziawszy, komunikowaniu interindywidualnemu”, (2) rozwój systemu słownikowego odbywa się stadialnie, „niezależnie od tempa indywidualnego i bezwzględnej chronologii” [Zarębina 1994, s. 109; 113].

System słownikowy dzieli M. Zarębina ze względu na trzy, wyróżnione przez nią, techniki odnoszenia się wyrazów (form wyrazowych) do rzeczywistości pozajęzykowej: nazywania, wskazywania i szeregowania, na: 1. wyrazy nazywające, inaczej symbolizujące – prymarnie: rzeczowniki i czasowniki, oraz sekundarnie: przymiotniki i przysłówki, 2. wyrazy wskazujące: zaimki, 3. wyrazy szeregujące: liczebniki. Poza ww. klasami wyrazów autorka wymienia tzw. morfemy luźne: przyimki i spójniki, jednoklasowe sygnały semantyczne: partykuły, oraz wyrazy subiektywne: wykrzykniki [Zarębina 1994, s. 109–111].

Słownik dziecka, uwzględniając proces jego kształtowania się, dzieli Zarębina na trzy warstwy słownikowe: pierwszą, drugą i trzecią, które odpowiadają trzem stadiom rozwoju: pierwszemu, drugiemu i trzeciemu [Zarębina 1994, s. 116; 130].

Pierwsza warstwa słownikowa – najstarsza – zaczyna kształtować się w czwartym kwartale życia dziecka, czyli w 10 miesiącu, ale może też zacząć się kształtować w ósmym kwartale życia dziecka, czyli w 22 miesiącu [Zarębina 1994, s. 12–113], co jest zgodne ze względną chronologią rozwoju. Wielkość słownika w pierwszej warstwie waha się – w zależności od dziecka (to także właściwość względnej chronologii rozwoju) – od 50 do 100 wyrazów. To jest oczywiście pewna wartość średnia: najniższa i najwyższa. Na podstawie szczegółowej analizy materiału słownikowego autorka podaje dane bardzo zróżnicowane, np. przedstawiając słownik trojga dzieci półtorarocznych, które zaczęły mówić pod koniec 1. r.ż., zwraca uwagę na znaczne różnice ilościowe między nimi: słownik chłopca wynosił 32 wyrazy, podczas gdy słownik dwóch dziewczynek odpowiednio: 118 i 178 wyrazów [Zarębina 1994, s. 113].

Pierwszą warstwę słownikową tworzą: (1) samodzielne wyrazy subiektywne: wykrzykniki, (2) wyrazy prymarnie nazywające: rzeczowniki i czasowniki, (3) śladowo pojawiają się wyrazy sekundarnie nazywające: przymiotniki i przysłówki, oraz (4) śladowo pojawiają się wyrazy wskazujące: zaimki. Trudno jest jednoznacznie zakwalifikować, z powodu braku fleksji oraz wieloznaczności i zatarcia granicy między wyrazami subiektywnymi a obiektywnymi nazywającymi, wyrazy z tej warstwy słownikowej do odpowiedniej klasy wyrazów. Średnio dla omawianych przez autorkę trojga dzieci (jednego chłopca i dwóch dziewczynek) struktura słownika przedstawia się następująco: wykrzykniki + rzeczowniki oraz wyrazy wieloznaczne stanowią łącznie 67,5%, czasowniki około 15%, pozostałe zaś wyrazy około 18% [Zarębina 1994, s. 113–114; 116].

W drugim stadium rozwoju słownictwa, które rozpoczyna się około 24 m.ż. dziecka, następuje gwałtowny przyrost słownictwa i liczy teraz około 500 wyrazów. Dla trojga opisywanych dzieci wzrost ten jest następujący: chłopiec – z 32 do 731 wyrazów (przyrost ponad dwudziestokrotny), pierwsza dziewczynka – ze 118 do 623 wyrazów (przyrost ponad pięciokrotny), druga dziewczynka – ze 178 do 837 wyrazów (przyrost prawie pięciokrotny). Ten przyrost jest związany z powiększeniem inwentarza fonemów i opozycji fonologicznych. Rozwojowi słownictwa towarzyszy rozwój fleksji, najpierw nominalnej, potem werbalnej.

W drugiej warstwie słownikowej powiększa się liczba rzeczowników i czasowników, utrwalają się, występujące śladowo w poprzednim okresie, wyrazy sekundarnie nazywające: przymiotniki i przysłówki, oraz wyrazy wskazujące: zaimki, pojawiają się wyrazy szeregujące – liczebniki, utrwalają się morfemy luźne: przyimki i spójniki.

Struktura słownika w drugiej warstwie – dla trojga dzieci, których słownik jest podawany jako przykład, prezentuje się następująco: rzeczowniki – 54,1%,

czasowniki – 23,47%, przymiotniki – 5,4%, wykrzykniki – 5,2%, przysłówki – 3,87%, zaimki – 3,67%, liczebniki – 1,76%, przyimki – 1,36%, spójniki – 0,63%, partykuły – 0,53%.

Z powyższych danych wynika, że zdecydowanie umacnia się klasa wyrazów nazywających, które łącznie stanowią 86,84% całego słownictwa. Pozostałe klasy wyrazów łącznie stanowią niewiele ponad 13% słownictwa. Na uwagę zasługuje zwłaszcza wyraźnie kurcząca się liczba wykrzykników oraz ich konwencjonalizacja, np. pojawiają się takie wyrazy, jak *halo* ‘wezwanie’, *aha* ‘namysł’, *no* ‘ostrzeżenie’, a także: *uwaga*, *o Jezus!* [Zarębina 1994, s. 116–130].

W trzeciej warstwie słownikowej umacniają się wszystkie wyrazy, zwłaszcza te, które pojawiały się w warstwie drugiej. Dotyczy to zwłaszcza wyrazów szeregujących oraz morfemów luźnych: przyimków i spójników. Te trzy klasy wyrazów będą rozwijać się do końca wieku szkolnego.

Słownik dzieci w wieku około 6 lat wynosi od około 4000 do około 6000 leksemów (form wyrazowych jest wielokrotnie więcej), w tym: rzeczowników – około 50%, czasowników – około 25%, przymiotników i przysłówków łącznie – około 13%, pozostałe wyrazy – około 10% [Zarębina 1994, s. 130–136].

Okresy rozwoju mowy z perspektywy komunikacyjnej (opracowanie własne)
[por. Porayski-Pomsta 2007]

Biorąc za podstawę system komunikacji stosowany przez dzieci oraz wrażliwą kompetencję i świadomość komunikacyjną, rozwój mowy dziecka można podzielić na cztery stadia rozwojowe (podany przy każdym stadium wiek ma charakter orientacyjny):

- stadium niemowlęstwa albo przedjęzykowe (prelingwalne)¹⁷: 0–9/12¹⁸ miesiąc życia dziecka,

¹⁷ Okres ten jest nazywany przez L. Kaczmarską okresem melodii (L. Kaczmarska, *Kształtowanie się...*, s. 8–22). I choć nazwa ta ze względu na formy zachowań dziecka jest adekwatna (płacz, krzyk, gaworzenie, wrażliwość na melodię wypowiedzi), to wydaje się, że ze względu także na całościowy charakter opisu zachowań komunikacyjnych dziecka w tym okresie rozwoju najlepiej nazywać go tradycyjnie jako właśnie okres niemowlęstwa (*niemowlęstwo* ‘okres bycia niemowlęciem; wiek niemowlęcy’ (*Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 2, s. 934).

¹⁸ Zawsze, ilekroć w tym opracowaniu mówi się o wieku dziecka, to oznacza ukończenie, a nie początek, tzn. np. stadium I trwa między urodzeniem a ukończonym 9 miesiącem życia; liczba 12 oznacza, że u niektórych dzieci czas trwania stadium I może być przesu-

- I stadium komunikacji językowej (werbalnej) albo komunikacji przedprzedszkolnej: 9/12–36 miesiąc życia dziecka,
- II stadium komunikacji językowej (werbalnej) albo komunikacji przedszkolnej: 37 miesiąc życia dziecka – 6/7 rok życia¹⁹,
- III stadium komunikacji językowej (werbalnej) albo komunikacji wczesnoszkolnej: 6/7–10/12 rok życia.

W obrębie każdego z wymienionych stadiów, biorąc pod uwagę te same kryteria co wyżej, należy wyróżnić fazy rozwojowe:

I. w stadium niemowlęctwa – fazy:

1. zachowań symptomatycznych (0–6/12 tydzień życia dziecka)
2. apeli-sygnarów oraz pierwotnej wokalizacji, czyli głęzenia – wytwarzania w torze głosowym dźwięków niesystemowych (6/12 tydzień – 5/7 miesiąc życia dziecka)²⁰
3. apeli-sygnarów oraz naśladownictwa, czyli gaworzenia (5/7 – 9/12 miesiąc życia dziecka)
 - wytwarzanie w torze głosowym dźwięków systemowych
 - naśladownictwo intonacji bez jej rozumienia (ok. 8 miesiąca życia)
 - echolalia (ok. 10 miesiąca życia)

II. w I stadium komunikacji językowej (werbalnej) – fazy²¹:

1. tworzenia wypowiedzi nierozczłonkowanych lub wypowiedzi o jednej, izolowanej funkcji komunikacyjnej (9/12 – 17/19 miesiąc życia dziecka)

nięty do końca 12 miesiąca życia, ale stadium to może zakończyć się również w 10 lub 11 miesiącem. Przedłużanie się jednak stadium I poza 12 miesiąc, może sygnalizować – nie musi – opóźniony rozwój mowy.

¹⁹ Przy głębszym zastanowieniu się można by to stadium podzielić na dwie fazy, co wiąże się z dość istotną zmianą, jaka następuje około 5 roku życia, w zakresie opanowania systemu językowego. Otóż w tym czasie kończy się zasadniczo etap kształtowania się systemu fonologiczno-artykulacyjnego u dziecka oraz znacznie wzbogaca się słownik dziecka (por. P. Łobacz, *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, „Energeia”, Warszawa 1996; L. Geppertowa, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i przysłówki*, w: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, PWN, Warszawa 1968). Stanowi to podstawę w niektórych systemach oświatowych (np. w Wielkiej Brytanii) do rozpoczynania systematycznej edukacji szkolnej od 5. roku życia dziecka.

²⁰ W literaturze przedmiotu podaje się często, że następuje to około 6 miesiąca życia dziecka. Z moich obserwacji wynika, że dziecko wchodzi w fazę gaworzenia właśnie między 5 a 7 miesiącem życia.

²¹ Tu nawiązuję do ustaleń M. A. K. Hallidaya (*Uczenie się znaczeń*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa

2. tworzenia wypowiedzi dwu-, trzywyrazowych lub wypowiedzi o funkcjach względnie zgeneralizowanych (17/19–24/27 miesiąc życia dziecka)
 3. tworzenia wypowiedzi względnie rozbudowanych lub wypowiedzi wielofunkcyjnych (24/27 – 36/42 miesiąc życia dziecka)
- III. w II stadium komunikacji językowej (werbalnej) – fazy:
1. pierwotnej konwersacji i pierwotnych form narracyjnych (przełom 3–4 roku – koniec 5 roku życia dziecka)
 2. konwersacji zdecentrowanej²² i narracyjnych form tworzonych względnie samodzielnie (6–8 lat)
- IV. w III stadium komunikacji językowej (werbalnej) – fazy [por. Kielar-Turska 1991]:
1. rozwiniętej konwersacji i rozwoju form narracyjnych związanych z aktualną sytuacją mówienia (8–10 lat)
 2. konwersacji i form narracyjnych oderwanych od aktualnej sytuacji mówienia (10–12 lat).

W powyższej periodyzacji, która zasadniczo pokrywa się z dotychczasowymi podziałami, został położony nacisk na – istotny z punktu widzenia przedmiotu niniejszego opracowania – rozwój mowy, równoznaczny w tym wypadku z rozwojem funkcji oraz form wypowiedzi: konwersacji (rozmowy) i narracji (głównie opowiadania i opisu). Trzeba jednak wyraźnie i jednoznacznie powiedzieć, że zarówno rozwój funkcji, jak i form wypowiedzi są nierozzerwalnie powiązane z rozwojem: 1. systemu językowego, rozumianego tu jako rozwój kompetencji językowej dziecka, 2. systemu zachowań komunikacyjnych, czyli kompetencji komunikacyjnej, 3. zasobu leksykalnego i systemu semantycznego, który jest tu traktowany jako słownik umysłowy dziecka²³.

1980), przesuwam jednak nieco – biorąc pod uwagę zarówno przyrost leksyki (por. np. M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, „Glottispol”, Gdańsk 1994), jak i procesy opanowywania gramatyki (por. np. L. Kaczmarek *Kształtowanie się...*) – granice poszczególnych faz, zwłaszcza 2. i 3.

²² Termin Piageta, który jednak ten rodzaj konwersacji przypisuje dzieciom starszym, tj. w wieku około 7. a nawet 10. roku życia (por. J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 1992).

²³ Termin <słownik umysłowy> oznacza utrwalone w pamięci długotrwałej użytkownika języka formy artykulacyjno-akustyczne i ewentualnie graficzne oraz związane z nimi znaczenia dosłowne i ewentualnie metaforyczne, łączliwość gramatyczną i semantyczną oraz pragmatyczne zasady użycia określonych słowoform w określonym gatunku mowy i określonej sytuacji komunikacyjnej (por. I. Kurcz, *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa 1992, s. 84–90).

Niniejsza propozycja stadiów rozwojowych mowy dziecka ma charakter ogólniejszy w stosunku do innych periodyzacji i jest – jak się wydaje – w porównaniu z niektórymi innymi bardziej homogeniczna, ponadto, co nie jest bez znaczenia, uwzględnia cały okres, jaki obejmuje „mowa dziecka”²⁴.

Podsumowanie

Przedstawione w artykule zagadnienia periodyzacji rozwoju mowy dziecka nie wyczerpują problemu. Zabrakło tu miejsca na omówienie periodyzacji uwzględniających rozwój funkcji pragmatyczno-komunikacyjnych, opisanych m.in. w klasycznych już dziś pracach Brunera i Hallidaya [Bruner 1980; Halliday 1980], zabrakło opisów rozwoju mowy dziecka z perspektywy tekstoneologicznej i komunikatywistycznej [por. np. Bokus 1991; Boniecka 1995] oraz zabrakło opisów z perspektywy kognitywistycznej, zabrakło wreszcie omówienia periodyzacji rozwoju mowy dziecka z perspektywy psychologicznej. W pewnym, choć niewystarczającym stopniu, braki te wypełnia autorska propozycja periodyzacji.

Skupiłem się w artykule, po pierwsze – na omówieniu problemów związanych z periodyzacją rozwoju dziecka w ogóle, po drugie – z periodyzacją rozwoju mowy dziecka, po trzecie – przypomniałem opisy i interpretacje rozwoju mowy dokonane przez autorów, których dzieła – aczkolwiek należą już dzisiaj do klasyki – nie są zbyt dobrze znane, zwłaszcza zaś, co obserwuję jako nauczyciel akademicki, są trudności z ich interpretacją.

Omówienie ogólnych problemów periodyzacji rozwoju dziecka, w tym rozwoju mowy, pozwoli czytelnikowi uświadomić sobie, że nie można opracować jednej periodyzacji, która by obejmowała cały proces rozwoju: z jednej strony periodyzacje zależą od przyjętej perspektywy metodologicznej, z drugiej zaś od szczegółowości opisu. Przypomnienie periodyzacji zawartych w dawno wy-

²⁴ Opracowanie periodyzacji rozwoju mowy dziecka na wyższym poziomie jej rozwoju (stadia: II i III) jest dość trudne ze względu na wielość kryteriów, jakie mogą tu zostać uwzględnione. Podstawowe kryteria: 1. rozwój funkcji komunikacyjnych, 2. rozwój form konwersacyjnych, 3. rozwój form narracyjnych, 4. rozwój gramatyki, 6. rozwój leksyki, 7. rozwój semantyki, 8. rozwój świadomości językowej (metajęzykowej) (por. np. L. Kaczmarek, *Kształtowanie się...*; M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1989; S. Kowalski, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1962; P. Smoczyński, *Przyswajanie...*, M. Zarębina, *Język polski...*).

danych pracach wybitnych badaczy mowy dziecka pomoże – mam taką nie-skromną nadzieję – młodym badaczom na dostrzeżenie wartości tych dzieł i włączenie ich z powrotem do obiegu naukowego.

BIBLIOGRAFIA:

- Aitchisson J., 1991, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, PWN, Warszawa.
- Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, oprac. A. Piotrowski, PIW, Warszawa.
- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji, „Energeia”*, Warszawa.
- Boniecka B., 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Bowerman M., 2003, *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Universitas, Kraków, s. 254–311.
- Bruner J., *Ontogeneza aktów mowy*, przekł. Barbara Mroziak, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980, s. 483–513.
- Bruner J., 1987, *Comment les enfants apprennent a parler*, Ed. Retz, Paris.
- Brzezińska A., 2004, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Frazer C., Bellugi U., Brown R., 1980, *Poziom opanowania gramatyki w naśladowaniu, rozumieniu i produkowaniu mowy*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa, s. 113–144.
- Geppertowa L., 1968, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i przysłówki*, w: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, PWN, Warszawa, s. 149–382.
- Grégoire A., 1947, *L'Apprentissage du langage*, Liège–Paris, t. 2.
- Halliday M. A. K., 1980, *Uczenie się znaczeń*, przekł. Hanny Bartoszewicz, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa, s. 514–556.
- Jakobson R., 1969, *Langage enfantin et aphasie*, Ed. de Minuit, Paris.
- Kaczmarek L., 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań.
- Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Kowalski S., 1962, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa.
- Kurcz I., 1992, *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa.
- Llorach A. E., 1986, *L'Acquisition du langage par l'enfant*, w: *Encyclopédie de la Pléiade: Le Langage*, red. A. Martinet, Édition Gallimard, Paris, s. 323–365.

- Łobacz P., 1996, *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, „Energeia”, Warszawa.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, PWN, Warszawa.
- Polański K., 1993, *Język*, w: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 240–241.
- Porayski-Pomsta J., 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Porayski-Pomsta J., 2007, „Mowa dziecka” jako przedmiot badań, „Poradnik Językowy” 2007, z. 8, s. 3–21.
- Saussure F. de, 2002, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe / Zakład im. Ossolińskich, Łódź–Wrocław.
- Syllamy N., 1995, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, przekład J. Rącaszek, PIW, Warszawa.
- USJP, 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wood D., 2006, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, „Glottispol”, Gdańsk.

SUMMARY

The current paper focuses on categorization of children's speech development in terms of developmental stages. First, the author considers what constitutes children's speech and at what point in a young person's life it can be declared developed. Based on the established proposals in the field of psychology, the author assumes that this point coincides with puberty. Second, the author discusses whether the use of the term's speech development stages is justified given that the available accounts of this phenomenon fail to describe speech developmental changes in terms of such stages. The author presents accounts of children's speech developmental by Roman Jakobson, Leon Kaczmarek, Paweł Smoczyński and Maria Zarębina, and in the final part of the paper, he proposes an alternative categorization of the speech-developmental periods. The purpose of this paper is to review and systematize the existing accounts in this field as to introduce new trends in child speech development research.

Historyjka obrazkowa jako środek aktywizujący rozwój leksykalny i rozumienie treści u dzieci siedmioletnich

A picture story as a means of activating the lexical development of seven year old children and their understating of the plot

Historyjka obrazkowa jako źródło ćwiczeń w mówieniu

W literaturze związanej z wczesnoszkolną edukacją językową historyjka obrazkowa jest traktowana jako jeden z elementów rozwijających u dzieci logiczne myślenie, kształtujących wyobraźnię, bogacących leksykę oraz kształcących umiejętność redagowania opowiadań. Gdzie jest miejsce historyjki obrazkowej? Umiejszcawia się ją wśród form pracy związanych z kształceniem mowy dialogowej w rozmowach, gdyż określone obrazki „spełniają rolę języka plastycznego, za pomocą którego możemy nawiązać z dzieckiem dialog” [Wągiel 1995, s. 65]. Ma ona również charakter usługowy w stosunku do innych funkcjonujących form pracy, ponieważ kształtowanie się wymowy, a także umiejętność posługiwania się systemem gramatycznym jest warunkiem każdej komunikatywnej wypowiedzi.

Od dawna zauważalne jest dążenie specjalistów do konkretyzacji pojęcia obrazek. Znajdujemy tam następujące przykłady: „dobry rysunek – jest zawsze graficznym uproszczeniem obrazu rzeczy, wyodrębnieniem i uwypukleniem w rysunku rysów i cech najistotniejszych danego przedmiotu. Rysunek dobry jest oszczędny i zwięzły w środkach wyrazu. Każdy rysunek i każdy twór graficzny jest przetłumaczeniem obrazu widzianego w naturze na pewien zespół układów kreskowych, jakich nie ma w obrazie natury” [Szuman 1951, s. 87] „obraz, obrazek, ilustracja, rysunek to prawie synonimy oznaczające różne formy plastycznego przekazu” [Rytlowa 1973, s. 132]; obraz to dzieło plastyczne, które stanowi pod względem treści i formy wyodrębnioną i zamkniętą całość, niezależnie od tekstu, jest czymś samodzielnym pod względem dydaktycznym”

[Malendowicz 1974, s. 215]. „Spostrzegany przez człowieka świat można najogólniej scharakteryzować w dwóch kategoriach: obrazów i słów. W postaci obrazów odbieramy wszystko to, co działa bezpośrednio na nasze narządy zmysłów – barwy, zapachy, przedmioty z otoczenia ludzi i ich działania, zjawiska przyrody, których jesteśmy świadomi” [Jagodzińska 1981, s. 15].

W pracy na zajęciach w edukacji wczesnoszkolnej z powodzeniem można wykorzystywać różnorodne typy ilustracji. Mogą to być:

- pojedyncze artystyczne obrazy o charakterze fabularnym,
- pojedyncze artystyczne obrazy o charakterze opisowym,
- historyjki obrazkowe,
- obrazy historyczne,
- cykle obrazków z dziejów kultury,
- obrazki jako ilustracje tekstów,
- obrazki o charakterze poznawczym.

Przy doborze odpowiedniego typu do planowanych zajęć należy przede wszystkim wziąć pod uwagę to, jak są one wykonane, na ile ilustrator wziął pod uwagę wymagania stawiane ilustracji przez pedagogikę, psychologię oraz potrzeby dziecka. Ilustracja dla dzieci, jak zresztą każde dzieło sztuki dla nich przeznaczone, jest zjawiskiem granicznym, splatają się w niej postulaty estetyki, psychologii i pedagogiki. Artyści powinni brać pod uwagę fakt, że ilustracja dla dzieci jest sztuką użytkową, że musi liczyć się z potrzebami i możliwościami odbiorcy. Dzieci pragną znajdować w sztuce afirmację świata, w którym żyją. Szukają ilustracji, z których emanuje pogodny nastrój odzwierciedlający się nie tylko w rozłożeniu akcentów tematycznych, ale również w doborze barw i kompozycji. Dobór barw i jakość kompozycji to zagadnienia wykraczające poza sferę wizualną, to sprawa wywoływania radości i optymistycznego nastawienia lub niepokoju i przygnębienia, a więc oddziaływania na uczuciową atmosferę okresu dzieciństwa, a w związku z tym może nawet na postawę wobec życia. Dziecko kocha kolory, dlatego gra barw zachwyca je. J. Przyboś napisał, że „gdyby kolibry były wrażliwe na swoje pióra – do koloru. Niestępniony, najświeższy wzrok chłonie kolor jak objawienie innego Świata”. W ilustracji książek dla dzieci należy dążyć do prostoty i jasności, a unikać zawiłości, skomplikowania rysunku i wszystkiego, co by mogło zagmatwać jego przejrzystość. Ilustracja dla dzieci powinna być atrakcyjna, zgodnie z od wieków znaną zasadą: „uczycy bawiąc, bawić ucząc” [Głowienka 2003, s. 291–292].

W edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym jako środek dydaktyczny funkcjonują pojedyncze obrazki czy ilustracje oraz złożone z kilku

obrazków cykle – czyli historyjki obrazkowe. Wykorzystuje się je do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, gdyż są bogatym źródłem, które niesie ze sobą wiele możliwości pracy. Redagowanie wypowiedzi na podstawie historyjek obrazkowych „to specyficzna forma rozwijająca język dziecka. Odpowiednio ukierunkowany obserwator widzi zależności przyczynowo-skutkowe i przekazuje swoje sądy w formie zdań stopniowo coraz lepiej rozwiniętych i rozbudowanych, to jest złożonych” [Iglicka 1981, s. 556]. Skłaniają one w naturalny sposób do wypowiedzi, dziecko bowiem musi przedstawić to, co widzi, co będzie dalej i uzasadnić dlaczego tak, a nie inaczej uważa. Nauczyciele organizują wiele takich sytuacji w trakcie dni aktywności, aby celowo pobudzać do wypowiedzi. Pomaga to wzbogacić słownik dziecka, rozwijać umiejętność poprawnego wypowiedzienia i komunikowania się. Ponadto umożliwia poznanie świata, co jest ważną umiejętnością, która determinuje kontakt z otoczeniem.

Bezpośrednie oglądanie obrazków, z których komponuje się historyjki obrazkowe, daje możliwość wyrażania określonego stosunku do przedstawionych postaci i sytuacji. Następuje wzajemna wymiana myśli, co wpływa na kształtowanie stosunku dziecka do otoczenia, na jego postawy. Można zatem powiedzieć, że historyjka obrazkowa spełnia wiele ważnych funkcji, „nie tylko zachęca do mówienia, czy ustalania kolejności faktów i samorzutnego układania opowiadań, rozwija umiejętność wypowiedzi wielozdaniowych i logicznie uporządkowanych, ale jej treść wywołuje pożądane uczucia, wpływa na kształtowanie postaw koleżeńskich” [Białołęcka, Dunin-Wąsowicz 1975, s. 92].

Uczniowie w klasach zintegrowanych wykazują w pracy z historyjką obrazkową dużą aktywność. Jak piszą K. Lenartowska i W. Świętek [1989, s. 87]: „cykle obrazkowe są lubianym przez uczniów materiałem do układania ustnych i pisemnych opowiadań. Zainteresowanie budzą serie obrazkowe znajdujące się w podręcznikach, jak i czasopismach dziecięcych”.

W programach nauczania znajdujemy wskazania odnoszące się do pracy z obrazkiem i historyjką obrazkową. W rozbudowanym zakresie treści przedstawia program *Wesoła szkoła i przyjaciele* [Hanisiz 2009], w którym znaleźć można następujące zagadnienia:

klasa I

- opowiadanie treści pojedynczego obrazka;

klasa II

- opowiadanie treści obrazków i historyjek obrazkowych; nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom i historyjkom jako wdrażanie do zwięzłego ujmowania treści;
- opisywanie przedmiotów z otoczenia lub przedstawionych na obrazku;

klasa III

- swobodne, dłuższe, logicznie powiązane wypowiedzi na temat bieżących wydarzeń, czytanych tekstów i oglądanych ilustracji, filmów;
- układanie twórczych opowiadań – itp. komponowanie początku i zakończenia na podstawie fragmentu utworu bądź ilustracji;
- opisywanie przedmiotów i osób z otoczenia bądź przedstawionych na obrazku oraz dzieła plastycznego.

Aktywizacja rozwoju leksykalnego i rozumienia treści – w świetle badań własnych

Praca z historyjką obrazkową w założeniach powinna nieść ze sobą wiele korzyści. Cykle obrazkowe z pewnością kształtują uwagę, spostrzegawczość, pamięć, wyobraźnię, a także uzdolnienia intelektualne. Odgrywają rolę kształcącą dzięki swoim wartościom poznawczym, a także wychowawczym. Włączenie obrazka lub historyjki obrazkowej w proces nauczania-uczenia się ułatwia wyodrębnianie przedmiotów, czynności, sytuacji oraz nazywanie ich, wpływa na rozwijanie pojęć tylko elementarnych, wdraża do planowanej obserwacji, rozwija podstawowe procesy myślowe, jak porównywanie, wnioskowanie, rozwija wyobraźnię przez komponowanie brakujących elementów, uzupełnianie treści na zasadzie związków przyczynowo-skutkowych.

W związku z powyższym podjęta została próba badawcza, w celu uzyskania odpowiedzi na następujące pytania:

1. W jakim zakresie historyjka obrazkowa ułatwia wyodrębnianie postaci, przedmiotów, czynności, sytuacji oraz nazywanie ich?
2. W jakim zakresie wykorzystanie historyjki obrazkowej umożliwia rozumienie szczegółowej informacji?
3. W jakim stopniu historyjka obrazkowa rozwija wyobraźnię przez komponowanie brakujących elementów, uzupełnianie treści na zasadzie związków przyczynowo-skutkowych?
4. W jakim zakresie historyjka obrazkowa ułatwia rozumienie myśli przewodniej utworu?

Badania zostały przeprowadzone w dwóch grupach. Wykorzystane zostały **cykle obrazków** oraz **testy słownikowe** dla dzieci siedmioletnich przeprowadzone po omówieniu historyjek obrazkowych. Jako materiał do analizy wykorzystano również wypowiedzi uczniów na temat obrazków nagrane na taśmę magnetofonową. Skonstruowane testy badające poziom rozwoju leksyki

i rozumienia informacji, dopasowane odpowiednio do wykonanych historyjek obrazkowych, opierały się na następujących utworach: Jan Brzechwa: *Koziołeczek, Kaczka Dziwaczka, Rzepka*; Julian Tuwim: *O Grzesiu kłamczuchu i jego ciotci, W aeroplanie*; Maria Konopnicka *Na jagody* (s. 10–19). Badania prowadzone były w ciągu trzech miesięcy wśród uczniów dwóch pierwszych klas kształcenia zintegrowanego. Klasa A liczyła 21 uczniów, natomiast klasa B 19. Do przeprowadzenia badań w klasie A wykorzystano opracowane cykle historyjek obrazkowych i testy badające rozwój leksyki i poziom rozumienia treści. Badania przeprowadzono w trakcie trwania zajęć, przez nauczyciela-wychowawcę danej klasy. Każdy nauczyciel został poinformowany o celu badań i uzyskał informacje na temat realizacji zadania, którego przedmiotem była historyjka obrazkowa. Klasa B, w której stymulatorem nie była historyjka obrazkowa, wypełniała ten sam test, po uprzedniej realizacji zadania polegającego na pracy z tekstem utworu odpowiadającym historyjkom obrazkowym.

Testy składały się z 12 zadań. Pytania w każdym z testów można pogrupować według określonych umiejętności i problemów. Cztery z zadań dotyczyły wyodrębniania postaci, przedmiotów, sytuacji i ich nazw. Kolejne cztery polegały na sprawdzeniu informacji szczegółowej. Pozostałe sprawdzały rozumienie myśli przewodniej, wyjaśnienie znaczenia określonego zdania, uzupełnianie treści na zasadzie związków przyczynowo-skutkowych, wskazaniu właściwego antonimu, określenie stosunku bohaterów utworu do postaci głównej. W tabeli 1 przedstawiam rezultaty badań uzyskane w zakresie wszystkich sześciu testów.

Na podstawie rezultatów uzyskanych w badanych grupach można stwierdzić, że wykorzystanie historyjki obrazkowej w trakcie pracy z utworem literackim pozytywnie wpłynęło na aktywizację leksyki dziecka i przyczyniło się do lepszego rozumienia treści utworu. Wyniki pokazane w tabeli 1 jednoznacznie wskazują, że w klasie A uczniowie uzyskali znacząco korzystniejsze wyniki w teście w porównaniu z klasą B. Warto więc podkreślić, że cykle obrazkowe są dobrym źródłem do ćwiczeń w mówieniu i doskonale sprawdzają się w pracy z dziećmi na tym etapie rozwoju. Użyta historyjka obrazkowa skłania dziecko w naturalny sposób do wypowiedzi. Musi ono przedstawić to, co widzi, przedstawić, co będzie dalej i uzasadnić dlaczego tak, a nie inaczej uważa. Dziecko nieświadomie jeszcze wówczas kształci swoją mowę w akcie komunikacji. Nauczyciele powinni organizować wiele takich sytuacji w trakcie dni aktywności, aby celowo pobudzać do wypowiedzi. Pomaga to wzbogacić słownik dziecka, rozwijać umiejętność poprawnego wypowiadania i komunikowania się w środowisku. Ponadto umożliwia poznanie świata, co jest ważną umiejętnością, która determinuje kontakt z otoczeniem.

Tabela 1. Wpływ wykorzystanych historyjek obrazkowych w badanej populacji

Poziom	Test I*		Test II		Test III	
	Klasa A	Klasa B	Klasa A	Klasa B	Klasa A	Klasa B
	L	L	L	L	L	L
Bardzo wysoki	7	2	13	2	11	2
Wysoki	11	7	7	6	9	7
Przeciętny	3	6	1	9	1	8
Zadowolający	–	4	–	2	–	2
Niski	–	–	–	–	–	–
Razem	21	19	21	19	21	19
Poziom	Test IV		Test V		Test VI	
	Klasa A	Klasa B	Klasa A	Klasa B	Klasa A	Klasa B
	L	L	L	L	L	L
Bardzo wysoki	11	1	12	2	10	1
Wysoki	8	8	8	7	8	7
Przeciętny	2	8	1	8	3	7
Zadowolający	–	2	–	2	–	4
Niski	–	–	–	–	–	–
Razem	21	19	21	19	21	19

* Testy obejmowały: I – J. Brzechwa, *Koziołeczek*, II – J. Tuwim, *O Grzesiu kłamczuchu i jego cioci*, III – J. Brzechwa, *Rzepka*, IV – J. Brzechwa, *Kaczka Dziwaczka*, V – J. Tuwim, *W aeroplanie*, VI – M. Konopnicka, *Na jagody* (s. 10–19).

Bezpośrednie oglądanie obrazków, z których komponuje się historyjki obrazkowe, daje możliwość wyrażania określonego stosunku do przedstawionych postaci i sytuacji. Następuje wzajemna wymiana myśli, co wpływa na kształtowanie stosunku dziecka do otoczenia, na jego postawy.

Analizując uzyskane wyniki badanej populacji, można stwierdzić, że historyjka obrazkowa ułatwia wyodrębnianie postaci, przedmiotów, czynności, sytuacji oraz nazywanie ich. Zdecydowanie bowiem lepsze wyniki uzyskali uczniowie z klasy A, jeśli weźmiemy pod uwagę odpowiedzi na pytania testów odnoszące się do tego zagadnienia. Dziecko, które pracuje z obrazkiem, wylicza nazwy przedmiotów, osób, zwierząt, roślin, przy czym wskazane szczegóły nie muszą być najważniejsze dla jego treści. Wymienia nazwy czynności i stanów, w jakich się przedmioty, osoby znajdują. Historyjka obrazkowa wpływa więc pozytywnie na rozumienie informacji szczegółowej.

Oczywistą rzeczą jest, że szczególną zachętą do wypowiedzi są dla dziecka rzeczy konkretne i tak jest również w tym przypadku. Uczeń, mając obraz plastyczny tego, czego nie potrafi sobie jeszcze wyobrazić, uczy się znacznie szybciej, bo jest to dla niego podpowiedź, jest to unieruchomiony fragment jakiejś rzeczywistości w danym momencie jej trwania. Można było zauważyć, że dzieci w klasie A, omawiając określony tekst, bardziej przeżywały treść utworu, który wcześniej został przeczytany. Mając stały kontakt z obrazkiem, były bardziej chętne do zadawania pytań, do artykułowania własnych spostrzeżeń, doznań i przeżyć odnośnie postaci, rzeczy, czynności i sytuacji, o których była mowa. Bywało tak, że cykle obrazków wybiegały i szły dalej w obrazowaniu niż sam tekst. Uplastyczniały o wiele bardziej wyobrażenia nim wywołane. Pomagały tym samym wysunąć dzieciom właściwe wnioski, a jednocześnie – co można można było zauważyć – historyjka obrazkowa rozwijała wyobraźnię przez komponowanie brakujących elementów, uzupełnianie treści na zasadzie związków przyczynowo-skutkowych.

Dzieci w klasie A w większym stopniu rozumiały treść, a pomagały im w tym „myśli” zawarte w obrazach. Częściej dostrzegały związki między przedmiotami, osobami, przyczyny ich sposobu zachowania. Jednym słowem, postrzegały bardziej przejrzysto całą sytuację, jaką aranżował konkretny utwór. Mali obserwatorzy historyjek obrazkowych, będąc ukierunkowanymi na odkrywanie zależności przyczynowo-skutkowych, częściej przekazywali swoje sądy w formie zdań rozwiniętych. Pojawiały się coraz częściej poprawne zdania złożone.

Prawidłowe odkrycie zależności, jakie ukryte są w historyjce obrazkowej, uzależnione jest od sposobu przedstawiania faktów, których dotyczy, czyli oczywistości ich następstwa, kolejności, a nie od liczby obrazków, które dana historyjka obejmuje. Dlatego też warto podkreślić, że wskazane jest, by odpowiednio stosować zasadę stopniowania trudności, tzn. im mniejsza liczba obrazków, tym łatwiejsze odczytanie treści. Należy więc zaczynać od małej liczby obrazków i w miarę korzystania z tej formy ćwiczeń zwiększać ich liczbę. Początkowo należy podawać uczniom do interpretacji kolejno pojedyncze obrazki, które w efekcie będą stanowiły jedną całość. W celu utrudnienia znanej już formy pracy można podać uczniom historyjkę obrazkową w nieustalonej kolejności i poprzez wykrycie istotnych związków skłonić je do uporządkowania całości, albo też stosować wariant z pominięciem lub zasłonięciem jednego z obrazków po to, aby dzieci samodzielnie domyśliły się i uzupełniły jego treść, a następnie dokonać weryfikacji.

Dzieci, które miały pełen obraz zależności przyczynowo-skutkowych, zgodnie z taksonomią, wykazywały większą łatwość w rozumieniu myśli przewod-

niej utworu. Stąd nasuwa się spostrzeżenie, że historyjka obrazkowa wpływa pozytywnie na rozumienie myśli przewodniej utworu. Jest to kolejny argument przemawiający za tym, że cykle obrazkowe przynoszą pozytywne skutki ich stosowania. Uczeń, który rozumie myśl przewodnią utworu, potrafi, wykorzystując zdobyte w toku pracy z obrazkiem wiadomości i słownictwo, stworzyć dalszy ciąg zdarzeń, krytycznie ocenić fakty, zdarzenia, postawy i charakter przekazywanych treści. Jest to kolejne ćwiczenie w mówieniu, jakie samoistnie dzieje się w trakcie zajęć.

Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, że na postawione w badaniu pytania dotyczące wpływu historyjki obrazkowej uzyskano jednoznaczne odpowiedzi. Z przeprowadzonej analizy uzyskanych rezultatów badań wynika, że wykorzystanie historyjki obrazkowej w trakcie omawiania treści utworów literackich:

- ułatwia wyodrębnianie postaci, przedmiotów, czynności i sytuacji oraz nazywanie ich,
- wpływa pozytywnie na rozumienie szczegółowej informacji,
- rozwija wyobraźnię przez komponowanie brakujących elementów, uzupełnianie treści na zasadzie związków przyczynowo-skutkowych,
- wpływa pozytywnie na rozumienie myśli przewodniej utworu,
- rozwija zasób leksykalny dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Podsumowanie

Naturalną właściwością dziecka w okresie wczesnoszkolnym jest to, że chłonie ono świat wszystkimi zmysłami. Spotyka się z rzeczywistością, która jest dla niego ciągłym doświadczaniem, przeżywaniem, inspirowaniem do działania. „Otoczają nas dźwięki, obrazy i słowa, których nieustannej obecności już nawet nie zauważamy, gdyż rozmnożone wskutek postępu technicznego mocno się zdewaluowały. Dzieci słyszą, ale nie słuchają, widzą, ale nie postrzegają. Określenie estetyczny przybierze odpowiednie znaczenie, wówczas, gdy nastąpi swoista ewolucja od biernego odbioru do świadomej percepcji, nieodłącznej od umiejętności dokonywania samodzielnych wyborów” [Szybowska 2002, s. 325].

Pojawienie się obrazu, ilustracji, historyjki obrazkowej jako źródła aktywizującego mowę w edukacji językowej na pierwszym etapie kształcenia niewątpliwie może przyczynić się do zwrócenia uwagi uczniów również na ich wartości

estetyczne. Dzięki odpowiedniemu doborowi materiału pogładowego nauczyciel może nie tylko rozwijać leksykę czy procesy poznawcze dziecka, ale także wyrabiać w nim wrażliwość na piękno i formować poczucie estetyki. Pomoc dydaktyczna, jaką stanowią obrazy, ilustracje czy cykle obrazkowe, powinna być bowiem traktowana jako rodzaj sztuki. Fakt ten podkreśla m.in. E. Szeffler [2002, s. 340], stwierdzając, że usprawnianie procesów percepcji oraz wzbogacanie wiedzy dziecka o wartościach wizualnych może stymulować swobodne wypowiedzi uczniów. Dodaje również, że sprawność procesów percepcji wizualnej i wiedza tą drogą nabyta są niezbędnymi warunkami wszelkiej działalności plastycznej dziecka oraz odbioru ilustracji książkowej.

Pojawienie się więc historyjek obrazkowych, jako w znacznie szerszym zakresie wykorzystywanej pomocy dydaktycznej, może przynieść jedynie zdobytych poznawczą, wiedzę, rozwinąć wrażliwość estetyczną, pobudzić do aktywności słownej i twórczości własnej. Początkowe doznania, uzewnętrznianie przez uczniów, będą dotyczyły przede wszystkim treści cyklu obrazkowego. Z czasem, przy wyczerpanej pracy nauczyciela oraz przy zwielokrotnionej częstotliwości wykorzystywania takiej pomocy dydaktycznej, w wypowiedziach uczniów pojawią się także treści pozaobrazowe. Dzieci patrzą na sztukę przez pryzmat swej wiedzy i doświadczeń. A zatem odpowiednie wykorzystanie historyjek obrazkowych może zwiększyć ich możliwości doświadczania i przeżywania sztuki w przyszłości.

Warto na koniec przytoczyć słowa: „humanistyczny charakter sztuki ma w naszych czasach jeszcze jeden ważny aspekt – sztuka ma znaczenie dla nowoczesnego człowieka, jako swoiste zaspokojenie jego potrzeby ekspresji i odnalezienia oddźwięku dla własnych przeżyć. Sztuka jest właśnie tą niezwykłą dziedziną, w której spotykają się ludzie w ich przeżyciach, nie spotykając się ze sobą fizycznie i społecznie” [Suchodolski 1977, s. 22–25].

BIBLIOGRAFIA:

- Białołęcka H., Dunin-Wąsowicz M., 1975, *Pomoce graficzne w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Głowienka Z., 2003, *Znacząca rola ilustracji w książkach edukacyjnych*, „Życie Szkoły” nr 5.
- Hanisz J., 2009, *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Iglicka Z., 1981, *Rola przedszkola w stymulowaniu mowy dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 10.

- Jagodzińska M., 1981, *Obraz w procesach poznawania i uczenia się*, WSiP, Warszawa.
- Lenartowska K., Świętek W., 1989, *Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I–III*, WSiP, Warszawa.
- Malendowicz J., 1974, *Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV*, w: *Praca nauczyciela w klasach I–IV*, red. T. Wróbel, WSiP, Warszawa.
- Rytłowa J., 1973, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach I–IV szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa.
- Suchodolski B., 1977, *Młodość – sztuka*, w: *Sztuka dla najmłodszych*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa–Poznań.
- Szefler E., 2002, *Możliwości i sposoby wykorzystania języka współczesnej ilustracji z książki dla dziecka w przygotowaniu uczniów do kontaktu z literaturą i sztuką plastyczną w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, red. M. Michalewska, M. Kisiel, t. 2, *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*, „Impuls”, Kraków.
- Szuman S., 1951, *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*, Wiedza – Zawód – Kultura, Kraków.
- Szybowska A., 2002, *Muzyka – obraz – słowo w nauczaniu wczesnoszkolnym*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, red. M. Michalewska, M. Kisiel, t. 2, *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*, „Impuls”, Kraków.
- Wągiel P., 1995, *Biblioterapia dzieci*, „Scholasticus” nr 1, s. 65.

SUMMARY

The experiment was carried out in order to determine the influence of picture stories on the level of speech development of a child as far as lexical matters are concerned, and to examine its influence on the degree of text understanding. During the research the influence of a picture story on the following matters were determined: the level of word development; ability to separate and name characters, items, actions and situations; understanding detailed information; developing imagination by constructing missing elements, completing the plot according by following the cause and effect connection; understanding the keynote. The research was based on picture stories written by poets and writers for children: J. Brzechwa, J. Tuwim, M. Konopnicka.

Uwarunkowania poprawności pisma uczniów klas początkowych

Factors affecting correctness of primary school students' writing

Nauka pisania, obok rozwijania u dziecka umiejętności czytania, zajmuje w edukacji wczesnoszkolnej priorytetowe miejsce. Fakt ten wzmocniony został ostatnio dodatkowo argumentem, wynikającym z założeń realizowanej w szkołach od września 2009 roku reformy systemu oświaty, mówiącym o objęciu dzieci sześciolletnich obowiązkiem szkolnym, co w praktyce oznacza przesunięcie na okres wczesnoszkolny również zabiegów przygotowawczych służących opanowaniu umiejętności pisania. Wprawdzie edukacji przedszkolnej nadal przypisuje się wartość przygotowywania dzieci do nauki szkolnej, to jednak ze szczegółowej analizy porównawczej nowych podstaw programowych wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej [Dz.U. z dnia 15.01.2009 r., nr 4, poz. 17, zał. nr 1, 2], dokonanej w kontekście dotychczas obowiązujących dokumentów (podstaw programowych i dopuszczonych do użytku programów), wynika, że wraz z obniżeniem wieku rozpoczynania szkoły z wielokrotnością się liczba koniecznych zabiegów związanych z organizacją nauki pisania (również czytania).

Uczeń sześciolletni kończący klasę pierwszą, w myśl założeń podstawy programowej, powinien umieć pisać proste, krótkie zdania (przepisywać i pisać z pamięci), dbać o estetykę i poprawność graficzną pisma (przestrzegać zasad kaligrafii). Z porównania oczekiwań stawianych względem ucznia klasy I, sformułowanych przez MEN, z zaleceniami dotychczas obowiązującymi dziecko w tym samym wieku, a uczęszczające do przedszkola, określonymi w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* [Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2007 r., nr 157, poz. 1100], gdzie była mowa o konieczności „Tworzenia warunków do doświadczeń językowych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka (ze szczególnym uwzględnieniem nabywania i rozwijania umiejętności czytania i pisania, w tym czytania i pisania liczb) [tamże, s. 2], wynika

że aktualnie wymaga się od sześciolatków znacznie więcej (np. skomplikowanej czynności, jaką jest pisanie z pamięci). Zobowiązuje to więc nauczycieli do zastosowania szeregu zabiegów edukacyjnych sprzyjających rozwojowi predyspozycji psychofizycznych dziecka, niezbędnych do opanowania tej umiejętności, oraz takiej organizacji procesu dydaktycznego, aby wychowanek sprostał stawianym mu wymaganiom.

W związku z przesunięciem o rok nauki szkolnej i objęciem nią dzieci sześciolletnich, zweryfikowania wymaga wypracowana dotychczas metodyka procesu edukacyjnego dotyczącego nabywania umiejętności pisania. W tej sytuacji, od roku szkolnego 2009/10, nauczyciel nauczania początkowego zobowiązany został do radzenia sobie w nowych dla niego warunkach (głównie samodzielnego interpretowania założeń podstaw programowych i opracowywania programu autorskiego, a nade wszystko poznawania potrzeb i możliwości sześciolatków i dostosowywania do nich stawianych wymagań) bez teoretycznej podbudowy metodycznej, uwzględniającej specyfikę pracy z o rok młodszymi, niż zwykle, uczniami. Zagadnienie to powinno więc stać się w najbliższym okresie przedmiotem pogłębionych analiz o charakterze interdyscyplinarnym (psychologicznym, socjologicznym, lingwistycznym, biomedycznym, pedagogicznym) w celu stworzenia dzieciom optymalnych warunków nauczania sprawnego posługiwania się piśmem.

Przykładem takiego opracowania może być publikacja zatytułowana *Dziecko sześciolatnie w szkole* pod redakcją J. Karczewskiej i M. Kwaśniewskiej. Znajdują się w niej m.in. następujące zalecenia dla nauczyciela uczniów sześciolletnich z zakresu organizacji nauki pisania:

- w zabawowej formie rozwijać dyspozycje niezbędne do osiągnięcia dojrzałości do pisania: sprawność ruchową – w szczególności manualną, pamięć ruchową, koordynację wzrokowo-ruchową oraz słuchowo-wzrokową, orientację w przestrzeni, regulację napięcia mięśniowego, poczucie rytmu, spostrzeganie analityczno-reprodukcyjne, motywację, zainteresowanie piśmem, itd.,
- pracować nad odpowiednim tempem pracy dzieci, przy jednoczesnym zastosowaniu zasady indywidualizacji,
- ustalić lateralizację u dziecka (sadzanie uczniów leworęcznych z lewej strony ławki),
- ustalić poprawną postawę ucznia przy siedzeniu podczas pisania oraz właściwy sposób trzymania długopisu i odpowiednie ułożenie zeszytu,
- racjonalnie stosować ćwiczenia bez przeciążania dzieci mechanicznym i nadmiernym piśmem,
- poinformować dzieci o rodzajach błędów graficznych i kryteriach oceny pisma,

- traktować popełnione przez dzieci błędy jako naturalny etap w rozwoju umiejętności pisania,
- nie koncentrować się nadmiernie nad poprawnością graficzną pisma,
- współpracować z rodzicami dzieci dysgraficznych,
- łączyć treści tekstów do ćwiczeń z tematyką edukacji polonistycznej oraz z przeżyciami dzieci (można także wspólnie z dziećmi redagować teksty bądź wykorzystywać teksty samodzielnie przez nie ułożone),
- stopniowo wprowadzać dzieci w „świat” zasad i reguł ortograficznych,
- sprzyjać posługiwaniu się mową pisaną” [M. Kwaśniewska 2009, s.145–146]¹.

Kluczowym zagadnieniem w omawianym zakresie jest poznanie mechanizmów warunkujących nabywanie przez dzieci umiejętności pisania. Są one opisane w literaturze, jednak znaczne rozproszenie oraz wielość i różnorodność ujęć klasyfikacyjnych wymaga ich przeanalizowania i zsumowania w celu nakreślenia w miarę kompletnego obrazu podstaw kształcenia pisemnych kompetencji językowych dziecka.

Rozważania nad uwarunkowaniami poprawności pisma wymagają doprecyzowania kilku kwestii, z których jako pierwszą omówię charakterystykę wypowiedzi pisemnej uczniów, którą można bowiem interpretować i oceniać z wielu różnych punktów widzenia. Powołam się w tym miejscu na znakomite autorytety z zakresu metodyki nauczania początkowego i przytoczę ich następujące wypowiedzi:

Ucząc pisania nauczyciel musi mieć od początku na uwadze zarówno stronę graficzną pisma, jak też ortograficzną, gramatyczną i stylistyczną [Radwiłowicz, Morawska 1986, s. 102];

Na wypowiedź pisemną składają się następujące elementy:

- a) treść wypowiedzi wraz z doбором właściwego słownictwa,
- b) sposób wyrażania myśli (wymaganie gramatyczne i stylistyczne),
- c) poprawność zapisu pod względem ortograficznym,
- d) poprawność zapisu pod względem graficznym [Wróbel 1979, s. 49].

Tytułową poprawność pisma uczniów klas początkowych rozumieć będą łącznie jako poprawność graficzną, ortograficzną, gramatyczną i stylistyczną.

¹ Szerzej na ten temat w proponowanych publikacjach: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 44–75; M. Kwaśniewska, *Graficzna i ortograficzna poprawność pisma uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WSP, Kielce 2001; M. Żytko, *Pisanie – żywy język dziecka*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2006.

Także dokonana przeze mnie (przedstawiona w dalszej części artykułu) analiza różnych perspektyw teoretyczno-badawczych ujęcia uwarunkowań poziomu pisma wykazała zbliżone traktowanie wyróżnionych wyżej kategorii.

Kolejną kwestią jest potrzeba interpretacji i wyjaśnienia sposobu rozumienia poprawności pisma uczniów. Otóż słowo „poprawny”, kojarzone z następującymi synonimami: „prawidłowy”, „bezbłędny”, „nienaganny”, „przykładny”, „bez zarzutu” [Szymczak 1999, s. 779], jest interpretowane w kontekście poprawności pisma dość specyficznie. Oczywiście chodzi o to, aby pismo było zgodne z obowiązującymi normami, regułami, jednak najczęściej „Proces przyswajania umiejętności pisania bywa charakteryzowany przez opis błędów” [Awramiuk 2006, s. 87], rzadko bowiem na etapie edukacji wczesnoszkolnej dzieci piszą bezbłędnie, całkowicie poprawnie. Dlatego też, myśląc lub pisząc o uwarunkowaniach poprawności pisma uczniów klas początkowych, brane są pod uwagę raczej przyczyny trudności w pisaniu, czyli podłoże często pojawiających się błędów graficznych, ortograficznych, gramatycznych, stylistycznych. W końcu, poszukując czynników decydujących o jakości pisma, natrafia się na szczególną grupę uczniów o specyficznych trudnościach w uczeniu się czytania i pisania – dyslektyków, a zrozumienie tych czynników znacznie poszerza perspektywę poznawczą. W sumie podjęty do analizy problem okazuje się dość skomplikowany i rozległy.

Dodatkowym utrudnieniem, z powodu wielości ujęć, ich rozproszenia i znacznego różnicowania, jest odniesienie się do jakiegoś jednego przyjętego w literaturze kryterium klasyfikującego uwarunkowania trudności w pisaniu. Dlatego też w dalszej analizie przyjęto za podstawę dość powszechnie znany z psychologii [Przetacznikowa, Makiello-Jarża 1979, s. 25–36; Żebrowska 1975, s. 154–164] podział uwarunkowań rozwoju człowieka na cztery grupy czynników:

- wyposażenie anatomiczno-fizjologiczne (dziedziczenie, zadatki wrodzone, predyspozycje biopsychiczne),
- środowisko (czynniki biogeograficzne, ekonomiczne, społeczno-kulturowe),
- wychowanie (wpływy intencjonalne, kształtowanie, nauczanie, ćwiczenie, instruowanie),
- własna aktywność jednostki (wewnętrzna motywacja podmiotu, spontanicznie, autonomicznie podejmowana działalność).

Wyodrębnione z literatury czynniki warunkujące poprawność pisma (lub inaczej trudności w nauce pisania) postanowiono kwalifikować kolejno do jednego z wyżej wymienionych determinantów rozwoju. Autorzy publikacji

dotyczących kompetencji językowych dzieci, podając przyczyny trudności w posługiwaniu się pismem, najczęściej nie dzielą ich według przyjętego przeze mnie podziału, dlatego dokonana analiza będzie miała charakter autorski. Najbliższą zastosowanemu podziałowi jest klasyfikacja zaproponowana przez M. Burtowy [1989, s. 178], która wśród przyczyn warunkujących trudności w pisaniu wymieniła:

- przyczyny tkwiące w samym uczniu,
- przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym,
- przyczyny tkwiące w metodzie nauczania.

Uwarunkowania biologiczno-psychologiczne (natury genetycznej, wrodzonej, endogennej – kształtujące predyspozycje biopsychiczne)

Analiza tej grupy czynników, warunkujących poprawność pisma uczniów klas początkowych, pokazała ich największą liczebność w porównaniu z determinantami z pozostałych grup. Interpretować to można dwojako, z jednej strony jako grupę najlepiej rozpoznaną przez specjalistów z dziedziny biologii, biomedycy, psychologii, pedagogiki, lub z drugiej strony, uwarunkowania z tej grupy można traktować jako najsilniej skorelowane z jakością pisma dzieci.

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
dziedziczenie (uwarunkowania genetyczne)	E. Górniewicz	1995	13
	B. Sawa	1987	68
	B. Zakrzewska	1996	22
		1989	36–56
		1994	41–42
konstytucjonalny brak lub uszkodzenie „ośrodka pisania” w mózgu (zmiany struktury tkanki mózgowej), mikrouszkodzenia nabyte w różnych okresach rozwojowych, zwłaszcza w okresie okołoporodowym	E. Górniewicz	1995	12
	B. Sawa	1987	68
	B. Zakrzewska	1996	22
	M. Bogdanowicz	1989	36–56
		1994	43–45
	J. Fenczyn	1989	29

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
opóźnione dojrzewanie centralnego układu nerwowego	E. Górniewicz	1995	14
	M. Bogdanowicz	1989	36–56
nieprawidłowa ciąża i poród	M. Bogdanowicz	1994	43
zaburzenia hormonalne	M. Bogdanowicz	1994	46
	E. Górniewicz	1995	15
złożone pobudzenia nerwowe i ich integracja w korze mózgowej i w aparacie ruchowym ręki	R. Więckowski	1993	119
powiązania pomiędzy różnymi ośrodkami kory mózgowej (także jąder podkorowych), w wyniku czego powstają u dziecka odpowiednie wyobrażenia słuchowe, wzrokowe i ruchowe	T. Wróbel	1985	53
	E. Górniewicz	1995	17
zaburzenia dominacji mózgowej (zaburzenia procesu lateralizacji): <ul style="list-style-type: none"> • lateralizacja nieustalona • oburęczność • obustronność pierwotna • lateralizacja skrzyżowana (np. leworęczność przy praworęczności) powodująca problem współdziałania ze sobą poszczególnych kończyn i organów parzystych, szczególnie oka i ręki, co z kolei jest przyczyną słabej koordynacji wzrokowo-ruchowej • leworęczność 	B. Zakrzewska	1996	23, 25, 36–37
	B. Sawa	1987	69
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120–122
	M. Bogdanowicz	1992	59
inteligencja (obniżona sprawność intelektualna, opóźnienie procesu rozwoju intelektualnego)	E. Górniewicz	1995	16
	M. Burtowy	1998	178
	J. Fenczyn	1989	25
ogólny niedorozwój	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	117
odchylenia w rozwoju psychoruchowym (opóźnienia częściowe, fragmentaryczne, deficyty poznawcze, zaburzenia tempa i rytmu rozwoju):	B. Zakrzewska	1996	24,27
	E. Awramiuk	2006	213

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• opóźnienie i zakłócenie rozwoju percepcji wzrokowej	M. Burtowy	1998	181
	B. Sawa	1987	69
	B. Zakrzewska	1996	24–25
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120
• opóźnienie i zakłócenie rozwoju percepcji słuchowej	B. Sawa	1987	69
	B. Zakrzewska	1996	
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120
	M. Burtowy	1998	181
• opóźnienia i zakłócenia rozwoju mowy:	B. Zakrzewska	1996	27
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	118
• zaburzenia kinestezji artykulacyjnej	E. Awramiuk	2006	213
	J. Styczek	1981	232
• ubogi słownik	M. Burtowy	1998	179
• deficyty rozwoju językowego w obrębie operacyjnych reguł syntaktycznych i semantycznych	E. Górniewicz	1995	19
• zaburzenia rozwoju motorycznego (kinestetyczno-ruchowego)	B. Zakrzewska	1996	25
	B. Sawa	1987	69
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120
• sprawność dłoni i palców, szczególnie palca wielkiego, wskazującego i środkowego	R. Więckowski	1993	119
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120–121
• koordynacja ruchowa ramienia, przedramienia, kiści dłoni i palców (tzw. melodia ruchowa lub kinestetyczna)	R. Więckowski	1993	119
	T. Wróbel	1985	57

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• koordynacja wzrokowo-ruchowa	M. Burtowy	1998	182
• brak automatyzacji ruchów (przy pisaniu poszczególnych liter)	R. Więckowski	1993	120
	E. Awramiuk	2006	188
• zaburzenia orientacji przestrzennej (orientacja w otoczeniu)	H. Spionek	1985	222
	B. Sawa	1987	69
	E. Górniewicz	1995	17
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120
• zaburzenia porządkowania i pamięci porządku	E. Górniewicz	1995	19
• osłabienie pamięci krótkotrwałej	E. Awramiuk	2006	213
• zaburzenia pamięci wzrokowej (nieustabilizowany obraz litery)	E. Górniewicz	1995	48
	E. Awramiuk	2006	188
• integracja percepcyjno-motoryczna, tj. zdolność do syntetyzowania i koordynowania funkcji percepcyjnych (wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych) z funkcjami motorycznymi (reakcjami ruchowymi)	E. Górniewicz	1995	18
	M. Bogdanowicz	1987	13
		1996	całość
• zaburzenia słuchu fonetycznego (słuchowego, wyobrażenia litery w postaci głoski)	E. Górniewicz	1995	46–48
	E. Awramiuk	2006	213
	R. Więckowski	1993	119
• umiejętność ujmowania litery i wyrazu jako pewnej całości	R. Więckowski	1993	119
• umiejętność wyobrażenia sobie drogi kreślenia danej litery	R. Więckowski	1993	119
• spostrzeganie analityczno-reprodukcyjne	R. Więckowski	1993	119
• zdolność przetwarzania obrazu graficznego na obraz ruchu dynamicznego	R. Więckowski	1993	120

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• wady (niedomaganie) aparatu głosowego, słuchowego, wzrokowego, ruchowego, narządu równowagi	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	118,122
	M. Burtowy	1998	179
	E. Awramiuk	2006	213
urazy psychiczne	M. Bogdanowicz	1994	45
zaburzenia sfery emocjonalnej:	B. Zakrzewska	1996	24
	M. Bogdanowicz	1994	48
• zakłócenia wczesnych stadiów rozwoju uczuciowego	E. Górniewicz	1995	17
• konflikty emocjonalne	E. Górniewicz	1995	17
• niewłaściwa motywacja i brak zaangażowania emocjonalnego	B. Sawa	1987	66
	E. Górniewicz	1995	17
• negatywna postawa uczuciowa	B. Sawa	1987	66
	E. Górniewicz	1995	17
• nadmierna aktywność	B. Sawa	1987	66
• niepokój ruchowy	B. Sawa	1987	66
• trudności z koncentracją uwagi	B. Sawa	1987	66
• reakcje nieadekwatne do sytuacji	M. Burtowy	1998	179
uwarunkowania lingwistyczne, takie jak: świadomość podstawowych jednostek języka, takich jak fonem, wyraz, zdanie świadomość struktury fonologicznej wyrazów i wiedza o tym, w jaki sposób fonemy są reprezentowane w piśmie niedomagania świadomości graficzno-morfologicznej narastająca świadomość ortograficzna	E. Górniewicz E. Awramiuk	1995 2006	18–19 212, 213, 216, 217

Z pedagogicznego punktu widzenia rejestr uwarunkowań biologiczno-psychologicznych poziomu poprawności pisma jest niezwykle istotny dla świadomości nauczycieli (także rodziców), jak się bowiem okazuje, nauka pisania jest procesem bardzo złożonym i skomplikowanym. W świetle ukazanych czynników, składających się na opanowanie umiejętności kreślenia liter, wyrazów,

zdań, widać jak wiele różnych dyspozycji dziecięcych musi rozwijać nauczyciel, aby doprowadzić do biegłości w posługiwaniu się pisaniem. Widać także konieczność współpracy w tym zakresie z rodzicami (od których, w kontekście ukazanych czynników, bardzo wiele zależy), z lekarzami różnych specjalności, logopedą i psychologiem. Ważnym aspektem wydają się też umiejętności nauczyciela dotyczące diagnozowania rozwoju poszczególnych funkcji zaangażowanych w procesie pisania, a w szczególności wykrywania wszelkich nieprawidłowości i dostosowywania do potrzeb dziecka indywidualnych programów wspomagających. Określenia takie, jak: czujność, empatia, zaangażowanie intelektualne i emocjonalne, troska, profesjonalizm itp. powinny więc charakteryzować współczesnego nauczyciela, mającego na uwadze dobro dziecka nabywającego umiejętność pisania.

Uwarunkowania środowiskowe

Rozpatrując czynniki środowiskowe (egzogenne, wtórne, drugorzędne) wpływające na rozwój człowieka, ma się na myśli niezamierzone stymulacje zewnętrzne: fizyczne, biogeograficzne, ekonomiczne, społeczne, kulturowe. Choć zależność między środowiskiem a rozwojem człowieka jest niekwestionowana, to jednak w literaturze przedmiotowej związek nieintencjonalnych wpływów zewnętrznych z poziomem pisma uczniów klas początkowych nie jest już tak szeroko potraktowany, jak miało to miejsce w przypadku opisu wpływów natury biologiczno-psychologicznej.

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
środowisko lokalne: miasto-wieś (podmiejska, peryferyjna)	K. Borawska	2004	288
	K. Paclawska	1990	116–117
	W. Dutkiewicz	1990	8–16
	M. Kwaśniewska	2000	216
różnice społeczno-kulturowe i wychowawcze środowiska rodzinnego	J. Fenczyn	1989	25
• zaburzenia środowiskowe wyrażające się najczęściej brakiem wyćwiczenia określonych funkcji			

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• metody wychowawcze, struktura, atmosfera, poziom intelektualno-kulturalny rodziny	B. Zakrzewska	1996	25
• reakcje rodziców na trudności dziecka i sposoby ich usuwania	M. Burtowy	1998	178
• brak opieki	M. Burtowy	1998	179
• nieprawidłowe oddziaływanie	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	117
• status socjoedukacyjny rodziny	K. Borawska	2004	289
• jakość interakcji (językowych) dziecka z rodzicami (głównie z matką)	M. Żytko	2006	37–38
• zła sytuacja rodzinna (rozkład rodziny, zaabsorbowanie samotnej matki pracą zawodową i obowiązkami domowymi, alkoholizm któregoś z rodziców, brak zainteresowania obowiązkami szkolnymi dziecka, konflikty między rodzicami)	M. Burtowy J. Karbowniczek	1998 2002	180 163
jakość interakcji językowych dziecko – dziecko	M. Żytko	2006	38

W prezentowanej grupie czynników środowiskowych w literaturze przedmiotu wskazano trzy zasadnicze uwarunkowania: lokalne, rodzinne i rówieśnicze. Choć ich liczba jest niewielka, to oczywiste jest, że „wewnątrz” każdej z tych grup istnieje wiele stymulatorów decydujących ostatecznie o jakości pisma dziecka. Środowiskiem o najszerszym spektrum oddziaływania jest rodzina, a niemal wszystko, co się w niej dzieje, ma wpływ na dziecko, jego motywację do nauki i poziom osiągniętych kompetencji. Nieprawidłowo funkcjonujące środowisko rodzinne obniża więc szanse dziecka na osiągnięcie sukcesów szkolnych, w tym także z zakresu nauki pisania. Wynika stąd konieczność ścisłej współpracy pedagoga/nauczyciela z rodzicami, dzięki której – poprzez rozmowy, poradnictwo specjalistyczne, zajęcia warsztatowe, itp. – można rozpoznawać nieprawidłowości oraz wspólnie ustalać

kierunki działań zmierzających do doskonalenia funkcjonowania rodziny, a tym samym przyczynić się do poprawy sytuacji dziecka w szkole. Jak pisze J. Karbowniczek:

Od nauczyciela, jego wiedzy, kompetencji, kreatywności, życzliwego stosunku do uczniów oraz partnerskiego podejścia do rodziców zależeć będzie skuteczność pracy dydaktyczno-wychowawczej placówki. Dzięki współpracy z rodzicami nauczyciel może poznać środowisko rodzinne dziecka oraz samo dziecko. Ważne jest to, aby współpraca miała charakter aktywizujący, twórczy i ciekawy. Aby tak było, sam musi być jej inicjatorem [Karbowniczek 2006, s. 55].

Opanowanie umiejętności pisania wymaga wielu ćwiczeń prowadzących do automatyzacji ruchów dłoni. Nie wystarczy tu tylko praca dziecka wykonywana w tym zakresie podczas zajęć szkolnych, stąd udział świadomie wspomagających rodziców jest niezbędny. Nauczyciel powinien więc przedsięwziąć wiele starań, aby przyczynić się do zrozumienia przez rodziców ich roli w procesie nauki pisania dziecka.

Zamieszczone w tabeli wyniki badań prowadzonych przez K. Borowską, K. Paclawską, W. Dutkiewicza, M. Kwaśniewską wykazują wpływ czynników środowiska lokalnego na poprawność pisma uczniów, jednak brak jest szczegółowych danych o tym, jakie konkretnie elementy warunkują poziom umiejętności pisania. Zastosowany przez autorów podział środowiska na miasto i wieś wyraźnie wskazuje na istnienie różnic pomiędzy charakterem oddziaływań na dzieci czynników specyficznych dla tych społeczności.

Na potwierdzenie istnienia różnic środowiskowych w poziomie przygotowania dzieci do nauki pisania przytoczyć można wyniki badań nad dojrzałością szkolną prowadzonych przez K. Paclawską.

W grupie dzieci z miasta wysoki poziom gotowości do szkoły osiągnęło 80,9% badanych w stosunku do 26% dzieci wiejskich. Średnie arytmetyczne wyników globalnych, którymi określano dojrzałość szkolną, były wśród dzieci wiejskich gorsze o 7,12 pkt. Różnice w zależności od wykonywanych zadań wahały się średnio od 4% do 30%. Okres, w którym braki te można ewentualnie wyrównać, wynosi dla różnych cech od 0,5 do 1,5 roku. Największe różnice zaobserwowano w przygotowaniu dzieci wiejskich do pisania. Sięgały one 28%, a w niektórych umiejętnościach, jak np. w odwzorowywaniu, aż 40% [Paclawska 1990, s. 116].

W. Dutkiewicz, analizując wyniki badań naukowych, wspominał o specyfice pracy jako czynniku wpływającym na rozwój dziecka (w tym cechach mogących bezpośrednio determinować poziom pisania):

Cechy charakteryzujące masę ciała (grubość fałdów skórno-tłuszczowych, obwody i ciężar ciała) są na ogół większe u dzieci miejskich do lat 17. Po tym okresie rozmiary tych cech są większe u dzieci wiejskich, co przy mniejszym wzroście kształtuje sylwetkę bardziej masywną. Potwierdzają to wskaźniki charakteryzujące budowę ciała [...] oraz grubość kości i nadgarstka, która jest zdecydowanie większa u dzieci wiejskich w całym badanym okresie. Cecha ta ma bardzo duży związek z siłą dynamometryczną mięśni grzbietu i dłoni, co należy łączyć z modelującym wpływem pracy na poziom i ostateczne ukształtowanie się tych cech [Dutkiewicz 1990, s. 11, 14].

Myśląc o środowisku lokalnym jako modulatorze poziomu nabywanych przez dzieci kompetencji, można mieć na uwadze także (a może przede wszystkim) rodziny (będące elementami składowymi tego środowiska) i ich modelowe zachowania, np. szacunek dla kultury (w tym kultury pisma), edukacji, szkoły, dzieciństwa. Wydaje się jednak, że obszar ukonkretnienia wpływu środowiska lokalnego wymaga nadal pogłębionych analiz empirycznych, a przede wszystkim dążenia do określenia możliwości wyrównywania szans edukacyjnych dzieci pochodzących z obszarów hamujących i opóźniających ich rozwój.

Istotne z pedagogicznego punktu widzenia byłoby także doprecyzowanie na drodze badań naukowych siły związku pomiędzy wpływem rówieśników na siebie a poziomem umiejętności pisania, na którą to korelację zwróciła uwagę M. Żytko w następującej wypowiedzi:

Wydaje się jednak, że prawdziwy test poziomu kompetencji komunikacyjnej następuje dopiero w kontaktach z rówieśnikami. Będąc w przedszkolu, a później w szkole, dzieci próbują nawiązać kontakty społeczne z innymi dziećmi, a język staje się niezbędnym narzędziem w porozumiewaniu się. Interakcje językowe z kolegami stanowią bardzo ważny czynnik rozwoju językowego, ale też poznawczego i społeczno-emocjonalnego dziecka [Żytko 2006, s. 38].

Brak jest niestety kompleksowo prowadzonych badań szczegółowych nad opisywanymi przez autorkę interakcjami w zakresie porozumiewania się językiem pisanym.

Interesujący wycinek z badań nad współdziałaniem dzieci w toku nauki pisania przytacza M. Boekaerts. Z uwagi na unikalną ich wartość warto przytoczyć w tym miejscu dłuższy cytat:

Coraz częściej w szkołach uczniowie nawzajem oceniają swoje prace pisemne (O'Donnell, Topping 1998). Istnieje wiele raportów opisujących różne typy

„wspólnego” bądź „zespołowego pisania”, jest jednak bardzo mało rzetelnych badań na ten temat dotyczących uczniów w wieku szkolnym. W badaniu C. Daiute’a (1989), które obejmowało 9–12-letnich partnerów w pisaniu, okazało się, że metody nauczania muszą być zarówno dobrze zaplanowane (właściwie dobrane i kontrolowane), jak i zawierające elementy zabawy (poszukiwanie tematów i bawienie się słowami). C. Daiute i B. Dalton (1993) porównali pisanie indywidualne i zespołowe u 7–9-latków o niskich osiągnięciach szkolnych. Przekonali się, że korzystne rezultaty wystąpiły zarówno wtedy, gdy do współpracy dobierano w pary dzieci o tych samych umiejętnościach, jak i wtedy, gdy w pary łączono dzieci o zdolnościach bardzo zróżnicowanych.

Rady przedstawione poniżej są sformułowane zgodnie z zasadami metody pisania w parach (Topping 1995, 2001) i zawierają wiele elementów powszechnie uważanych za skuteczne. Znamy trzy duże, poprawne metodologicznie badania tej metody. Jedno z nich dotyczyło 11-letnich korepetytorów pomagających 5-letnim, zaczynającym się uczyć pisać dzieciom (Nixon, Topping). Badane 5-latki zrobiły o wiele większe postępy niż z grupy kontrolnej. Inne badanie opierało się na tych samych zasadach, ale dotyczyło 8-letnich korepetytorów, uczniami byli też 8-latkowie. Porównano grupy o ustalonych rolach i zróżnicowanych zdolnościach z grupami zmieniającymi role, ale o takich samych zdolnościach (Southerland, Topping 1999). Zarówno korepetytorzy, jak i ich uczniowie poczynili w obu grupach znaczne postępy w pisaniu indywidualnym. Jednak korzyści, jakie odnieśli korepetytorzy w grupie o zróżnicowanych zdolnościach nie były widoczne od razu. Trzecie badanie dotyczyło korepetycji udzielanych rówieśnikom – 10-latkom o zróżnicowanych zdolnościach (Yarrow, Topping). Wynika z niego, że dzieci, które pisały w parach, osiągnęły znacznie więcej korzyści niż te, które pisały samodzielnie, bez względu na to, czy byli to korepetytorzy czy uczniowie [Boekaerts 2009, s. 103–104].

Ten wartościowy problem badawczy należałoby szerzej potraktować na gruncie badań polskich.

Wpływ wychowania na jakość pisma uczniów

Tę grupę czynników określić można jako intencjonalne (celowe, zamierzone) wpływy instytucjonalne (przedszkola, szkoły). Analiza literatury wykazała szeroki wachlarz oddziaływań czynników pedagogicznych na poziom pisemnych kompetencji językowych uczniów klas I–III.

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
rola przedszkola w rozwijaniu dyspozycji do pisania	M. Kwaśniewska	2000	218
• czy i jak długo dziecko uczęszczało do przedszkola	A. Brzezińska	1987	197–228
• rozwijanie wczesnych wyobrażeń dziecka na temat relacji mowy i pisma	E. Awramiuk	2006	222
postawa nauczyciela, jego stosunek do dziecka, sposoby usuwania dysleksji	B. Zakrzewska	1996	25
• typ nauczyciela (1. strażnik poprawności językowej; 2. zwolennik spontanicznego rozwoju języka dziecka)	M. Żytko	2006	186–189
• styl nauczania	E. Awramiuk	2006	222
• popełnianie przez nauczyciela błędów dydaktycznych	J. Fenczyn	1989	25
• zachowanie cierpliwości i spokoju	T. Wróbel	1985	97
• przestrzeganie przez nauczyciela norm wymawianiowych	E. Awramiuk	2006	224
• przygotowanie lingwistyczne	E. Awramiuk	2006	222
niewłaściwa organizacja nauczania	B. Zakrzewska	1996	25
• brak systematyczności i racjonalności prowadzonych ćwiczeń	T. Wróbel	1985	97
• pośpiech i nadmiar pisania	T. Wróbel	1985	53
• brak indywidualnego nauczania, odpowiadającego właściwościom psychicznym dziecka	B. Zakrzewska	1996	22
• zbyt nudne i trudne treści	B. Zakrzewska	1996	22

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• masowość nauczania	B. Zakrzewska	1996	22
• brak systematycznej kontroli stopnia opanowania umiejętności pisania przez dzieci, zwłaszcza o obniżonych umiejętnościach intelektualnych (nie wykrywanie i nieuzupełnianie braków)	M. Burtowy	1998	180
nieprawidłowości w metodzie nauczania	B. Zakrzewska	1996	25
	E. Górniewicz	1995	48
• nieprawidłowości w sposobie zapoznawania dzieci z warstwą fonetyczną znaku graficznego (np. zastępowanie głoski nazwą litery) i kształtowania pojęć językowych	E. Awramiuk	2006	213
	M. Burtowy	1998	180
• nieumiejętne wprowadzanie liter (zbyt szybkie tempo wprowadzania nowych liter, zbyt szybkie przechodzenie od tekstu do litery lub od litery do tekstu)	M. Burtowy	1998	180
• niedostateczne utrwalenie opanowanego przez uczniów materiału literowo-głoskowego	M. Burtowy	1998	180
• niekontynuowanie ćwiczeń w zakresie analizy i syntezy słuchowo-wzorkowej w pracy z tekstem zawierającym nowy materiał literowo-głoskowy	M. Burtowy	1998	180
• niedostateczna liczba ćwiczeń w pisaniu (także zbyt małe ich zróżnicowanie)	M. Burtowy	1998	180

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• niedostatek tekstów zawierających różne układy materiału literowego	M. Burtowy	1998	180
• akcentowanie wyłącznie techniki pisania bez równoczesnego zwracania uwagi na rozumienie tekstu i sam sposób tworzenia wypowiedzi pisemnej	M. Burtowy	1998	180
• niezwracanie uwagi na charakterystyczne cechy wyrazów	B. Zakrzewska	1996	24
łączenie techniki pisania z treścią wszystkich ćwiczeń językowych, a nawet z całością nauki dziecka w szkole (w szczególności z pozostałymi działami nauki języka ojczystego)	T. Wróbel	1985	98
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	106
rozumienie przez dzieci pisanego tekstu	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	106
techniczne warunki pisania: <ul style="list-style-type: none"> • postawa przy pisaniu • układ rąk piszącej i towarzyszącej przy pisaniu • odległość oczu od papieru (ok. 30 cm) • sposób trzymania narzędzia pisarskiego 	T. Wróbel	1985	48
sposoby motywowania zewnętrznego	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	106
zakorzenione nawyki niewłaściwego pisania (np. liter drukowanych)	M. Kwaśniewska	2000	106–108
częsta absencja dziecka w szkole (np. spowodowana złym stanem zdrowia)	B. Zakrzewska	1996	25
	J. Karbowniczek	2002	162
podejmowanie działań profilaktycznych	M. Kwaśniewska	2000	218

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
czynniki obiektywne: <ul style="list-style-type: none"> • brak ogólnie przyjętych wzorów do pisania • niezwracanie uwagi na należyte opanowanie pisma przez samych nauczycieli • zaniedbywanie metodyki nauczania i doskonalenia pisma w uczelniach kształcących nauczycieli 	T. Wróbel	1985	93

Przygotowanie do nauki pisania i pierwsze próby poprawnego kreślenia liter przez dziecko odbywają się w przedszkolu, natomiast właściwa nauka pisania, z zachowaniem prawidłowej konstrukcji, pochylenia, łączenia i proporcji liter oraz właściwego tempa ich kreślenia, a także nauka przestrzegania zasad ortografii, gramatyki i poprawności stylistycznej odbywa się w szkole. Wynika z tego szczególna rola instytucjonalnej działalności placówek edukacyjnych, a w nich nauczycieli-profesjonalistów – organizatorów procesu dydaktycznego ukierunkowanego na rozwijanie u dzieci umiejętności pisania. Po rozbudowanej strukturze tabeli, poświęconej grupie wpływów wychowawczych widać, że czynniki tkwiące w przedszkolu i szkole zajmują czołowe miejsce wśród całości uwarunkowań. Od placówki edukacyjnej i stworzonych przez nią warunków, od nauczycieli, ich postaw i umiejętności pedagogicznych, i w końcu od dzieci pełniących rolę uczniów, ich umiejętności przestrzegania zasad (pisowni) zależy jakość pisma wychowanków.

Wśród czynników wychowawczych warunkujących poprawność pisma uczniów największa grupa skierowana jest na osobę nauczyciela. Jego wpływ można rozpatrywać z dwóch odmiennych punktów widzenia: właściwych i niewłaściwych zachowań. Przykładem pierwszych może być, sygnalizowane przez T. Wróbla [1985, s. 97], zachowywanie spokoju i cierpliwości, ale także inne przymioty (spoza tabeli), wymieniane jako pożądane cechy nauczycieli, np.: dojrzałość, pełna akceptacja każdego dziecka, duże wyczucie, wychowywanie w dyscyplinie w połączeniu z szacunkiem dla autonomii ucznia, wychowywanie do odwagi, inicjatywy, samodzielności i inne [za Rusiecki 2009, s. 54]. Do drugiej grupy, będącej zespołem cech i zachowań ocenianych jako negatywne, a szeroko wyszczególnionej w opracowaniu tabelarycznym, podać można tu klasyczną

ilustrację, kiedy to nauczyciel zwraca uwagę dziecku wpisem do zeszytu: „Pisz staranniej”, ale sam nie zachowuje przy tym poprawności graficznej pisma.

Szczególną w szkole jest sytuacja, gdy dziecko wykazuje zaburzenia dyslektyczne, dysgraficzne, dysortograficzne i wymaga kontaktu z terapeutą. Specyficzne powinności nauczyciela w tym przypadku charakteryzuje J. Baran, wymieniając następujące wymagania:

1. W momencie stwierdzenia u ucznia trudności w nauce czytania i pisania nauczyciel określa ich stopień i bezzwłocznie powiadamia o ich istnieniu rodziców i pedagoga szkolnego.
2. Kieruje dziecko na badania psychologiczne w celu ustalenia przyczyn stwierdzonych trudności.
3. Uspokaja rodziców, wyjaśniając istotę kłopotów szkolnych dziecka i sugerując objęcie go odpowiednią terapią.
4. Zachęca ucznia do podjęcia terapii i wspiera go w okresie przezwycięzania pierwszych trudności.
5. Przez okres około sześciu miesięcy jest bardzo tolerancyjny wobec ucznia i cierpliwie czeka na efekty terapii.
6. Zwraca uwagę na wysiłki dziecka podejmowane w celu przezwycięzania trudności i daje temu wyraz.
7. Jest świadomy, że terapeuta ma za zadanie nauczyć techniki czytania i pisania.
8. Jeśli to konieczne, nawiązuje kontakt z terapeutą.
9. W przypadku niewystarczającego postępu w nauce omawia z rodzicami ewentualność pozostawienia dziecka na następny rok szkolny w tej samej klasie przy jednoczesnym zapewnieniu mu dalszej terapii.
10. Jest rzecznikiem interesów dziecka wobec nauczycieli innych przedmiotów [Baran 2009, s. 34–35].

Wartościową uwagę odnośnie do działalności nauczyciela, która zasadniczo powinna przyczynić się do zmiany dotychczasowego pojmowania metodyki nauki pisania, przekazała D. Klus-Stańska w następujących słowach:

Wydaje się, że podstawowym źródłem niedomagań nauki pisania w szkole jest przewaga poprawności, która choć w pewnych obszarach z pewnością znacząca, jednak w sposób nieuprawniony zastępuje znacznie szerszą kategorię jakości pisania. Dopiero ta ostatnia przesądza o rzeczywistych kompetencjach ucznia i roli, jaką pisanie może odegrać w jego życiu [Klus-Stańska 2005, s. 75].

Ta wypowiedź otwiera z całą pewnością nowy rozdział w instytucjonalnie organizowanym procesie nabywania przez dziecko umiejętności pisania, ale w praktycznym wymiarze wymaga ona jeszcze wielu uszczegółowień.

Własna aktywność uczniów a poziom ich pisma

Pomimo że w ostatnich latach postuluje się w pedagogice humanistyczne podejście do wychowanków, zakładające ich podmiotowy udział w procesie edukacyjnym, to niewiele jest jednak empirycznych prób określenia roli aktywności własnej uczniów w sprzyjaniu własnemu rozwojowi. Wśród czynników warunkujących poziom poprawności pisma uczniów ta grupa zajmuje więc najmniej miejsca w badawczych poszukiwaniach.

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
rozumienie (uświadomianie sobie) przez dziecko znaczenia umiejętności pisania jako sposobu wyrażania własnych myśli	T. Wróbel	1985	53, 98
motywacja wewnętrzna, tj. odczuwana przez dzieci potrzeba pisania i związane z nią zainteresowanie nauką pisania	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	106
niechęć ucznia do pracy i wysiłku – brak zainteresowania treścią nauki szkolnej	T. Wróbel	1985	90
upodobania wychowanka	M. Kwaśniewska	2000	220

Jeżeli wziąć pod uwagę wcześniej już sygnalizowaną wskazówkę D. Klus-Stańskiej, mówiącą o ujmowaniu pisma w kategorii jakości (w mniejszym stopniu egzekwując jego maksymalną poprawność), w przełożeniu na praktyczny wymiar może ona oznaczać traktowanie go jako wartość estetyczną, pozwalającą na spojrzenie na dziecko jako na twórcę, a na jego wytwory jako na obrazy. Zmienia to w znaczący sposób perspektywę szkolnej nauki pisania. Zmiany dotyczyć powinny m.in. sposobów, np. sposobu wartościowania pisemnych prac dziecka.

Oceniając pismo dziecięce w kategoriach estetycznych, ważne jest zwrócenie uwagi na radość płynącą z tworzenia dzieła, a nie sam efekt końcowy, który i tak na przestrzeni lat będzie ulegał licznym przeobrażeniom, aż do wyrobienia nawyku pisania będącego odzwierciedleniem zadatków wrodzonych, cech charakteru, uwarunkowań społecznych, drogi życiowej itd. [Kwaśniewska 2007, s. 68].

Podkreślając rolę własnej aktywności uczniów w procesie nauki pisania, należy przyjąć wyjściowe założenie, na które zwróciła uwagę m.in. I. Adamek,

pisząc: „Każde dziecko jest indywidualnością. Rozwija się idąc niejako własną drogą, posiada swoiste cechy w zakresie stylu uczenia się, tempa i rytmu pracy” [Adamek 1997, s. 178]. Uwzględniając to stwierdzenie w procesie dydaktycznym, należy organizować „nauczanie wielopoziomowe, dostosowane do tempa i rytmu rozwoju oraz kształcenie wielostronne (przyswajanie, odkrywanie, działanie i przeżywanie) stymulujące harmonijny rozwój osobowości uczniów” [tamże, s. 179].

Pomimo prób dostrzegania udziału uczniów w autoedukacji, zagadnienie to wymaga znacznie szerszych analiz i prowadzenia wieloaspektowych badań empirycznych.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że proces nabywania umiejętności pisania jest niezwykle złożony, uwarunkowany wieloma czynnikami. Mając na uwadze, iż umiejętność tę, w myśl założeń programowych, mają nabyć już dzieci sześciolatnie, można wysunąć kolejny wniosek, że jest to dla nich zadanie bardzo trudne, wymagające dużego wysiłku. Zaznaczyć przy tym należy, że wymienione w artykule czynniki wyodrębnione zostały na podstawie wybranych pozycji z literatury. Oznacza to, że szerszy dobór i prezentacja dorobku innych autorów zajmujących się tym zagadnieniem mógłby wydłużyć stworzoną listę czynników i jeszcze bardziej skomplikować nabywane przez uczniów już na początku nauki szkolnej umiejętności. Pomimo zróżnicowanej liczby czynników zawartych w poszczególnych grupach wpływów, trudno orzec o dominacji znaczenia któregoś z wymienionych uwarunkowań. Zakładać należy, że w rzeczywistości czynniki te działają we wzajemnym powiązaniu, tworząc skomplikowane układy wpływów. B. Zakrzewska określa to mianem „wieloprzyczynowości” trudności w pisaniu, „mając na uwadze cały splot niekorzystnych oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych i kulturalno-społecznych” [Zakrzewska 1996, s. 25], nakładających się na hamujące czynniki natury wewnętrznej. Dlatego koniecznością wydaje się wczesna diagnoza postępów (lub problemów) uczniów w tym zakresie oraz jak najszybsza, dostosowana indywidualnie do każdego z nich, interwencja wspomagająca ze strony otoczenia społecznego, odpowiadającego za organizację nauki pisania.

BIBLIOGRAFIA:

- Adamek I., 1997, *Postawy edukacji wczesnoszkolnej*, „Impuls”, Kraków.
Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Trans Humana, Białystok.

- Baran J., 2009, *Co robić, żeby dziecko sprawniej czytało i pisało, a dorosły przetrwał. Opracowanie dla terapeutów i rodziców*, Harmonia, Gdańsk.
- Boekaerts M., 2009, *Motywacja w nauce*, w: *Nauczanie w praktyce*, t. 1, red. A. Janowski, CODN, Warszawa.
- Bogdanowicz M., 1987, *Integracja percepcyjno-motoryczna a specjalne trudności w czytaniu u dzieci*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Bogdanowicz M., 1989, *Trudności w pisaniu u dzieci*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Bogdanowicz M., 1992, *Leworęczność u dzieci*, WSiP, Warszawa.
- Bogdanowicz M., 1994, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Linea, Lublin.
- Bogdanowicz M., 1997, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Borawska K., 2004, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok.
- Brzezińska A., 1987, *Przygotowanie do czytania i pisania dzieci 6- i 7-letnich objętych różnymi formami opieki przedszkolnej w środowisku miejskim i wiejskim*, w: *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A. Brzezińska, WSiP, Warszawa, s. 197–228.
- Burtowy M., 1998, *Trudności dzieci w początkowej nauce czytania i pisania*, w: *Niepowodzenia szkolne*, red. J. Łysek, „Impuls”, Kraków.
- Dutkiewicz W., 1990, *Dziecko wiejskie*, Wydawnictwo WSP, Kielce.
- Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2007 r., nr 157, poz. 1100, zał. nr 1, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r.).
- Dz.U. z dnia 15.01.2009 r., nr 4, poz. 17, zał. nr 1, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*; zał. nr 2, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I–III. Edukacja wczesnoszkolna*. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.).
- Fenczyn J., 1989, *Prognoza trudności w nauce czytania i pisania u dzieci w wieku przedszkolnym*, UJ, Kraków.
- Górniewicz E., 1995, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Karbowniczek J., 2002, *Trudności w nauce a programy edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce.
- Karbowniczek J., 2006, *O współpracy rodziców z przedszkolem i szkołą słów kilka*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce. Kwartalnik dla nauczycieli” nr 2.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.

- Kwaśniewska M., 2000, *Graficzna i ortograficzna poprawność pisma uczniów w edukacji początkowej*, Wydawnictwo WSP, Kielce.
- Kwaśniewska M., 2007, *Pismo dziecięce jako kategoria estetyczna*, „*Studia Artystyczne Akademii Świętokrzyskiej*”, t. 4: *Wieloaspektowy wymiar nauki wzbogacający humanistyczne treści edukacyjne*, red. I. Chyła-Szypułowa, Wydawnictwo AŚ, Kielce.
- Kwaśniewska M., 2009, *Aktywność językowa dzieci*, w: *Dziecko sześciolatnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- Paćławska K., 1990, *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*, WSiP, Warszawa.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G., 1979, *Psychologia rozwojowa*, WSiP, Warszawa.
- Radwiłowicz M., Morawska Z., 1986, *Metodyka nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa.
- Rusiecki M., 2009, *Etyka nauczyciela w obliczu wyzwań XXI wieku*, w: *Miedzy wolnością a przymusem. Prawa człowieka i współczesna edukacja*, red. A. Wileczek, Wydawnictwo UJK, Kielce.
- Sawa B., 1987, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa.
- Spionek H., 1985, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa.
- Styczek I., 1981, *Logopedia*, PWN, Warszawa.
- Szymczak M. (red.), 1999, *Słownik języka polskiego PWN. L-P*, PWN, Warszawa.
- Więckowski R., 1993, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Wróbel T., 1985, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.
- Zakrzewska B., 1996, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, WSiP, Warszawa.
- Żebrowska M. (red.), 1980, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Żytko M., 2006, *Pisanie – żywy język dziecka*, Wydawnictwo UW, Warszawa.

SUMMARY

The author presents the problem of acquiring writing skills. The described factors include biological-psychological and social conditionings, as well as the influence of nurture and students' own activity. The factors are evaluated qualitatively and include a detailed source information.

Aktywność pisarska dzieci w szkole – o rozwoju umiejętności językowych we wczesnej edukacji

Children as writers – on 9-year olds language skills

Mowa pisana i jej znaczenie w rozwoju dziecka

Pisanie, podobnie jak czytanie, stanowi wtórną w stosunku do mowy ustnej formę porozumiewania się. Mowa rozwija się w środowisku naturalnym dziecka – w rodzinie, wśród rodzeństwa i kolegów. Odbywa się to w sposób spontaniczny i często nieuświadomiany. Natomiast język pisany to „nowy język dziecka”¹, który jest w sposób systematyczny rozwijany w sformalizowanym środowisku, jakim jest szkoła. Jednak dzieci myślą o pisaniu i eksperymentują z pisaniem znacznie wcześniej, bo już w wieku przedszkolnym.

W literaturze psychologicznej problematyka rozwoju mowy pisanej zajmuje pozycję marginalną, w porównaniu z analizą rozwoju umiejętności czytania. Przyczyn tego faktu można poszukiwać w obowiązującej wśród językoznawców w pierwszej połowie XX wieku perspektywie badawczej, która eksponowała znaczenie mowy ustnej. Scinto² określa to zjawisko mianem „kanonu fonocentrycznego”. Jest to przekonanie o pierwotności mowy ustnej w stosunku do mowy pisanej.

Toteż dopiero od niedawna mowa pisana w badaniach psychologicznych jest traktowana jako odrębny sposób realizacji języka i podkreśla się fakt, że różni się ona dość znacznie od mowy ustnej. Wśród różnych paradygmatów analizowania mowy pisanej szczególnie ważny i mający

¹ A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa 1987.

² L. F. M. Scinto, *Written Language and Psychological Development*, za: J. Łuczynski, *Mowa pisana jako środek komunikowania się na podstawie instrukcji przekazywanych przez dzieci*, w: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), „Energeia”, Warszawa 1992.

swoje implikacje edukacyjne jest paradygmat interakcyjny³. Koncentruje się on na rozumieniu mowy pisanej jako rodzaju interakcji między twórcą tekstu a jego potencjalnym odbiorcą. Mowa ustna i mowa pisana są traktowane wspólnie jako interakcyjne, gdyż – jak podkreśla Halliday⁴ – należy je rozumieć w kategoriach zjawiska socjologicznego, „semiotycznego spotkania”, gdzie następuje wymiana znaczeń, która współtworzy system społeczny. Tekst pisany może być komunikatywny tylko wtedy, gdy uda się osiągnąć pewien stopień zgodności między intencjami autora a oczekiwaniami odbiorcy tekstu. Zatem forma tekstu pisanego zależy od tego, kto go przygotowuje, w jakim celu, na jaki temat i dla kogo. Tekst pisany będzie zrozumiały dla czytelnika, gdy równoległe uwzględni się reguły społeczne i językowe podczas jego powstawania. Rozwijanie umiejętności pisania staje się więc jednym z ważnych sposobów socjalizacji.

Szczególną rolę w rozwoju dziecka odgrywa posługiwanie się mową pisaną. Im więcej różnorodnych doświadczeń w tym zakresie, tym większy wpływ na rozwój dziecka zarówno w sferze poznawczej, jak społeczno-emocjonalnej. Mowa pisana jest znacznie silniej związana z myśleniem niż mowa ustna. Bowiem właśnie posługiwanie się mową pisaną staje się ważnym narzędziem uświadamiania sobie myśli, porządkowania ich i kontrolowania. W procesie pisania ma miejsce świadome użytkowanie słów. Można sformułować przypuszczenie, że różne formy wypowiedzi pisemnej to jednocześnie odmienne sposoby myślenia. Opowiadanie wymaga innego sposobu uporządkowania myśli niż tekst o charakterze instrukcyjnym czy perswazyjno-argumentacyjnym⁵.

Tworzenie tekstu pisanego przez dzieci to także proces interakcyjny, w trakcie którego powstaje wspólny system znaczeń dla piszącego i potencjalnego czytelnika. Pisanie staje się swoistym aktem komunikowania się, który jest uwarunkowany kontekstem społeczno-kulturowym. Zdaniem L. Wygotskiego, pisanie wymaga uwzględnienia przez dziecko cudzego punktu widzenia oraz innego sposobu myślenia. Mowa pisana jest ważnym narzędziem uświadamiania sobie własnych myśli oraz podejmowanych działań. Dzięki opanowaniu

³ Por. R. Bard, *Childrens Writing in the Primary School*, Hodder@Stoughton 1988; M. Nystrand, M. Himley, *Genre as generative: One perspective on the child's early written growth*, w: M. Nystrand, *The Structure of Written Communication*, Academic Press, Orlando 1986.

⁴ M. A. K. Halliday, *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, University Press, Baltimore 1978.

⁵ Por. M. Żytka, *Pisanie – żywy język dziecka*. Wydawnictwo UW, Warszawa 2006.

mowy pisanej myśli ulegają wyodrębnieniu i uporządkowaniu, dziecko może je kontrolować i w dowolny sposób wykorzystywać.

Mowa pisana zmusza dziecko do większego wysiłku umysłowego, do „lepszego uświadomienia sobie samego procesu mówienia”⁶. Posługując się mową ustną, dziecko poznaje wiele słów, ale nie jest w stanie zaprezentować ich w strukturach świadomości. Natomiast nauka pisania powoduje, że dziecko świadomie zaczyna posługiwać się słowami i wykorzystywać relacje między nimi.

Rozwój umiejętności pisania w szkole

Ewolucja podejść teoretycznych do procesu rozwoju języka dziecka ukazuje zmianę perspektywy myślenia na rzecz koncepcji przypisujących decydującą rolę w tym zakresie komunikacji dorosły – dziecko i dziecko – dziecko. W ten sposób akcentuje się fakt, że rozwój języka odbywa się poprzez jego użytkowanie, aktywne uczestnictwo w procesie komunikowania się, konstruowanie zasad i reguł posługiwania się nim w zależności od celu, treści i adresata wypowiedzi. Dziecko uczy się efektywnie języka poprzez jego praktykowanie. Język jest odkrywany w interakcjach społecznych, kiedy dokonuje się wymiana i negocjowanie znaczeń.

Czy zmiana w podejściu teoretycznym do analizy tego zagadnienia znalazła swoje odzwierciedlenie w praktyce szkolnej? Czy szkoła, a w szczególności edukacja elementarna, jest miejscem zdobywania i rozszerzania doświadczeń językowych dzieci? Czy język jest traktowany w szkole jako instrument socjalizacji, a więc zdobywania nie tylko doświadczeń językowych, ale także społecznych? Czy szkoła jest tylko miejscem uczenia się języka, czy też uczenia się i rozwoju za pośrednictwem języka?

Interesującego materiału w odpowiedzi na te pytania dostarczają wyniki badań prowadzonych wśród dzieci w ramach projektu: Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej realizowanego od 2005 roku, a finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego⁷.

⁶ L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989, s. 235.

⁷ Por. *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*, red. M. Dąbrowski, M. Żytka, cz. I: *Raport z badań ilościowych*, CKE, Warszawa 2007, cz. II: *Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, CKE, Warszawa 2008; *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008*, red. M. Dąbrowski, CKE, Warszawa 2009.

Celem badań jest diagnozowanie umiejętności językowych i matematycznych uczniów 9-letnich kończących pierwszy etap edukacji i ich uwarunkowań szkolnych i środowiskowych. Badaniami objęto w 2006 roku prawie 2500 dzieci ze 137 klas trzecich wylosowanych z różnych środowisk: wieś, małe miasto i duże miasto (próba ogólnopolska) oraz ich nauczycieli. W 2008 roku w tych badaniach uczestniczyło już prawie 4800 uczniów z 262 szkół podstawowych z terenu całej Polski i 262 nauczycieli. Losowanie próby badawczej było dwustopniowe – najpierw losowano szkołę, a następnie klasę w szkole. W badaniach z 2008 roku wylosowano klasy trzecie ze szkół usytuowanych w czterech środowiskach: wieś, miasto do 10 tys. mieszkańców, miasto między 10 tys. a 100 tys. oraz miasto powyżej 100 tys.

Wśród umiejętności językowych diagnozowano umiejętność czytania, pisanie, a także zasób słownikowy i elementy wiedzy o języku. W tym artykule skoncentruję się na prezentacji wybranych wyników badań z 2006 i 2008 roku z obszaru umiejętności pisania.

Dzieci piszą opowiadania

Opowiadanie inspirowane rysunkiem⁸

Jednym z zadań, które wykorzystano w testach z 2006 roku, było konstruowanie dłuższej wypowiedzi pisemnej w formie opowiadania. Inspirację do stworzenia tekstu stanowił rysunek o treści fantastycznej, który miał stanowić punkt wyjścia do tworzenia tekstu. Polecenie sformułowano następująco:

*Przyjrzyj się uważnie rysunkowi. Napisz o tym własne opowiadanie.
Zrób to tak, aby zainteresować innych. Nadaj tytuł swojemu opowiadaniu.*



⁸ Rysunek pochodzi z arkusza testowego stosowanego w badaniach umiejętności językowych trzecioklasistów w 2006 r. Por. *Badanie umiejętności podstawowych...*, cz. 1.

Za pomocą tego zadania można opisać umiejętność samodzielnego konstruowania przez dziecko tekstu narracyjnego. Analizowano jakość wypowiedzi pisemnej w warstwie znaczeniowej (semantycznej) oraz w warstwie formalnej: struktura składniowa i poprawność gramatyczna oraz ortograficzna tekstu. Oto wybrane wyniki uzyskane podczas tych badań.

Jakość tekstu narracyjnego

Opowiadanie pisane przez dziecko stanowi rodzaj werbalnej reprezentacji rzeczywistości, która podlega ciągłym zmianom i przekształceniom. Cechą charakterystyczną tej reprezentacji jest fakt, że zdarzenia rozgrywają się w określonym czasie i miejscu w przestrzeni. W tekście narracyjnym zostaje zakodowany za pomocą środków językowych, określony sposób interpretacji i rozumienia świata przez dziecko. Bokus⁹, nawiązując do koncepcji tekstu Hallidaya i Hasan¹⁰, podkreśla, że tekst narracyjny to semantyczna jednostka języka w użyciu. Oznacza to, że tekst znajduje swój wyraz, realizuje się w wypowiedzianych lub pisanych zdaniach, które umożliwiają przekaz informacji w sytuacji społecznej.

W strukturze tekstów narracyjnych konstruowanych przez dzieci wyróżniono dwa wymiary: linię narracji i pole narracji. Poprzez **linię narracji** narrator ukazuje uporządkowany w czasie i mający określony porządek przyczynowo-skutkowy łańcuch zdarzeń. Natomiast **pole narracji** pojawia się wtedy, gdy dla określenia stanu rzeczywistości w czasie narrator wprowadza do tekstu dodatkowe (dwie lub więcej) sytuacje odniesienia. Stwarzają one wtedy możliwość odzwierciedlenia tego, co w danym czasie odbywało się w przestrzeni kontrolowanej przez narratora. Ta przestrzeń może być bezpośrednio dostępna lub tylko wyobrażona. Pole narracji to stan rzeczywistości odniesienia w czasie, ujmowany przez narratora z perspektywy różnych podmiotów obecnych w przestrzeni tekstu narracyjnego.

Jakość linii narracji określają następujące kategorie zastosowane w analizie tekstów dzieci:

- brak linii narracji: dziecko nazywa, wylicza, wymienia elementy, osoby widoczne na obrazku,
- zaburzona linia narracji: dziecko wylicza, wymienia elementy, osoby widoczne na obrazku, łącząc niektóre zdania pod względem semantycznym,

⁹ B. Bokus, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, „Energeia”, Kielce 1991; tenże, *Świat fabuły w narracji dziecięcej*, „Energeia”, Kielce 2000.

¹⁰ M. A. K. Halliday, R. Hasan, *Cohesion in English*, Longman, London 1976.

- częściowo spójna linia narracji (niepełna spójność logiczna i syntaktyczna): zdarzają się zdania izolowane, niezwiązane z fabułą, dziecko opisuje poszczególne oderwane od siebie fragmenty, wypowiedź jest statyczna, odbiorca musi się czasami domyślać przebiegu akcji,
- spójna linia narracji: dyscyplina logiczna i syntaktyczna, ciąg zdarzeń z zachowaniem następstwa czasowego, sytuacje odniesienia ukazane w aspekcie zależności przyczynowo-skutkowych lub/i teleologicznych.

Natomiast pole narracji opisują takie wskaźniki:

- brak pola narracji: brak dodatkowych sytuacji odniesienia, w których inne postacie są obecne w przestrzeni tekstu narracyjnego,
- ubogie pole narracji: pojawia się jedna dodatkowa sytuacja odniesienia w danym czasie w przestrzeni tekstu,
- rozwinięte pole narracji: dwie lub więcej dodatkowych sytuacji odniesienia i perspektyw innych podmiotów w przestrzeni narracyjnej.

Tabela 1. Linia i pole narracji – rozkład procentowy wskaźników

Linia narracji		%
Brak linii narracji		14,0
Zaburzona linia narracji		18,3
Częściowo spójna linia narracji		41,3
Spójna linia narracji		26,4
Pole narracji		%
Brak pola narracji		22,8
Ubogie pole narracji		41,8
Rozwinięte pole narracji		35,4

Ponad 40% badanych dzieci potrafi skonstruować opowiadanie z częściowo spójną linią narracji. Jest to więc tekst, w którym zachowana jest w dużym stopniu chronologia wydarzeń, wskazuje się także na niektóre związki przyczynowo-skutkowe, ale występują też niespójności logiczne i syntaktyczne. Natomiast 26,4% tekstów napisanych przez dzieci można zaliczyć do tekstów zawierających w pełni spójną linię narracji. Jednocześnie ponad 30% badanych 9-latków nie potrafi napisać opowiadania z zachowaniem określonych relacji między zdarzeniami, o logicznej i uporządkowanej semantycznie i składniowo strukturze.

Pole narracji to element w strukturze tekstu opowiadania, który wiąże się z aspektem twórczym pisania. Wymaga bowiem wprowadzenia nowych sytuacji odniesienia w danym czasie w przestrzeni. Rozwinięte pole narracji pojawiło się w 35,4% opowiadań napisanych przez dzieci. W 41,8% tekstów pole narracji było ubogie.

Uzyskane wyniki wskazują, że poziom umiejętności dzieci w zakresie podstawowej kategorii opowiadania, czyli linii narracji, nie jest zadowalający. Tylko ¼ trzecioklasistów stworzyła tekst ze spójną linią narracji, a więc przebieg zdarzeń miał określony porządek czasowy i przyczynowo-skutkowy.

Przyjrzyjmy się efektom pracy dzieci, bo dostarczają one ciekawego materiału do analizy. Zamieszczone poniżej teksty napisane przez badane dzieci ilustrują zjawisko braku linii narracji. Autorzy bowiem opisują, co widzą na obrazku, wymieniają poszczególne elementy, ale nie konstruują opowiadania o wydarzeniach

a)

Tytuł: *Na tym obrazku widak kota którego
stał na domu, a sok koty latają i bierze
który usmiecha się o obrazek*

b)

Tytuł: *kot na gurze kot fruwa kot
gra, kot krórem kot na morzu kot przysypia. kot przy oknie, sypiewa kot
z pazurami kot na statku. kot przy niebie*

W przykładzie a) i b) dzieci próbują wymienić elementy widoczne na obrazku ze wskazaniem czynności lub usytuowania ich w przestrzeni. W przykładzie a) wystąpiło jedno zdanie wielokrotnie złożone, w przykładzie b) dziecko wypisało tylko pojedyncze wyrazy lub zwroty opisujące kota.

c)

Tytuł: *Bajkowy obrazek
Księżyc nosi okulary, kotek lata po
niebie. Wszyscy się uśmiechają i są*

zadowoleni || Jeden kotek siedzi na
 dachu i gra na gitarze || Wszystkie koty
katki śpią.

Przykład c) to próba skonstruowania kilkuzdaniowej wypowiedzi, ale też bez linii narracji. Dziecko potrafi przedstawić swoje myśli w wypowiedzeniach o poprawnej konstrukcji składniowej, ale o charakterze statycznym, opisowym, a nie narracyjnym.

Natomiast przykład d) to kolejny opis, który ma formę potoku składniowego, a więc jest to jedno bardzo długie zdanie, które zawiera charakterystyczny łącznik w postaci partykuły *nawet* występującej tutaj w funkcji swoistego odautorskiego komentarza.

d)

Tytuł: "Dziwne Byki"
 Nawet na tym obrazku kot idzie po domach nawet
 na ~~na~~ kupelusz jest w statek i gwiazdy nawet
 księżyc nosi okulary. Katek nawet lata na skrzydła
 nawet jego przypiecił jest krulem zadka i światem
 kot gra na gitarze nawet na kompie jest
 zegarek & przy którym siedzi katek ten co gra i
 tak zakończyłam stroja naona bajke.

Tych kilka przykładów tekstów bez linii narracji (było ich 14% w całej populacji badanych 9-latków) sygnalizuje problem traktowania przez dzieci rysunku jako materiału do odpowiedzi na pytanie: *Co widać na tym obrazku?* Może być to spowodowane specyfiką takiego zadania, ale również szkolnymi doświadczeniami, gdy nauczyciel formułuje polecenie: *Opowiedz, co widzisz na obrazku. Opisz, co można zobaczyć na obrazku.* Natomiast zachęcenie dzieci do opowiadania wymaga odmiennego polecenia, np. *Opowiedz o tym, co tutaj się wydarzyło?* Poza tym ważny jest też dobór rysunku, który ma być inspiracją do opowiadania. Musi być dynamiczny, pobudzający wy-

obraźnię, zachęcający do opowiadania o wydarzeniach a nie tylko opisywania poszczególnych elementów. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że rysunki pokazywane dzieciom podczas szkolnych zajęć w większości są realistyczne. Natomiast nic nie stoi na przeszkodzie, aby obok realistycznych wprowadzać fantastyczne, tym bardziej że często intensywniej pobudzają one dziecięcą wyobraźnię i zachęcają do twórczych narracji. Poza tym jako materiał inspirowający tworzenie opowiadań warto również wykorzystywać rysunki wykonane samodzielnie przez dzieci. Mogą one tworzyć pewien cykl czy ciąg zdarzeń, o których dzieci będą opowiadać, a ich motywacja do wykonania tego zadania będzie silniejsza, niż w przypadku obrazków czy ilustracji przyniesionych przez nauczyciela, bo będą pracować na materiale samodzielnie przez nich stworzonym.

Na osobną uwagę zasługuje tekst z kolejnego przykładu, który ma formę narracji wierszowanej. Autor bardzo umiejętnie i ciekawie nawiązał do wiersza J. Tuwima *Cuda i dziwy*. Dostrzegamy w nim zarys linii narracji.

Nocne igraszki

Ciemną nocą na balkonie, siedzi król w złotej koronie. Trzyma jabłko w lewej ręce, ale w prawej berła nie ma. Aż tu nagle widać kota, który statkiem jest w dółkach. Kot na dachu gra na gitarze, ale księżyc go nie słucha. Kot na skrzydłach leci w niebo, ale nie wiadomo po co. Wszystko się pięknie dzieje i toczy, lecz od tąd częściej przysmykam oczy!

Kolejne przykłady tekstów narracyjnych napisanych przez dzieci miały częściowo lub w pełni spójną linię narracji. Autorzy potrafili opowiedzieć o ciekawych wydarzeniach, zachowując chronologię i związki przyczynowo-skutkowe w prezentacji akcji.

Koty nocą

Jakie są koty? Koty nocą są różne. Niektóre koty w nocy kiedy wszyscy śpią latają między gwiazdami, leżą na dachach i wpatrują się w księżyc, a jeszcze inne siedzą na dachach i grają na gitarze. Kotki chcą być księżniczkami i wkładają na siebie piękne, rozłożyste suknie i błyszczące klejnoty. Takie właśnie są koty. Pewnego razu domowemu kotu przydarzyła się pewna historia o godzinie 12.00 w nocy wyszedł na nocny spacer i zobaczył dziwne koty! Co one wyprawiają? Czy to sen? No nie koty nie mają skrzydeł a kotki nie mają klejnotów. A kto widział kota z gitarą. Co to za koty?

„Zakocimy cały świat”

Kiedys dawno temu urodził się wielki kot o imieniu „KOTECZEK”. Był ładny wręcz piękny. Gdy urodził swoje mlode, wszystkie miały na imię tak samo. I te koty urodziły koty a te koty też urodziły koty itd. W końcu w roku 3456 koty były na całym świecie. Były koty aristoły, koty dachowe, grajki, a nawet koty księża.

Cały świat składał się z kotów.

Aż wreszcie mama wszystkich kotów powiedziała:

„Zakocimy cały świat”

Przedstawione powyżej dwa przykłady tekstów zawierają częściowo spójną linię narracji, zdarzają się bowiem niespójności i nie zawsze znamy dokładnie przyczyny kolejnych zdarzeń. Ale są bardzo ciekawe i oryginalne i świadczą o dużych możliwościach 9-latków w tym zakresie. Warto zwrócić uwagę na konstrukcję tekstu *Koty nocą*. Zaczyna się on pytaniem, na które autor udziela odpowiedzi, ale jednocześnie kończy kolejnym pytaniem podważającym sensowność wcześniejszego, fantastycznego opisu. To przemyślana struktura konfrontująca świat fikcji z rzeczywistością. Podobnie tekst *Zakocimy cały świat* zawiera oryginalny pomysł autora (światowa inwazja kotów) i wyróżnia się tematyką wśród analizowanych tekstów.

Kolejne przykłady tekstów zawierają już w pełni spójną linię narracji.

Kłątwa złego czarodzieja

Pewnej nocy w krainie kociej łapy zdarzyła się bardzo dziwna sprawa. Wszystkie koty były jakby zaczarowane. Niektórym wyrosły skrzydła, innym całkiem się zmieniła sierść. Tylko królowi, królowej, i małemu księciu nie. Król nie mógł patrzeć na dziwne zachowanie swoich podwładnych. Więc udał się do nadwornego czarodzieja. Ale czarodziej zamienił się w mówiącą kurę. Król złapał się za głowę i spytał się czarodzieja czy te wszystkie wybryki to jego sprawka. Czarodziej powiedział, że nie i właśnie w tej chwili nadjechał zły mag i przyznał się że to jego sprawka więc król zakötł go w kajdany i w właśnie wtedy zły czar przysnął i wszyscy żyli długo i szczęśliwie.

A zły czarodziej nigdy się już nie pojawił.

Opowiadanie *Kłątwa złego czarodzieja* zostało napisane w konwencji narracji baśniowej. Występują charakterystyczne cechy tego gatunku literackiego: cudowność, dobre i złe postaci, siły i zjawiska nadnaturalne.

Kolejne opowiadanie ma charakter realistyczny, natomiast dziwne rzeczy dzieją się we śnie głównego bohatera Pana Hilarego. Podejmuje on różne działania, aby pozbyć się tych koszmarów sennych.

Noc Kota

Pewnego późnego wieczora pan Hilary spojrział przez okno i oczom swoim nie wierzył. Zobaczył jak na dachu jest ogromny kot z czapką. A na brzuchu tego kota był statek sunący nocą po falach. Zobaczył także kota latającego na niebie. Było widać kotkę przebrana za królową wystającą za balkon pewnego z domów. A przy tym było słychać muzykę którą grał kot.

Pan Hilary drudził się i zobaczył przez okno że wszystko jest zwyczajnie i z ulgą powiedział, że był to sen. I potem przez 40 dni śniło mu się, że to samo. I zawsze o północy wstawał i patrzył czy są koty na dachu. Aż w końcu przeprowadził się i pomyślał że tylko, na tamtym osiedlu chodzą koty po dachach. I ot tej pory spokojnie przesyypiał wszystkie noce. A wtedy koty straszily innych ludzi na starym osiedlu Hilarego. Aż pewnej nocy znówrusz się drudził spojrział przez okno i zobaczył że patrzy przez okno ze starego domu. I znów widzi koty chodzące po dachach latające pod niebem znów słyszy muzykę graną przez kota znów widzi te same stare dachówki te same okna i te same anteny. Znów o północy wybił stary zegar. Były piękny księżyc i bardzo dużo gwiazd. Kiedy dowiedział się, że znów był to sen i przypomniał sobie że był w starym domu który teraz jest pusty. I zaczął zburzyć ten dom. Ale sny nie przestawały mu się śnić. Ale kupił psa i przestał mu się śnić.

Kończenie rozpoczętego opowiadania

W badaniach umiejętności językowych trzecioklasistów w 2008 roku zaproponowano nieco inne zadanie sprawdzające poziom opanowania pisania opowiadania¹¹. Dzieci nie korzystały już z rysunku czy historyjki obrazkowej, ale miały dokończyć rozpoczęte opowiadanie. Polecenie w dwóch wersjach testu było następujące:

¹¹ Por. M. Żyto, *Badanie umiejętności pisania*, w: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzech klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008*, red. M. Dąbrowski, CKE, Warszawa 2009.

Dokończ rozpoczęte opowiadanie:

- a) *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*
- b) *Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobiegła do pokoju, aby spakować swój plecak.*

Podstawowym zadaniem dzieci było skonstruowanie własnego tekstu narracyjnego, który został zainspirowany składającym się z dwóch wypowiedzeń wstępem, stanowiącym zawiązanie akcji opowiadania. Tym razem dzieci pisały opowiadanie o treści realistycznej, które nawiązuje do ich doświadczeń społecznych w środowisku szkolnym, rówieśniczym czy rodzinnym. Ich zadanie polegało na stworzeniu takiego przebiegu akcji, aby stanowił on logiczne uzupełnienie rozpoczętej narracji.

Pierwszą kategorią analizy prac dzieci było określenie związku skonstruowanego przez nich tekstu opowiadania z zaproponowanym wprowadzeniem, tj. czy dalszy ciąg stanowi logiczne rozwinięcie rozpoczętej akcji, czy też jest to zupełnie odrębna fabuła. W przypadku opowiadania o Maćku ponad połowa badanych napisała tekst, który stanowił logiczne dokończenie rozpoczętego wątku. Natomiast tekst o Zosi został konsekwentnie uzupełniony przez ponad 70% badanych. Ten ostatni zachęcał dzieci do opowiedzenia o wydarzeniach, które mogły mieć miejsce podczas wycieczki, wyprawy za miasto z rodzicami, wyjazdu na wakacje, a więc sytuacji wiążących się z ich bezpośrednimi doświadczeniami. Natomiast tekst o Maćku inspirował do opowiadania o emocjach, refleksjach, doświadczeniach społecznych i okazał się trudniejszy, ale za to powstały narracje, które były interesujące i zróżnicowane treściowo. Oto kilka przykładów prac dzieci, które ilustrują różne poziomy wykonania tego zadania i stopień związku z wprowadzeniem do opowiadania (zachowano oryginalną pisownię).

- *Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobiegła do pokoju, ab spakować swój plecak. Czy pani nic nie zadała do domu albo nie ma lekcji. Albo czy nie ma uwagi.*
- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

Miły Macieju

Maciej lubię cie niepamiętasz co wczoraj się stało wczoraj był dzień dziecka i bawiliśmy się razem w parku i przużniej byliśmy na kon-

kursie rybackim wieczorem przyszedł do mnie na grila. Później jeszcze byliśmy u ciebie i to był fajny dzień.

- *Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobiegła do pokoju, aby spakować swój plecak. Wzięła lalki ubranie rocznik kolo rautunkowe.*

Te trzy przykłady pokazują, że autorzy nie wywiązali się z zadania. Najprawdopodobniej nie zrozumieli polecenia lub nie mają doświadczeń w pisaniu takich opowiadań. Oba teksty nie są narracjami. W pierwszym przypadku można się domyślać, że dziecko próbuje pokazać, że bohaterka stara się sobie przypomnieć, co jest zadane w szkole i czy nie dostała żadnej uwagi. Natomiast w drugim przykładzie dziecko napisało list stanowiący odpowiedź, wsparcie dla głównego bohatera Maćka. Autor próbuje mu przypomnieć, co się wydarzyło poprzedniego dnia, tak jakby Maciek tego nie pamiętał, ale to też nie jest tekst narracyjny. Natomiast tekst o Zosi znalazł tylko jednozdaniowe rozwinięcie w postaci wymienienia rzeczy, które dziewczynka schowała do plecaka.

Kolejna grupa tekstów to próby stworzenia narracji, ale głównie poprzez dopisanie do rozpoczęcia zakończenia, z pominięciem szczegółów przebiegu zdarzeń. Nie dowiadujemy się więc, jaki był przebieg akcji, skąd właśnie takie, a nie inne rozwiązanie problemu zaproponował autor.

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało. I wreszcie chciał komus powiedzieć o tym i powiedział to mamie i tacie i Babci i dziatkowi i wszystkim znajomym.*
- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało. Więc poszedł do mamy i powiedział co się wydarzyło. Mama mu nie uwierzyła i spytała czy ma jakiś dowód. Maciek skłamał mówiąc że spadło drzewo i mu tak się stało. Mama uwierzyła teraz Maciek opowiedział to wszystkim których znał.*
- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

Włec opowiedział o tym mamie mama bardzo
 się zdenerwowała i nakrzyżkota na niego. I że jej
 więcej nie pozwoliła mu sam chodzić.

Właśnie takie przykłady tekstów pisanych przez uczniów mogą stać się świetnym materiałem do ćwiczeń językowych i uświadamiania sobie na bazie własnej twórczości, co jest istotą opowiadania. Dzieci w parach lub grupach mogą zastanawiać się nad możliwymi wariantami uzupełnienia tych tekstów tak, aby były jasne dla czytelnika. Dlatego nauczyciel nie powinien ograniczać swojej roli, jak to się często dzieje w praktyce szkolnej, do wartościowania, oceniania efektów pracy dzieci i napiętnowania błędów. Jego zadaniem jest stworzenie w klasie warsztatu pisarskiego i traktowanie prac dzieci jako interesującego materiału do dyskusji i doskonalenia. Aktywnie powinni w tym brać udział sami uczniowie, bo właśnie wtedy pojawia się szansa na świadome uczestnictwo w procesie edukacji i stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za własne uczenie się.

Ostatnia z prezentowanych grup tekstów dziecięcych to opowiadania, które stanowią konsekwentne i logiczne rozwinięcie wprowadzenia, a więc autorzy opowiadają o przebiegu i zakończeniu akcji, czasem z użyciem sentencji lub morału.

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.* Postanowił powiedzieć mamie że chłopcy go pobili i wyzywali. Gdy mama dowiedziiała się o tym co się stało pojechała do pana dyrektora który dał karę złojom i kazał zgłosić się ich mamą. Chłopcy przeprosili Macka i zostali kolegami. Ponieważ dostali życiową naruczkę. I wiedzą że nie można dokuczać innym.
- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.* A to było tak w przeszłym roku rodzice kupili mu czarnego pieska z białymi łapkami i szyją. Maciek zawsze się nim opiekował nazywał go „Black” bo był czarny a Maciek wiedział że „Black” to słowo angielsku czyli czarny. I właśnie wczoraj tata Macka oddał go swojemu przyjacielowi. Maciek był w tedy w szkole, więc nie wiedział o tym z zdarzeniu. Gdy przyszedł ze szkoły właśnie w tedy był smutny najbardziej. Następnego ranka właśnie się to zaczęło co jest

napisane na początku. Zawsze smutno spoglądał na jego ulubioną kość (zabawkę) i pomyślał że jego ciocia mu pomoże, więc do niej podszedł. Gdy przyszedł ciocia poradziła mu żeby co dzieńnie chodził do tego pana. Więc tak zrobił, i zawsze już był szczęśliwy.

- **Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobieгла do pokoju, aby spakować swój plecak.** Gdy się spakowała zeszła na dół. Później razem z rodzicami pojechała na wycieczkę w góry. Po drodze zobaczyli samotnego i bardzo smutnego pieska. Mniał czarne łaty. Następnie, gdy już byli w górach Zosia nazywała pieska łatek. Bawiła się z nim i chodziła po górach. Bardzo go polubiła. Gdy przyjechała z wycieczki była bardzo szczęśliwa, że poznała łatka i że wycieczka się udała. Często myślała o udanej wycieczce w góry, ale było jej przykro, że się skończyła.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że opowiadania dzieci są zróżnicowane tematycznie.

Kompozycja tekstu

Kolejna kategoria analizy obejmowała kompozycję tekstu. Sprawdzano, w jakim zakresie w opowiadaniach dzieci znajduje odzwierciedlenie trójdzielna budowa tekstu: wstęp, rozwinięcie, zakończenie. Jak już wcześniej wspominałam, nauczyciele pytani o najważniejsze cechy opowiadania podkreślają, że podstawę tekstu narracyjnego stanowią właśnie te trzy części. Skoro więc wstęp, rozwinięcie i zakończenie to kluczowe elementy opowiadania, które – jak deklarują nauczyciele – ćwiczą intensywnie z dziećmi, warto sprawdzić, jakie znajduje to odzwierciedlenie w pisemnych wypowiedziach dzieci.

Tabela 2. Kompozycja tekstu – rozkład procentowy wyników

Kompozycja	% rozw.	
	Maciek	Zosia
Brak tekstu lub tekst nieczytelny	6,1	4,7
Tekst nie spełnia kryteriów gatunkowych opowiadania	7,7	7,1
Brak trójdzielnej budowy opowiadania: elementy opisu, obecność jednego elementu struktury (wstępu albo rozwinięcia albo zakończenia)	19,4	34,1

Tabela 2. cd.

Kompozycja	% rozw.	
	Maciek	Zosia
Obecność dwóch z trzech komponentów struktury opowiadania, obligatoryjne rozwinięcie oraz wstęp lub zakończenie	28,7	27,1
Trójdzielna budowa opowiadania: wstęp, rozwinięcie, zakończenie	38,0	27,0

Trójdzielna budowa opowiadań nie jest najmocniejszą stroną tekstów dzieci. Taka kompozycja opowiadania częściej występowała w opowiadaniach o Maćku niż o Zosi. Około 34% opowiadań o Zosi oraz 19,4% opowiadań o Maćku nie zawierało trzech części, występował tylko jeden z tych elementów.

Instrukcja o trójdzielności opowiadania nie wpływa znacząco na efekty edukacyjne, jak wskazują wyniki badań. W praktyce szkolnej taki sposób przygotowania dzieci do pisania opowiadania przybiera niejednokrotnie kuriozalny charakter. Oto przykład zaczerpnięty z propozycji scenariusza zajęć dla nauczycieli kształcenia zintegrowanego¹². Dzieci mają zapamiętać następujące zdania:

Opowiadanie z trzech części się składa, wie to już dzieci cała gromada.

Wstęp to jedno dwa zdania, bo wydarzenia są najważniejszą częścią opowiadania.

Rozwinięcie to druga część opowiadania. W nim kolejno ułożone zdania. I jeśli masz chęć, to napisz ich więcej niż pięć.

Zakończenie bywa krótkie, tylko takie na minutkę.

Nauczyciel zapowiada, że dzieci na następnych lekcjach nauczą się jeszcze trzech wierszyków o trójdzielnej budowie opowiadania. Takie formalne potraktowanie zagadnienia i konieczność pamięciowego opanowania tej struktury nie przynosi efektów, czemu nie można się dziwić, bo nie jest to poparte doświadczeniem praktycznym. Część dzieci nie dostrzega więc sensu w przestrzeganiu trójdzielnej budowy lub nie potrafi tego robić, bo nie rozumie, na czym ma to polegać. A właśnie pisarski materiał, będący efektem pracy dzieci, może stać się doskonałą podstawą ćwiczeń językowych. Można się tylko dziwić, że nie jest wykorzystywany.

¹² Pełny tekst scenariusza zajęć – Trójczłonowa budowa opowiadania: www.interklasa.pl/portal/index/ 2009.07.04.

Linia narracji i pejzaż świadomości

Kolejne kategorie analizy „niedokończonych” opowiadań to linia narracji i pejzaż akcji. Określają one jakość tekstu od strony znaczeniowej, a więc sposób opowiedzenia o wydarzeniach i znaczących postaciach opowiadania, nasycenie akcji zdarzeniami, charakterystyki postaci, dynamizm, oryginalność powieści.

Tabela 3. Linia narracji w tekście opowiadania – procentowy rozkład wyników

Linia narracji	% rozw.	
	Maciek	Zosia
Brak linii narracji lub zaburzona linia narracji	16,6	17,6
Częściowo spójna linia narracji	27,4	23,6
Spójna linia narracji	42,6	49,6
Spójna linia narracji oraz obecność dialogu w tekście	13,3	9,1

Połowa badanych potrafiła napisać tekst narracyjny zawierający spójną linię narracji, co wymagało logicznej konstrukcji zdarzeń z zachowaniem określonego następstwa czasowego i przyczynowo-skutkowego. Opowiadanie o Maćku, które jest nieco lepiej napisane przez dzieci, w ponad 13% tekstów zawiera też dialog między postaciami.

Ostatnia kategoria semantyczna w analizie dziecięcych narracji obejmowała pejzaż świadomości, a więc uwzględnienie w tekście narracyjnym stanów wewnętrznych postaci: emocji, myśli, chęci. Ta kategoria jest w dużym stopniu uzależniona od tematyki opowiadania.

Tabela 4. Jakość pejzażu świadomości – rozkład procentowy wyników

Pejzaż świadomości	% rozw.	
	Maciek	Zosia
Brak pejzażu świadomości	42,8	59,6
Ubogi pejzaż świadomości: pojedyncze akty świadomości; myśli i przeżycia	41,3	33,3
Rozwinięty pejzaż świadomości: uczeń opisuje sposób myślenia i odczuwania postaci, angażuje się w tok ich myśli, analizuje motywy postępowania	15,9	7,1

W przypadku analizowanych opowiadań więcej takich elementów znalazło się w opowiadaniu o Maćku, bo proponowane przez autorów testu rozpoczęcie sugerowało koncentrację na relacjach międzyludzkich, opowiadanie zaś o Zosi zachęcało w większym zakresie do opowiadania o zdarzeniach (por. wyniki z tabeli 4).

A oto kilka przykładów tekstów narracyjnych napisanych przez uczniów. Wszystkie mają trzyczęściową budowę, są oryginalne i ciekawe treściowo, bohaterowie są dość dobrze scharakteryzowani, niejednokrotnie z uwzględnieniem przeżyć i myśli. Dobrym tego przykładem jest opowiadanie o Maćku i wspierającej go w trudnych chwilach babci (wyrazy dotyczące pejzażu świadomości zostały podkreślone).

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

Więc poszedł do babci po radę, która mieszkała nie daleko jego domu. Spytał się jej co ma zrobić, żeby Magda jego koleżanka mu przebaczyła to, że jej schował worek z butami. Wtedy babcia powiedziała, aby poszedł do niej i ją przeprosił. Ale Maciek bardzo się wstydył. Łatwo jest popełnić coś złego, ale potem trudno to naprawić rzekła babcia. -Dobra więc pujdę. Gdy był już przed jej domem chciał zapukać, ale wachał się. Ćwiczył jakby to ją przeprosić. Już prawie zapadła noc, ale on dalej niewiedzial jakby to powiedzieć. Pomyślał i powiedział, że jutro ją przeprosi. Rano nie mógł wstać, bo przez całą noc to go dręczyło. Powiedział sobie, że pójdzie i przeprosi ją i tak też się stało. Wybaczyła mu. Następnie poszedł do babci podziękować za radę. Babcia też się bardzo ucieszyła, że jej wnuk umie załatwiać sprawy.

Tak się kończy to opowiadanie.

- *Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobiegła do pokoju, aby skakować swój plecak.*

Gdy wkładała jedną z bluzek wyplakzył z niej mały stórek, który miał mały plecak i dziwną czapkę. Zosia bardzo się go prześmiała ponieważ nigdy nie widziała czegoś podobnego i jeszcze nigdy nie widziała gadających zwierząt. W tym momencie mama ją zwołata. Schowała szybko resztę ubrań i stórek i poszła do mamy. Jadąc samochodem

dem ciągle mijata o zimnądkę. Gdy przyjechała Zosia, posła się po-
 bawić, ale nie miała ochoty dalej biegać do lasu. Papiś pobiegła
 tak daleko, że zachwycona doliczami wbiegła do lasu. Nastał wieczór a
 Zosia zrobiła się zimna była bardzo zmęczona i zasnęła. Stworzek zszedł
 się o nią, ma oście i mama też. Zimnarka wyślazła z plecaka i po-
 biegła do lasu. Następnego dnia Zosia dobiegła do domu. Mama i tata
 byli zachwyceni z tego małego dziwnego stworzenia. Zosia też była sa-
 dowolona, że uratował jej życie i już nie zaprzę znowu przyjaciółmi.

W ostatnim przykładzie, czyli opowiadaniu o Zosi, autor pokusił się o wprowadzenie postaci fantastycznej, tajemniczego stworzenia, który nadał akcji dynamikę i wspomaga główną postać w trudnych chwilach. Jest to opowiadanie z rozwiniętym pejzażem akcji, ze spójną linią narracji, z elementami pejzażu świadomości i trzyczęściową budową.

Dzieci piszą listy

Pisanie listu

Kolejne zadania sprawdzały umiejętność pisania dłuższych wypowiedzi. Dzieci otrzymały polecenie napisania listu do określonego adresata i w konkretnej sprawie, która wymagała pilnej interwencji. Polecenie brzmiało następująco:

Wyobraź sobie, że w Twojej miejscowości ma być zlikwidowany jedyny plac zabaw (lub park w drugiej wersji testu) i w tym miejscu powstanie supermarket. Co o tym sądzisz? Napisz list do burmistrza (wójta lub prezydenta), w którym zaprotestujesz przeciwko temu pomysłowi lub go poprzesz.

Jak widać, zadanie wymagało napisania tekstu o charakterze perswazyjnym. Dzieci miały spróbować przekonać adresata do swojej opinii w tej sprawie. Taki rodzaj aktywności językowej niezwykle rzadko można zaobserwować w praktyce edukacyjnej. Dzieci piszą listy w szkole, ale dominują w nich treści opisowo-informacyjne, np. list do rodziców z wakacji, list do koleżanki czy kolegi opisujący jakieś wydarzenie, czy zawierający życzenia lub zaproszenie. Zwykle są to dość proste, kilkuzdaniowe wypowiedzi, często bardzo starannie przygotowane przez nauczyciela, który demonstruje wzory listu, charakterystyczne

sformułowania, a dzieci mają ten gotowy materiał zastosować w swoich wypowiedziach. Nie oczekuje się od nich samodzielności i niezależności poglądów. Z kolei w zadaniu przedstawionym w teście sytuację pisania listu umieszczono w konkretnym kontekście, wiązał się on z koniecznością przekonania adresata do swojej opinii, zaprezentowania przez dziecko własnego zdania. Nie ma tutaj jednego właściwego rozwiązania, dopuszcza się różne punkty widzenia. Okazało się, że nadanie tej formie wypowiedzi konkretnego kontekstu spowodowało, że badani zaangażowali się dość silnie w wykonanie tego zadania, a wypowiedzi, które powstały, były często nasycone emocjami autorów. To kolejny przykład zadania, które mogłoby znaleźć swoje miejsce w praktyce edukacyjnej, bo zachęca dzieci do wypowiadania się. Rozumieją one, jak sędzą, jego sens, bo wiąże się ono z ich doświadczeniami. Jest to jeden ze sposobów efektywnego uczenia się języka pisanego poprzez jego samodzielne używanie, praktykowanie. Nauczyciele jednak obawiają się takich doświadczeń, z góry zakładając, że dzieci sobie z tym nie poradzą, lub też sądzą, że szkoda czasu na takie zadania, gdy jest do zrealizowania program, który nie wymaga od dzieci samodzielności językowej, spontaniczności wypowiedzi i rozwijania warsztatu pisarskiego.

Prace dzieci analizowano, uwzględniając zarówno jakość wypowiedzi, jak też jej formę. Jakość tekstu określano, biorąc pod uwagę takie czynniki, jak: spójność i logiczność wypowiedzi, podanie kilku argumentów uzasadniających stanowisko autora, występowanie argumentów emocjonalnych (prośb i gróźb), oryginalność i dynamikę.

Drugą kategorią analizy tekstu była jakość komunikacji z adresatem listu i uwzględnienie cech tej formy wypowiedzi. Tutaj istotne stało się wykorzystanie takich cech listu, jak: zwroty rozpoczynające i kończące, zwroty grzecznościowe, częste odwoływanie się do adresata, data, miejsce, podpis.

Ostatnia kategoria analizy obejmowała formalną stronę wypowiedzi, a dokładnie jej złożoność syntaktyczną. Opisywano powstałe teksty pod kątem typów wypowiedzi w nich użytych oraz umiejętności wyrażania myśli w formie zdania.

Tabela 5 przedstawia procenty rozwiązań w poszczególnych kategoriach opisujących jakość tekstu listu pisanego przez dzieci do burmistrza w sprawie planowanej likwidacji placu zabaw (I) lub parku (II). Liczba badanych w przypadku pierwszego tekstu wyniosła 1176 dzieci, a drugiego 1041 uczniów. Aby zakwalifikować tekst do poszczególnych kategorii jakościowych, spośród wymienionych cech opisujących kolejne poziomy wykonania zadania, musiały wystąpić co najmniej dwie, aby uznać, że można go zaliczyć do danego poziomu (tekst ubogi, tekst rozwinięty) lub trzy w przypadku tekstu bogatego.

Tabela 5. Rozkład procentowy wyników opisujących jakość tekstu listu pisanego w dwóch wersjach polecenia do zadania

Jakość tekstu (cechy tekstu perswazyjno-argumentacyjnego)	% rozw.	
	I	II
Brak tekstu lub nieczytelny	2,4	3,8
Tekst ubogi: a) brak wyrażenia własnej opinii i b) brak argumentów, c) ubogie słownictwo lub d) tekst chaotyczny	11,1	11,9
Tekst rozwinięty: a) własna opinia autora i b) jeden lub dwa argumenty, c) zróżnicowane słownictwo lub d) niespójności logiczne w tekście	61,9	62,3
Tekst bogaty: a) spójne i logiczne zaprezentowanie stanowiska z więcej niż dwoma argumentami lub b) występowanie argumentów emocjonalnych (prośb, gróźb) i c) uzasadnienie, d) oryginalność wypowiedzi lub e) bogate słownictwo	24,6	22,0

Tekst listu, który zawierał bogatą i wyczerpującą argumentację oraz był logiczny i uporządkowany, sformułowało niespełna 25% badanych dzieci, natomiast tekst rozwinięty, z zarysowaniem własnej opinii i prostą argumentacją, skonstruowało ponad 60% dzieci. Poziom wykonania tego zadania należy uznać za dość dobry, tym bardziej że tego typu aktywności pisarskie dzieci rzadko podejmują w praktyce szkolnej.

Tabela 6. Rozkład procentowy wyników opisujących cechy listu jako formy wypowiedzi (komunikacja z adresatem), pisanej w dwóch wersjach polecenia do zadania

Poziom komunikacji z odbiorcą (cechy listu jako formy wypowiedzi)	% rozw.	
	I	II
Brak tekstu lub nieczytelny	2,4	3,8
Brak intencji komunikacyjnej – brak form adresatywnych	7,9	7,3
Ubogi komunikat: a) wybrane elementy formy listu (data lub miejsce i/ lub podpis) i b) sporadyczne zwracanie się do odbiorcy lub c) wstęp lub zakończenie	59,7	55,7
Rozwinięty komunikat: a) świadomość odbiorcy tekstu (częste odwoływanie się do odbiorcy) i b) wszystkie wymagane elementy formy listu lub c) zaimki osobowe pisane wielką literą	30,0	33,5

Druga kategoria, opisująca jakość wypowiedzi pisemnej w formie listu, dotyczyła komunikacji werbalnej z adresatem tej korespondencji: tekst z ubogim komunikatem musiał zawierać co najmniej dwie z wymienionych cech.

Ponad 30% badanych dzieci napisało listy, w których znalazły się zwroty i wyrażenia skierowane bezpośrednio do adresata wypowiedzi, zawierające formy adresatywne oraz mające wyraźną, trzyczęściową strukturę. W ponad połowie tekstów komunikat skierowany do odbiorcy był ubogi i nie zawierał wielu charakterystycznych dla listu elementów.

Wyniki w zakresie poziomu komunikacji z odbiorcą listu były zróżnicowane istotnie statystycznie w czterech analizowanych środowiskach. Najniższy wynik, nieco ponad 18% poprawnych rozwiązań, zanotowano w małym mieście, natomiast wyniki na wsi i w średnim mieście były prawie identyczne i wynosiły nieco ponad 29% poprawnych rozwiązań. Najlepszy wynik uzyskały dzieci w dużym mieście.

Teksty listów pisanych przez dzieci analizowano również od strony formalnej, uwzględniając przede wszystkim ich strukturę składniową:

Tabela 7. Rozkład procentowy wyników w zakresie złożoności syntaktycznej wypowiedzi pisemnej w formie listu

Złożoność syntaktyczna wypowiedzi	% rozw.	
	I	II
Brak tekstu lub nieczytelny	2,4	3,8
Potok składniowy	16,1	18,1
Przewaga równoważników zdań i zdań pojedynczych nierozwiniętych lub sekwencji potoków składniowych	31,9	32,2
Przewaga zdań pojedynczych rozwiniętych	18,4	38,6
Przewaga zdań złożonych (podrzędnie i współrzędnie)	31,2	7,2

W przypadku drugiego listu prawie 39% badanych napisało tekst z przewagą zdań pojedynczych rozwiniętych, natomiast w pierwszym ponad 30% badanych skonstruowało wypowiedź z przewagą zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie. Potok składniowy wystąpił średnio w ponad 17% pisanych listów.

Poziom złożoności składniowej tekstów w czterech badanych środowiskach był zróżnicowany. Najniższy poziom tekstów zanotowano w małym mieście, natomiast najlepiej wypadły duże miasto i wieś. Różnice między tymi środowi-

skami są istotne statystycznie. Na wsi ponad 50% badanych utworzyło poprawny składniowo tekst listu, w dużym mieście 56,7%, w małym mieście zaś tylko 34% badanych.

Oto kilka przykładów listów napisanych przez dzieci. Ilustrują one skalę możliwości badanych oraz sposoby wykonania tego zadania. Różnorodność tematyki i propozycje dzieci, które znalazły się w listach, świadczą o dużym zaangażowaniu w wykonanie tego zadania. Autorzy zamieszczonych poniżej listów starają się przekonać adresata o słuszności swojego poglądu, używając niewątpliwie logicznych i uporządkowanych argumentów. Kilkakrotnie też zwracają się bezpośrednio do adresata, stosując zwroty perswazyjne w charakterze prośby.

06.06.2008r. W-wa

Drogi Wójcie!

Piszę ten list do pana, ponieważ słyszałem, że władze miasta chce zlikwidować plac zabaw który znajduje się w okolicy mojego domu. Stenarzko protestuje przeciwko temu pomysłowi! Chodzę tam często, kiedy mam wolny czas i bawię się wraz z moimi przyjaciółmi. Czasami moja mama także mi tam chodzi z moją młodszą siostrą, Kaja, Kaja bardzo lubi chodzić na ten plac zabaw, a szczególnie ze swoim starszym bratem czyli ze mną! Jakiś już wspominałem już że jestem za tym aby plac zabaw pozostał na swoim miejscu. Supermarket można wybudować w innym miejscu (przy najmniej tak mi się wydaje). Plac zabaw jest w naszym mieście bardzo mało, dlatego proszę aby chociaż ten został ocalony. Myślę że większość osób z tej okolicy jest za tym aby plac zabaw został, a market był w innym miejscu.

z górki dziękuję

Mikołaj

Drogi wójcie nie po to moi rodzice na Ciebie głosowali żeby zabrali nam drzewiam plac zabaw jedyny w Gótybrze i stawiali na miejscu jego super market. Tam się też odbywają festyny, a innego takiego fajnego miejsca nie ma. Włec proszę o przeniesienie super marketu, bo nie mam nadziei że się nie przejdą. wręcz jest

wzyjemy; dlatego proszę o to, żebyśmy nie odwołali
 znowu trochę więcej plac zabaw więcej sprzętu
 i z wyjątkowego drewna, żeby się nie tak szybko
 nie rozpadł.

Dzieci z Gostolna
 Dzieci z Gostolna

Były też głosy przeciwne, część dzieci popierała pomysł władz miejscowości
 i potrafiła uargumentować swoje stanowisko:

Świebodzin 6 VI 08 r.

Panie burmistrz!

Dobre wie, powstanie nowy supermarket.
 Ja i moja rodzina popieramy to. Jest
 dużo placów zabaw w Świebodzynie. A mniej super-
 marketów. Niektóre moje koleżanki są pułchowe.
 Mam nowe pytania. Na jakiej ulicy to powstanie?
 Jak będzie się nazywał? Czy będzie na dziedzi?
 Szczęśliwej Ci podróży i miłego dnia

Gosia

Dokonano także porównania syntetycznych wskaźników poziomu pisa-
 nia listów i opowiadań przez dzieci, zestawiając rozkłady zdobytych punktów
 w opowiadaniach z rozkładami dla listów. Wyniki dla listów są o około 6 punk-
 tów procentowych wyższe niż dla opowiadań.

Jeżeli uznamy cztery zmienne (dwa typy listów i dwa rodzaje opowiadań)
 za jedną zmienną, mierzącą jakość pisanych tekstów, to różnica o takiej wiel-
 kości dla przebadanych 4 tysięcy uczniów będzie istotna statystycznie, co po-
 twierdzają wyniki analizy przedstawione w tabeli 8. Jakość pisanych listów była
 oceniana średnio na 50% możliwych do uzyskania punktów, natomiast opowia-
 dania były średnio oceniane o 5,9 punktów procentowych niżej (95% przedział
 ufności obejmował zakres różnicy od 4,2 do 7,5 punktów procentowych).

Tabela 8. Oszacowane efekty rodzaju pisanego tekstu w odniesieniu do wskaźników oceniających jakość pisanego tekstu (pogrubiono efekty istotne statystycznie)

	efekt	SE	z	p-wartość	95% przedział ufności	
					dolna gr.	górna gr.
średnia dla opowiadań	-0,059	0,008	-6,95	0,000	-0,075	-0,042
średnia dla listu	0,500	0,009	56,12	0,000	0,482	0,517

Podsumowanie

Pisanie dłuższych tekstów – opowiadań i listów – sprawia dzieciom trudności, ponieważ coraz mniej czasu poświęca się w szkole na ten rodzaj aktywności językowej. Uczniowie znacznie częściej koncentrują się na przepisywaniu i uzupełnianiu zdań z lukami niż na samodzielnym pisaniu. Jak wskazują wyniki badań, dzieci lepiej opanowały pisanie listu niż opowiadania. Wydaje się, że tym razem ujawniono obszar ich możliwości, który nie jest w pełni wykorzystany w szkole. List pisany w konkretnej sprawie, angażującej emocjonalnie nadawcę, mający odniesienie do doświadczeń dzieci, to zadanie stwarzające okazję wykonania go na dobrym poziomie, uczniowie bowiem rozumieją jego sens i są pozytywnie zmotywowani do jego wykonania. Warto więc umożliwić dzieciom w klasach początkowych pisanie właśnie takich tekstów, ponieważ tylko używanie języka w różnorodny sposób jest skutecznym sposobem jego uczenia się. Nie wystarczy natomiast samo przekazywanie wiedzy o języku.

BIBLIOGRAFIA:

- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, „Energeia”, Kielce.
- Bokus B., 2000, *Świat fabuły w narracji dziecięcej*, „Energeia”, Kielce.
- Brzezińska A. (red.), 1987, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Dąbrowski M. (red.), 2009, *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008*, CKE, Warszawa.

- Dąbrowski M., Żytka M. (red.), 2008, *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*, cz. I: *Raport z badań ilościowych*, CKE, Warszawa 2007, cz. II: *Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, CKE, Warszawa.
- Halliday M. A. K., Hasan R., 1976, *Cohesion in English*, Longman, London.
- Halliday M. A. K., 1978, *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, University Press, Baltimore.
- Scinto L. F. M., 1992, *Written Language and Psychological Development*. za: J. Łuczynski, *Mowa pisana jako środek komunikowania się na podstawie instrukcji przekazywanych przez dzieci*, w: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, „Energeia”, Warszawa.
- Wygotski L. S., 1989, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa.
- Żytka M., 2006, *Pisanie – żywy język dziecka*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Żytka M., 2009, *Badanie umiejętności pisania*, w: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008*, red. M. Dąbrowski, CKE, Warszawa.
- www.interklasa.pl/portal/index/2009.07.04.

SUMMARY

The article presents selected results of a nationwide research on children's ability to write – various texts, both fiction and non-fiction. The main conclusion is that writing skills are not properly developed by school and if they are well developed it results from family background.

Język pisany jako obszar inwersji w przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej

Written language as a sphere of inversion in kindergarten and primary school
Polish language education

Dziecko jest chętnym twórcą.
A gdy się przekona, że potrafi – będzie wprost gejzerem
pomysłów

J. Laskowska 2007, s. 49

Dobre zrozumienie intencji autorki wymaga, aby na początku wytłumaczyć tę część tytułu, która dotyczy pojęcia inwersji, gdyż właściwie nie funkcjonuje ono w obszarze pedagogiki. W medycynie np. za inwersję uznaje się „patologiczne wywrócenie wewnętrznej powierzchni jakiegoś narządu na zewnątrz” [*Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, 2003, s. 1239]. W meteorologii oznacza „anormalne zjawisko polegające na tym, że wyższe warstwy powietrza są cieplejsze albo gęstsze od niższych” (tamże). W moim artykule za inwersję pragnę uznać niejako odwrócenie proporcji pomiędzy tym, co najważniejsze w kształceniu języka pisanego u małych dzieci, a tym co stało się najważniejsze w polonistycznej praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

W ostatnich latach bardzo często w różnorodnych raportach, także europejskich, porusza się problem czytania ze zrozumieniem, rzadko natomiast eksponuje się problem, który na zasadzie analogii nazwać można funkcjonalnym analfabetyzmem w zakresie pisania. Nie chodzi bowiem o samą czynność pisania, z nauczania której szkoła zazwyczaj świetnie się wywiązuje, ile o naukę pisania samodzielnego, swobodnego i skutecznego, jeśli chodzi o przekazywanie komunikatów czy ekspresję własnych myśli. Podobnie jak opanowanie samej techniki czytania nie gwarantuje zrozumienia tekstu, tak samo opanowanie techniki pisania nie daje gwarancji swobodnego wyrażania swoich myśli w języku pisany.

Zastanówmy się przez chwilę nad tym, na czym koncentrują się zabiegi edukacyjne w klasach początkowych, a czasem także w przedszkolu. Każdemu nauczycielowi przedszkolnemu i rodzicom dzieci w wieku przedszkolnym znane jest zjawisko podejmowania samodzielnych prób pisarskich z wykorzystaniem znanych dziecku liter, najczęściej drukowanych lub też drukowanych i pisanych (wymieszanych w jednym wyrazie). Wielokrotnie słyszałam nauczycieli, którzy pouczali rodziców, aby zakazywać dzieciom takich prób, bo „potem będą miały problem z nauką pisania liter pisanych”. Doprawdy, w swojej wieloletniej praktyce nie spotkałam ani jednego dziecka, które miało by jakiegokolwiek kłopoty z pismem pisanim po tym, jak „drukowało” w okresie przedszkolnym.

W tego typu okolicznościach ujawnia się bardzo wyraźnie brak zgody nauczycieli na początkową, przejściową niedoskonałość wypowiedzi pisemnych uczniów, co trudno uznać za zrozumiałe w sytuacji, gdy wszystko, czego uczymy się, co wykonujemy po raz pierwszy robimy w nieunikniony sposób w nienajlepszym stylu. Przecież nawet dorosły uczący się jeździć na nartach, niejedyn raz się przewróci, zanim opanuje tę trudną sztukę. Dlaczego więc nauczyciele nie pozwalają dzieciom na niedoskonałość, dlaczego wymagają od nich perfekcji od pierwszego kontaktu z pismem? To całkowicie niezrozumiałe [por. Klus-Stańska, Nowicka 2005].

Dlatego też początkowy kontakt dziecka z pismem zwykle ma negatywny wydźwięk, bo albo dziecku zakazuje się pisanie drukiem, dopóki nie nauczy się pisma kaligraficznego, albo też jego pierwsze samodzielne próby pisanie są natychmiast poprawiane pod względem ortograficznym, a często także stylistycznym, z wyraźnym narzuceniem dziecku stylistyki wypowiedzi osoby dorosłej. Z pewnością tego typu pseudopedagogiczne interwencje nie będą dobrym impulsem do podejmowania dalszych prób samodzielnego pisanie („drukowania”) i wyrażania swoich myśli w języku pisanim.

W tej sytuacji należałoby jak najczęściej wyjaśniać nauczycielom i studentom, że pierwsze próby samodzielnego pisanie, choćby literami drukowanymi i z licznymi błędami są naturalnym etapem rozwoju języka pisanego u każdego dziecka [por. Awramiuk 2006]. I jako rodzice, i jako nauczyciele przedszkolni znamy przecież sytuacje, gdy dziecko zapisuje „coś” bez jakiegokolwiek związku z faktycznym zapisem wyrazu, posługując się wyłącznie znanymi dziecku literami, np. wyraz *proszę* wygląda jak OA (tzw. etap przedfonologiczny rozwoju pisma). Zanim dziecko dojdzie do zapisu ortograficznego wyrazu, rozwój pisma przebiegnie jeszcze przez etap fonologiczny, gdzie będziemy mieć do czynienia i z błędną transkrypcją (PrOzsE) i z zapisem fonetycznym (PROSZE), przy czym równie naturalnie będzie wyglądał zapis mieszany (litery wielkie i małe w jednym wyrazie) [por. Bastien-Toniazzo, Jullien 2001].

To właśnie w okresie przedszkolnym kształtuje się świadomość pisma, polegająca głównie na rosnącej zdolności dziecka do posługiwania się komunikacją pisemną, a przez to do rozumienia zasad i funkcji pisma. Wzrasta wówczas „zainteresowanie pismem, stając się niezależną, autonomiczną potrzebą poznania i używania komunikacji pisemnej. Dzieci zaczynają używać pisma jako środka komunikacji, poznają alfabet, rozpoznają pierwsze litery i słowa. Rozwój tych umiejętności jest bardzo ważnym predykatorem późniejszych umiejętności czytania i pisania” [Krasowicz-Kupis 2005, s. 236]. Stanowi także ważny element edukacji elementarnej i przedszkolnej. Czemu mają więc służyć te „zachęty” do zaprzestania „drukowania”? Można przypuszczać, że zahamowanie naturalnej ciekawości dzieci w tym względzie skutkować będzie gorszym przygotowaniem do nauki czytania i pisania, a także zmniejszoną motywacją do podejmowania wysiłku nauki pisania samodzielnego, twórczego.

W szkole, choć kontekst nabywania języka pisanego zmienia się diametralnie, przebiega on także ze sporymi problemami i oporami ze strony nauczycieli. Od pierwszych dni trenuje się najpierw sprawność ręki, a potem cała uwaga nauczyciela koncentruje się na technice zapisu liter, sylab, wyrazów i zdań. Nie ma w tym, oczywiście, niczego niewłaściwego, ale pod warunkiem, że aspekt techniczny pisania nie przesłania nauczycielowi innych, dalszych celów związanych z rozwijaniem języka pisanego. Można nawet powiedzieć, że celowe jest koncentrowanie uwagi na technicznej stronie pisma, gdyż – jak wykazały eksperymentalne badania M. Kwaśniewskiej [2000, s. 210] – „istnieje związek pomiędzy poprawnością graficzną¹ a ortograficzną pisma uczniów klas I–III”. Powyższy związek stwierdzono w każdym pomiarze przeprowadzanych badań niezależnie od środowiska, z którego pochodziło dziecko (miasto, wieś). „Najsilniejsze związki stwierdzono pomiędzy błędami konstrukcyjnymi a poprawnością ortograficzną” [tamże, s. 211]. Zasadne jest więc zwracanie dużej uwagi w początkowym etapie nauki pisania na poprawność graficzną pisma, zwłaszcza na właściwe odwzorowywanie kształtów liter.

Problematyczne pozostaje natomiast nikle rozwijanie kompetencji pisania pragmatycznego, twórczego, zróżnicowanego stylistycznie w zależności od kontekstu sytuacyjnego.

Z obserwacji wiadomo, że nauczyciele większą wagę przywiązują do przepisywania niż pisania. Często chodzi o zapis sformalizowanej notatki w zeszytach, będącej namacalnym dowodem na to, że coś się w klasie działo podczas zajęć.

¹ Ocena poprawności graficznej według kryteriów uwzględnionych przez T. Wróbla (1985).

To zapewne pozostałość po nakazowym systemie kontroli pracy nauczyciela sprzed kilkunastu lat, kiedy to metodyk lub dyrektor szkoły sprawdzał obowiązkowe wówczas notatki z lekcji. Dziś, niestety, także można spotkać ten typ myślenia, np. na zajęciach komputerowych w klasach młodszych, na których zamiast pisać na klawiaturze, dzieci otwierają zeszyty i „na kolanie” (bo na stole jest klawiatura i monitor) lub na krześle, klęcząc przy nim (!), zapisują co tydzień temat lekcji. Ale to wyjątkowy przykład. Gorzej, że na co dzień wszelkiego rodzaju notatki najczęściej redagowane są zbiorowo lub pisane przez nauczyciela na tablicy i tylko przepisywane przez dzieci. Tego typu podejście do problemu znajduje przynajmniej kilka uzasadnień. Jednym z nich z pewnością jest brak wiedzy na temat tego, jak należy pomagać dzieciom w nabywaniu języka pisanego, drugim – za duża liczba dzieci w klasach, uniemożliwiająca nauczycielom indywidualne przyjrzenie się pracy każdego dziecka (pomoc, zmotywowanie do dalszego wysiłku, pochwała za postępy). Najczęściej jednak w opiniach nauczycieli wczesnoszkolnych pojawia się argument o obawach przed pisaniem przez dzieci z błędami. Są one tak poważne, że w szkole nastąpił niemal całkowity zastój, jeśli chodzi o samodzielne, twórcze pisanie dzieci. To naturalne, że nauczyciele przeżywają dylematy „w jaki sposób, kiedy i jak dalece ingerować w poprawność pisania, by nie zagubić spontaniczności i osobistego wkładu dziecka w tworzenie znaczeń” [Cortazzi 1996, s. 183]. Nienaturalnym natomiast jest nadmierny strach, powodujący całkowite zaprzestanie pracy nad jakimikolwiek tekstami, które nie są zapisane wcześniej na tablicy. Paraliżująca wręcz obawa nauczycieli o poprawność zapisu wyrazów przez dziecko powoduje nadużywanie przez nich zbiorowego formułowania w klasie notatek, opisów, opowiadań i innych form wypowiedzi oraz zanik inwencji twórczej u samych pedagogów, którzy poprzestają w swojej pracy na najprostszych tekstach i na ścisłej kontroli nad tekstami dzieci, co do ich treści, formy i stylu. Efekt w postaci sztywnego, często przedydaktyzowanego stylu, bez spontaniczności i indywidualnej dziecięcej narracji jest aż nazbyt widoczny. Jak piszą D. Klus-Stańska i M. Nowicka,

to oczywiste, że uczeń, pisząc tekst swobodny, użyje wyrazów dotychczas nieprzećwiczonych i w pewnej części z nich popełni (również rażące) błędy ortograficzne. Jest to naturalne, że ucząc się czegoś, robimy to w sposób niedoskonały. Ale tylko wtedy możemy się tego nauczyć [2005, s. 51].

Autorki rozwiewają wątpliwości nauczycieli, dalej argumentując, że tak samo jak uczeń po pierwszym kontakcie z wyrazem o trudnej pisowni go nie zapamięta, tak samo nie zapamięta tego, który zapisał z błędem. Zwłaszcza, że – można

podać tu kolejny argument – w trakcie pisania twórczego uczeń skoncentrowany jest bardziej na tym, *co* pisze, a nie *jak* pisze. Nie skupiając się na formie zapisu, tym bardziej nie zapamięta jego błędnej postaci. Korekta dokonana przez nauczyciela przed przepisaniem tekstu na czysto, zniweluje cały problem.

D. Klus-Stańska i M. Nowicka [2005] postulują wprowadzenie w dydaktyce wczesnoszkolnej rozróżnienia na pismo i pisanie, na przepisywanie i pisanie samodzielne. Przepisywanie, które właściwie polega na reprodukowaniu cudzych słów, nie doprowadzi dzieci do umiejętności samodzielnego pisania [por. Fisher 1999]. Nie jest przecież możliwe, aby dziecko nauczyło się pisać samodzielnie teksty w zróżnicowanych stylistycznie formach, jeśli w szkole poprzestaniemy na przepisywaniu ich wzorcowych przykładów. Tylko stopniowo, systematycznie prowadzony trening w tym zakresie spowoduje, że dziecięce plany, marzenia, nadzieje i obawy będą mogły ujrzeć światło dzienne w wersji zapisanej.

Zgodnie więc z aspektami pisania w podejściu psychologicznym, niemal równocześnie z aspektem technicznym powinno kształcić się aspekt formalny i pragmatyczno-twórczy [Czytanie i pisanie... 1987; Klus-Stańska, Nowicka 2005].

Aspekt formalny dotyczy kształcenia umiejętności redagowania prostych wypowiedzi pisemnych zgodnych z kulturą konwencją. Dziecko powinno nauczyć się więc w szkole, jaką strukturę nadać takim tradycyjnym formom pisarskim, jak: życzenia, zaproszenie, ogłoszenie, list (w tym: elektroniczny); jakie wyrazy i związki frazeologiczne charakteryzują te formy wypowiedzi, jakie konwencjonalne zwroty i w jakich okolicznościach społeczno-kulturowych można je zastosować. Ale nie tylko. Moim zdaniem, największą sztuką jest nauczanie dzieci nadawania wybranym formom pisarskim indywidualnego rysu. Tak więc oprócz, albo raczej: zamiast sztamowanych życzeń: *zdrowia, szczęścia, pomyślności*, zachęćmy dzieci do stworzenia życzeń „od serca”, wyjątkowych i jedynych – takich, jakie potrafią ułożyć tylko dzieci, np. *Tatusiu, życzę Ci jasnego słońeczka na niebie codziennie, życia pełnego przygód i żebyś nie miał zbyt wiele pracy*. Zamiast oficjalnego i bezosobowego stylu: *Klasa I wraz z wychowawczynią zaprasza wszystkie Babcie...* zastosujmy styl „dziecięco emocjonalny” i skierujmy zaproszenie wprost do osoby zapraszanej: *Kochana Babuniu, z okazji Twojego święta zapraszam Cię serdecznie na uroczystość...*

Zamiast „suchego” opisu wprowadźmy elementy takich środków stylistycznych, które go ubarwią, nadadzą wyjątkowy charakter, bliski naturze i ekspresji dziecięcej, np.

- *Jego czarne, szelmowskie oczy przypominają popiół w kominku. [...] Przez grzbiet ciągnie się biała jak śnieg pręga* (Asia, lat 9).

- *Jeż jest ssakiem, który lubi zażywać swobody* (Julia, lat 8).
- *To warzywo przypomina małe serduszko [...]. Zdobią je też zielone listki w kształcie skośnego oka* (Ola, lat 8).
- *Kształt tułowia [kota] przypomina parówkę* (Zuzia, lat 9).
- *Małe serduszko [chomika] bije mu szybciej niż zegar* (Michał, lat 8).

Nierzadko zdarza się w opisach dziecięcych odchodzenie od głównego obiektu opisu, co z jednej strony można uznać za niepoprawne, a z drugiej tak urokliwe, że trudno nie popaść w zachwyty nad naturalnością i żywiołowością dziecięcej twórczości pisarskiej.

Moja starsza siostra Ania chętniej niż wcześniej czyta. Lubi też umawiać się z chłopakami. Po każdej randce zostawiają pod biurkiem po kilka zużytych gum do żucia. Czasami klóci się z tatą, żeby nie dawał Bubię za dużo jedzenia. Ta suka jest tak gruba, że brzuch prawie ciągnie jej się po ziemi. Bardzo lubię tego psa (fragment opisu siostry – Ida, lat 8).

* * *

Rzetelne opanowanie i możliwość późniejszego wykorzystania zdobytych umiejętności pisarskich/kompozycyjnych w praktycznych sytuacjach życia codziennego wymagają, aby szkoła podejmowała odpowiednie ćwiczenia systematycznie, spiralnie, na każdym etapie kształcenia, korzystając ze spontanicznych dziecięcych potrzeb, z realnych sytuacji w zakresie konstruowania danej formy wypowiedzi.

Konstruktywiści (Bruner, Wygotski) twierdzą, że wiedza, którą człowiek zdobywa, jest zdeterminowana przez kontekst społeczny, w którym ma miejsce jej przyswojenie. Wiedza zdobyta w sposób zdekontekstualizowany jest bezużyteczna, gdyż jednostka jest jej nieświadoma i nie może jej użyć w określonej sytuacji. Uczniowie powinni więc zdobywać wiedzę w sytuacjach jak najbardziej zbliżonych do realnych. Im większe podobieństwo do rzeczywistości, tym większe prawdopodobieństwo, że nowo zdobyta wiedza zostanie przetransformowana na inny kontekst.

Dziecko musi wykorzystać i zastosować nowe wiadomości i umiejętności w innych sytuacjach edukacyjnych. Im bardziej różnorodny będzie kontekst stosowania nowych kompetencji, w tym większym stopniu uczeń będzie potrafił w przyszłości korzystać z osobistych zasobów swej wiedzy [Michalak 2004, s. 188].

Nastąpi wówczas naturalne, jednoczesne uwzględnienie w nauczaniu małych dzieci aspektu pragmatyczno-twórczego pisania, dzięki któremu dziecko nauczy się pisać faktycznie. Jeśli nauczyciel wczesnoszkolny nie podoła temu wyzwaniu, dziecko, a w przyszłości dorosły, nauczony w szkole powielania schematów, zamiast samodzielnie wypowiadać się w formie pisanej, będzie poszukiwał wzorów wypracowań czy gotowych podań, tak jak to dzieje się obecnie w okresie przygotowania do egzaminów czy sprawdzianów. Wbrew pozorom nie jest to zadanie wyłącznie dla nauczycieli języka ojczystego w klasach wyższych, gdyż raz ukształtowane nawyki lub raczej zaprzepaszczone możliwości już na wstępnym etapie kształcenia, oddziałują na emocjonalne podejście do problemów na wiele lat, a często na całe życie.

Wpływ nauczyciela na uczniów i prowadzony przez niego przedmiot potwierdzają opinie uczniów: „Lubię matematykę, bo pani jest fajna, ciekawie prowadzi lekcje, jest doskonała”. „Nie lubię polskiego, bo pani jest złośliwa, nie umie wytłumaczyć, a dużo wymaga”. Wywołana więc w klasach początkowych niechęć do pisania, może z czasem przerodzić się w fobię szkolną na punkcie pisania samodzielnego, nie wspominając o zaniku inwencji twórczej i spontanicznej ekspresji w wyrażaniu swoich myśli. Psychologiczny klimat stwarzany przez poszczególnych nauczycieli ma więc niewątpliwy wpływ na efekty kształcenia, o czym przekonuje wiele wyników badań [np. Przyborowska 1997, Kaweczki 2003].

Dlatego jak najszybciej należałoby pozwalać dzieciom na samodzielne próby pisarskie po to, aby zaczęły one utożsamiać pisanie nie z czynnością odtwórczą, z przepisywaniem, ale z twórczością własną, która niewątpliwie wymaga wiele wysiłku i od ucznia, i od nauczyciela, ale z pewnością niesie ze sobą ładunek mocno stymulujący rozwój językowy dziecka.

Trzeba także skończyć w codziennej praktyce edukacyjnej z nadmierną ingerencją nauczyciela zarówno w koncepcję pracy twórczej małego ucznia, jak i w nadmierną poprawę stylu jego wypowiedzi, dzięki któremu każda praca dziecięca jest żywiolowa, mocno zindywidualizowana pod względem stylistyki, niepowtarzalna, piękna i dziecięco urokliwa. Jak pisze J. Laskowska,

każde dziecko używa elementów języka w inny, indywidualny sposób. Świadczy to o jednym, oryginalnym sposobie widzenia świata [...]. Przez dostarczenie mu właściwej motywacji możemy dziecku pokazać, że umie, że może, że potrafi. A gdy uczeń przekroczy tę granicę, staje się bajkopisarzem, nie ma już oporów [2007, s. 47, 49].

Nauczyciel powinien postarać się wyeliminować nawyk dokonywania takiej korekty, która sprawi, że tekst nie będzie już dziełem dziecka, lecz sztucznym, często przedydaktyzowanym tworem napisanym według zamysłu nauczyciela. Wystarczy przecież przed przepisaniem pracy poprawić błędy ortograficzne, interpunkcyjne, gramatyczne i tylko niezbędne stylistyczne, co pozwoli lepiej wyrazić to, co dziecko chciało napisać. Dzięki temu w pracy zostanie zachowany dziecięcy styl, najczęściej spontaniczny i nie zawsze idealny, ale za to jego własny. Aby uzyskać taki efekt, nauczyciel nie powinien zbyt ingerować w koncepcję pracy i ograniczyć interwencję korektorską do niezbędnego minimum.

Moje kilkunastoletnie doświadczenia z pracy z dziećmi potwierdzają niesamowite możliwości pisarskie tkwiące w każdym dziecku. Nie tylko w tych uzdolnionych językowo, które po rocznym „kursie” wprawek pisarskich z własnej inicjatywy rozpoczęły pisanie powieści w kilkudziesięciokartkowych zeszytach, artykułów do gazetki klasowej czy też wierszy spontanicznie układanych w domu lub w szkole w wolnej chwili (które Pani koniecznie musiała przeczytać – wszystkie!). Twórcze możliwości językowe tkwiły także w dzieciach z problemami dyslektycznymi, które zapamiętywały wygląd liter przez półtora roku. Rozpoczęły od zdania napisanego z moją pomocą, by pod koniec klasy III samodzielnie napisać całą stronę tekstu. To nic, że z błędami. Od czego jest w końcu korekta?

Przyznam też, że praca nad kształceniem umiejętności wyrażania myśli w języku pisanym była niemal mordercza. Po dwóch godzinach pomocy w konstruowaniu zdań (dzieci wiedzą, co chcą wyrazić, ale czasem trzeba im podpowiedzieć jakiś wyraz lub sformułowanie) i biegania od ławki do ławki (także żeby potwierdzić, że zdanie jest piękne, żeby pochwalić), trudno było zebrać myśli. Nie dziwi mnie więc to, że wielu nauczycieli wybiera prostszy sposób: zadaje pisanie/tworzenie tekstów do domu. Moim zdaniem, to najkrótsza droga do tego, żeby dzieci w ogóle przestały pisać i liczyć na swoje możliwości, bo w domu zawsze znajdzie się ktoś (rodzice, rodzeństwo, babcia, opiekunka), kto „pomoże”. W efekcie późniejsza praca w klasie nie ma sensu, bo dziecko – spodziewając się tejże pomocy w domu – nie napisze samo nic, bo po co się wysilać, skoro i tak praca będzie wykonana za nie, tyle że trochę później.

Nie ukrywajmy, że nabywanie umiejętności zapisu swoich myśli jest procesem wymagającym znaczącego wysiłku intelektualnego, długotrwałym i bardzo skomplikowanym, angażującym wiele rozmaitych czynności dziecka, przede wszystkim emocjonalnych, wolicjonalnych. Jest to proces na początku bardzo żmudny, gdyż dziecko musi się przekonać, że samo potrafi zebrać swoje myśli w zdanie, a wtedy dopiero pojawia się czysta radość i ochota do pisania

[zob. Żytko 2006; Laskowska 2007). Bez tego początkowego, trudnego etapu, na którym nauczyciel musi wykazać się wyjątkową cierpliwością, wytrwałością i wrażliwością na problemy emocjonalne i intelektualne dziecka, kolejny, przyjemniejszy etap, nie nastąpi, co można zaobserwować w klasach, w których uczniowie wyłącznie przepisują notatki z tablicy i czują się mocno zagubieni, gdy nagle żąda się od nich napisania czegoś od siebie.

Nie sposób podać mnóstwa ciekawych przykładów twórczości własnej dzieci ze względu na objętość artykułu. Dlatego zaproponuję tylko wybrane.

1. Utwory inspirowane tekstem wiersza (napisanie kolejnej zwrotki):

*Żegnajcie góry, lasy i pola,
Witaj nam szkoło, klaso wesola.
Kiedy piszę, czytam i gram
Robi mi się miło, że znów klasę mam.*

Ida, lat 7

2. Niektórym dzieciom bardzo trudno jest samodzielnie wymyślić utwór wierszowany, dlatego często „na dobry początek”, dla „rozruszania się” zajęcia rozpoczynały się od odczytywania wierszy znanych autorów, zgromadzonych przez nas na dany temat ze zbiorów poezji dziecięcej, z różnych czasopism lub z podręczników. Na tablicy zapisywaliśmy pary wyrazów rymujących się i ciekawe wyrażenia – wszystko to, co najbardziej podobało się dzieciom „w języku poetyckim”. Korzystając z tego typu inspiracji, pisanie samodzielne przychodziło znacznie łatwiej.

*Za płotem liście wirują.
Spadając z drzew walca tańczują.
Czasami deszcze padają jeszcze.
Niedługo nadejdzie mróz w kolorze kory brzoź.
Wszędzie spadają kasztany, żołędzie.
Myszę, że w mej pamięci ta jesień długo będzie.*

Jacek, lat 9

*Idzie z rana jesień do brązowego kasztana.
Niesie w koszu maślaki – dziecięce przysmaki.
Sznurek chmurek płynie po niebie,
Wokół liście rozrzucone, kolorowe, październikowe.
Słońce już słabiej świecić zaczyna.
Jesień krzyczy: „To już koniec, to już zima!”*

Adaś, lat 9

3. Samodzielne redagowanie utworów wierszowanych do gazetki klasowej lub szkolnej:

*Wiosenko!
 Toś Ty, moja miła!
 Mama mi mówiła...
 Żeś już przyszła!
 Zresztą... samam to zauważyła!
 Gdyż...
 Drzewa są już w pąkach...,
 I że kwiaty na łąkach...,
 I że wietrzyk taki słaby,
 I mimo to, że zima nie chciała,
 Tyś ją wyganiała.*

Ida, lat 8

*Jesienna słońca
 Za oknem jesienna słońca,
 złote liście szeleszczą w wazonie.
 Koło pieca usiadły dzieci,
 żeby zagrzać zmarznięte dłonie.
 Niebawem zima się zacznie,
 ciemne chmury po niebie płyną.
 Wszystkie jeże zasnęły już smacznie
 pod liściastą, burą pierzyną.*

Inga, lat 8

*Nie miejcie nigdy kamiennych twarzy
 Goryczą przepelnieni nigdy nie bądźcie
 Bo wtedy myśli wam się płaczą i radość zanika we mgle
 Lecz chwila radości również nastanie
 Gdy odnajdziemy się w labiryncie szczęścia
 A wtedy będą się radować wszyscy dobrzy ludzie.*

Justyna, lat 9

Wbrew ówczesnym zaleceniom programowym, czasem w ciągu jednego tygodnia **na prośbę dzieci** pisaliśmy opowiadanie, opis (czasem dwa) i jeszcze jakiś krótki tekst. Wszystko to nie byłoby możliwe, gdyby nie systematyczna praca nad rozwijaniem słownictwa dzieci, gdyby nie cały szereg ćwiczeń kompozycyjnych i słownikowo-frazeologicznych, stylistycznych – wszystko w odpowiednim klimacie emocjonalnego wsparcia wysiłków twórczych dzieci. Nie

da się przecież wykształcić umiejętności swobodnego pisania, podejmując nawiązane działania edukacyjne bez przygotowania określonych ćwiczeń [np. Kowalikowa 2004]. Nie da się tego zrobić, tak jak się nie da nauczyć gry na fortepianie poprzez posadzenie dziecka przed instrumentem i powiedzeniu mu: „Graj”. Nie można mylić żywego języka, z jego żywiołowością (na którą też jest w szkole miejsce) i pójściem na żywioł. To właśnie rolą nauczyciela jest rozwijanie języka dziecka poprzez zróżnicowane ćwiczenia. Należy dać dziecku środki, z których wybierze ono to, co najbardziej konieczne w danej sytuacji używania żywego języka – żywego z całym bogactwem środków językowych, które uczeń ma szansę w szkole poznać.

Oto przykłady:

1. Opowiadanie napisane całkowicie samodzielnie przez Asię (lat 9) po niespełna roku wzbogacania języka dziecka przez odpowiednio skonstruowane ćwiczenia:

Mała Adele była córką zawiadowcy stacji. Przyjechała na stację, żeby zobaczyć Lampo. Niezauważona przez nikogo, zaczęła beztrąsko bawić się na torach.

Tymczasem do Marittimy zbliżał się pociąg ekspresowy. Pędził z łoskotem. W tym momencie zawiadowca spokojnie wyszedł ze swej kancelarii. Nagle zobaczył ukochaną córkę w promieniu kilkuset metrów od mknącej jak strzała lokomotywy. Natychmiast wezwał kilku kolejarzy, żeby pomogli mu uratować córeczkę. Ale lokomotywa była tuż, tuż! Wnet nadbiegł Lampo, który lubił małą Adele. Przebiegł jak wichura koło budynków stacyjnych oraz torów. Mocno jak gumowa piłka odbił się od ziemi. Czy zdąży? Czy Lampo ją uratuje?

Tak, zdążył w ostatniej chwili, skacząc na tory i odpychając dziewczynkę na bok. Niestety, sam wpadł pod koła pociągu.

To krótkie opowiadanie zawiera urozmaicone słownictwo i konstrukcje składniowe, różnorodne wskaźniki zespolenia. Zwraca uwagę bogactwo wyrażania stosunków czasowych (*tymczasem, w tym momencie, nagle, natychmiast, wnet, w ostatniej chwili*) i zróżnicowanego charakteryzowania czynności, działań i miejsca (*niezauważona przez nikogo, beztrąsko bawiła się, pędził z łoskotem, spokojnie wyszedł, ukochaną córkę*). Dzięki zastosowaniu wyrażen wskazujących na szybki bieg zdarzeń, krótkich zdań, porównań (*przebiegł jak wichura, mocno jak gumowa piłka, mknąca jak strzała lokomotywa, pędził z łoskotem, natychmiast wezwał, wnet nadbiegł*) mamy nieodparte wrażenie dynamiczności akcji. Takie zabiegi stylistyczne, jak wprowadzenie zdań pytających (*Czy zdąży? Czy Lampo ją uratuje?*) oraz partykuł (*Ale lokomotywa była tuż, tuż!*) dodatkowo ubarwiają całą historię. Czyta się ją z zapartym tchem.

2. Opowiadanie zainspirowane fragmentem:

„Kiedy spadł pierwszy śnieg, dzieci natychmiast wybiegły na podwórko i zaczęły rzucać się śnieżkami. Bartek szybko ugniótł dużą kulę ze śniegu, wycełował nią w Jacka, rzucił i wtedy ... stało się nieszczęście. W środku kuli tkwił spory kamień”.

Drrr! – zadzwonił dzwonek. Ogłosił koniec lekcji. Uradowane dzieci wybiegły pędem na pobliskie boisko.

Bartek dopadł do śniegu jako pierwszy i od razu zaczął lepić śnieżne kule. Z wielkim zapalem schylał się, ugniatał śnieżki, wstawał i rzucał. A masz! A masz! Kule świsnęły i rozbijały się na kurtkach dzieci. Aż wreszcie...

Ojej! Jacek przeraźliwie wrzasnął i zwinął się z bólu. Z zasłoniętej rękami twarzy zaczęła spływać strużka krwi. Rozplakał się na cały głos. Stało się nieszczęście! Momentalnie znalazł się przy nim Bartek, a za chwilę reszta klasy. Okazało się, że w kuli zrobionej przez nieostrożnego chłopca znalazł się duży kamień.

Bartek poczuł się winny. Przyrzekł sobie, że już nigdy nie będzie celował w twarz.

Sandra, lat 8

3. Opowiadanie napisane na podstawie ilustracji:

Pewnego zimowego popołudnia Rafał bardzo nudził się w domu. Postanowił wyjść z psem na sanki. Gdy dotarł na górę, zobaczył wiele bawiących się dzieci. Nagle wpadł mu do głowy niesamowity pomysł: „Wykorzystam psi zaprzęg”. Przywiązał swojego Burka do sanek i krzyknął: „Jazda na dół!”. Pies tylko na to czekał. Pomknął jak błyskawica. Dzieci aż pootwierają buzie z zazdrości. Niespodziewanie Burek rzucił się w pogoń za kotem, którego spostrzegł na górze. Wtedy linka odczepiła się od sanek, a Rafał z wielkim impetem wpadł w bałwana. Gdy obolały chłopiec wrócił do domu, mama powiedziała:

– Wszystko widziałam z okna. Następnym razem radź sobie sam!

Julia, lat 8

4. Fragment swobodnego tekstu, w którym dzieci miały wykorzystać jak najwięcej czasowników wypisanych z wiersza.

Co robią liście jesienią?

– odlatują, wirują, tańczą, lecą, szeleszczą, trzeszczą, szumią, leżą, wiszą, krążą, spadają, kołyszą się, kręcą się, płyną, chwieją się.

[...] *Pewnego pochmurnego dnia wisiałem sobie spokojnie na moim drzewie obok skwerku. Nagle zawiął ciepły, ale gwałtowny wiatr. Zdmuchnął mnie z gałęzi. Zawirowałem. Odlatując, trzeszczałem i szumiałem. Unosiłem się na wietrze, pięknie tańcząc*

walczyka. Kołysałem się tak, szeleszcząc, kręcąc się, pływając w powietrzu jak po wodzie. Aż wreszcie, chwając się, spadłem. Niebo rozpogodziło się [...].

Ola, lat 9

Doprawdy trudno sobie wyobrazić, aby tak bogaty w czasowniki i imiesłowy opis „zachowania” listka powstał w wyobraźni dziecka bez odpowiednich ćwiczeń słownikowych.

* * *

„My, nauczyciele, mamy wspaniałe zadanie – misję do wypełnienia – tak rozwijając język dziecka, wzbogacać jego słownik bierny i czynny, aby stał się narzędziem doskonałym, aby dziecko umiało, mogło i pragnęło wyartykułować swoje myśli, doznania, sny i marzenia” [Laskowska 2007, s. 51]. Dorosły wkacza tutaj, zgodnie z koncepcją społecznego uczenia się Wygotskiego, w strefę najbliższego rozwoju. „Współdziałal innych w tym procesie, szczególnie tych bardziej doświadczonych, sprzyja budowaniu rodzaju rusztowania wspomagającego rozwój wiedzy dziecka o pisaniu” [Żytko 2006, s. 78]. Badania eksperymentalne bazujące na teorii Wygotskiego, na które powołuje się S. Jabłoński [2000], udowadniają, że dzieci w klasach I i II nie potrafią formułować wewnętrznego (psychologicznie) planu swoich opowiadań i wymagają zewnętrznej pomocy w postaci opracowania planu. „Dopiero, kiedy posługiwanie się nim zostanie uwewnętrznione, pomoc taka jest już niepotrzebna, a nawet – jeśli się pojawia – może zaburzać wykonanie zadania (w klasach III–IV). Plan wewnętrzny przygotowany przez dziecko koliduje wtedy z narzuconym planem zewnętrznym” [Jabłoński 2000, s. 84]. Ważnym sposobem wspomagania rozwoju mowy pisanej w najniższych klasach stają się, w kontekście wyników omówionego eksperymentu, ćwiczenia polegające na konstruowaniu planu zarówno opowiadań przeczytanych, jak i tych, które dopiero mają powstać.

Obszerne badania A. Jakubowicz-Bryx [2006] ujawniły z kolei niezadowalający poziom słownictwa uczniów klas I–III, szczególnie w wypowiedziach pisemnych redagowanych przez uczniów. Konstruowane przez nich opowiadania są krótkie, dominują w nich zdania proste, rzadko występują wyrazy dynamizujące akcję, uwydatniające nastroj czy odczucia głównego bohatera. Podobnie jest w wypadku opisów: słownictwo jest mało precyzyjne i ubogie.

Nie ulega w związku z tym wątpliwości, że niezbędne jest intensywniejsze korzystanie w warunkach zajęć szkolnych z ćwiczeń słownikowych, frazeolo-

gicznych i stylistycznych w powiązaniu z redagowaniem dłuższych wypowiedzi, gdyż lepsze wyniki uzyskiwane przez badanych uczniów w testach słownikowych sugerują, że uczniowie młodszy mają problemy z włączaniem posiadanego zasobu słownika do komponowanych tekstów. Zapewne wiąże się to z jednej strony ze zwiększoną koncentracją uwagi na samej treści i sednie przekazywanych myśli, a z drugiej – być może prowadzeniem na zajęciach nie do końca adekwatnych do potrzeb dzieci ćwiczeń leksykalnych. Z moich doświadczeń zawodowych wynika, że dzieci niechętnie korzystają ze słownictwa uporządkowanego według części mowy, z podziałem (najczęściej) na pojedyncze wyrazy w postaci rzeczowników, czasowników, przymiotników, czyli ze sposobu prezentacji materiału słownikowego stosunkowo najczęściej proponowanego w literaturze dotyczącej tej tematyki.

Moim zdaniem, najefektywniejszą „pomoc słownikową” stanowiło łączenie planu wypowiedzi, np. opisu z odnoszącymi się do kolejnych punktów propozycjami wyrazów nazywających cechy, które można wzbogacić propozycjami porównań, skojarzeń. Wbrew pozorom dzieci najczęściej ich nie powielają, lecz na ich podstawie wymyślają własne propozycje. Dzięki w ten sposób zgromadzonemu słownictwu pamiętają o tym, że redagowany przez siebie opis można „ocieplić”, ubarwić, uczynić go bardziej plastycznym, np.

- *kształt: ostre, spiczaste, kanciaste (jak kły, jak zęby, mogą być groźne, niebezpieczne)*
- *barwa: różnokolorowe, pstrokate, rozmaite (jak pióra papugi, jak posiekane płatki kwiatów, przypominają sałatkę owocową)*

lub w wypadku np. redagowania opowiadania na podstawie historyjki obrazkowej, odnoszenie proponowanego słownictwa do kolejnych obrazków historyjki.

Bardzo chętnie dzieci korzystają także z zaproponowanych im do wyboru związków frazeologicznych, wyrażeń, z wyrazów umieszczonych w określonym kontekście, np. w celu zastąpienia często powtarzających się w opisach dziecięcych czasowników statycznych: *jest, ma, znajduje się*, uczniowie otrzymywali do wyboru (w zależności od kontekstu) następujące słownictwo: *posiada, przypomina, charakteryzuje(ją) ..., cechuje(ją) ..., zdobią(ją) ..., pokrywają, wyraża, odzwierciedla, potrafi, podoba mi się(jej) ..., wygląda jak..., otacza(ją) ..., okazuje się, że..., przybiera formę (kształt), kryje w sobie, przedstawia, wyróżniają(ją) ..., zachowuje się jak..., widać, że..., można porównać(ją) do..., prezentuje się, zauważyć można, urzeka, utworzyły się, szczególnie podoba mi się(jej) ..., zwraca uwagę, przyciąga wzrok, sprawia wrażenie, dostrzec można itp.*

Doskonale sprawdza się w praktyce szkolnej także ubarwienie tekstu czy dynamizowanie akcji poprzez dodanie/wzbogacenie już napisanego tekstu wyrazami wybranymi z zestawu, który dzieci zawsze miały pod ręką (naklejone na kartonikach, przechowywane w okładkach zeszytu). Mali uczniowie potrafią się wówczas bawić dobieraniem odpowiedniego słownictwa, próbując brzmienia zdań w rozmaitych konfiguracjach (nierzadko wybuchając śmiechem z rezultatów swoich poszukiwań). Oto przykład takich zestawów:

– wyrazy dynamizujące akcję: *szybko, pędem, nagle, natychmiast, w jednej chwili, błyskawicznie, od razu, w tej sekundzie, w tym momencie, pospiesznie, ...*

Bardzo dużo podobnych zestawów wyrazów pomocniczych można znaleźć w książce T. Józwickiego *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych* [1988]. Choć ujęcie tematyki związanej z opowiadaniem, jak również przedstawione tam przykłady opowiadań, można uznać już za nieco przestarzałe zarówno pod względem zastosowanego języka, treści, jak i niektórych sugestii metodycznych, olbrzymią wartością tej książki jest pokazanie nauczycielom, jak wiele środków językowych można zastosować, aby uzyskać pożądany efekt w postaci świetnie zredagowanego tekstu. Może to trochę ryzykowne polecać książkę, która z perspektywy dzisiejszej filozofii edukacyjnej stawia nauczyciela trochę w roli „niewolnika” metodyki tradycyjnej, bo przecież nie chodzi mi o powielanie proponowanych tam schematów postępowania na zajęciach z dziećmi. Liczę jednak na refleksyjne rozpatrzenie propozycji zawartych tam kolejnych zajęć i uzmysłowienie sobie możliwości, jakie tkwią w odpowiednio zorganizowanych ćwiczeniach leksykalnych na zajęciach redagowania tekstów. Jest to bowiem, moim zdaniem, doskonały materiał do przemyśleń nad specyficzną, niezmiernie trudną rolą nauczyciela w sytuacji, gdy z jednej strony ma pomóc dziecku w nabyciu nowego słownictwa, zachęcić ucznia do wykorzystania materiału językowego w celu ubarwienia tekstu, osiągania coraz wyższego poziomu językowego redagowanych wypowiedzi, a z drugiej – nie ograniczać inwencji dziecka, nie „zamazywać” indywidualnego stylu redagowanych tekstów, nie ingerować zbyt w jego własny pomysł na rozwiązanie tematu, nie narzucać się z moralizatorskim stylem charakterystycznym dla dorosłych.

* * *

Dziecko jest w stanie znieść wiele trudności, walczyć z różnymi przeciwnościami, jeśli widzi postępy, jeśli jego drobne sukcesy są dostrzegane i uświadamiane mu przez osobę dorosłą, czuwającą nad jego rozwojem. Pojawiająca się

wówczas duma stanowi kolejny ważny czynnik motywujący do dalszej pracy, podobnie zresztą jak optymizm i zaufanie do własnych umiejętności, które stanowią nieodłączny element podnoszący samoocenę. Satysfakcja z pokonania problemu silnie wzmacnia samoocenę i wolę uczenia się [Covington, Manheim Teel 2004]. Powoduje ponadto konieczność ponownego odnoszenia sukcesu, niejako obliguje dziecko do dalszych starań.

Dlatego nauczyciel powinien skoncentrować swoją uwagę na sukcesach dziecka, a nie na popełnianych przez niego błędach. Należy mieć nadzieję, że już na trwałe ugruntował się w codziennym postępowaniu nauczycieli zwyczaj mówienia najpierw pozytywnych rzeczy o dziecku i do dziecka oraz dostrzegania jego wysiłku w kolejnych etapach pracy.

Ponieważ język pisany jest bardziej „stabilny”, lepiej skodyfikowany i mniej uzależniony od sytuacji niż język mówiony, nauczanie dzieci zapisu swoich myśli jest możliwe tylko poprzez systematyczny trening i tzw. rozpisanie się: zaczęcie od jednego, samodzielnie sformułowanego zdania (może nawet z pomocą nauczyciela) i stopniowe przechodzenie do coraz dłuższych wypowiedzi dzięki zastosowaniu ćwiczeń ze stopniowaniem trudności i odpowiednich zabiegów motywujących do pisania.

Oprócz zaleceń, które można znaleźć w wielu publikacjach na temat motywacji do uczenia się, trzeba ponownie mocno podkreślić konieczność wprowadzenia w klasie atmosfery docenienia wysiłków dzieci, nawet najmniejszych postępów, chwalenia za każdy drobny sukces, pokazywania efektów pracy (od czego zaczęli, a co już potrafią), a przede wszystkim motywowania o charakterze „użyteczności społecznej”, tzn. pisania tekstów do gazetki klasowej lub szkolnej, na tablicę ogłoszeń czy też na tablicę ścienną; życzeń dla mamy, żeby je faktycznie wysłać pocztą; listu do babci, żeby go wręczyć osobiście na uroczystości klasowej itp. M. Cortazzi [1996] podkreśla znaczenie „realnego audytorium” dla dziecka, a właściwie tekstów przez niego tworzonych, gdyż pragnienie, aby tekst był czytany i podziwiany przez innych ściśle wiąże się z odczuciem satysfakcji z jego powstania.

Niewłaściwe jest natomiast motywowanie dzieci do pisania o charakterze zewnętrznym, wyłącznie dla zadowolenia i satysfakcji nauczyciela. Powoduje to bowiem redagowanie tekstu z innym, niekorzystnym umotywowaniem, często wywołującym „negatywne emocje i nastawienia ucieczkowe” [Klus-Stańska, Nowicka 2005, s. 67]. M. Żytko wspomina o słabej motywacji do twórczości pisarskiej w związku z tym, że przepisywanie gotowych tekstów z tablicy lub pisanie z przestrzeganiem ścisłych wzorców do naśladowania związane jest „z koniecznością realizowania wymagań szkolnych” [Żytko 2006, s. 77].

Niektóre dzieci potrzebują akceptacji nauczyciela, a następnie rodziców i rówieśników, aby być silnie zmotywowanymi do pisania twórczego. Stopniowo należy ten typ motywacji zamieniać na uczenie się nie dla kogoś, ale dla siebie. Motywacja wewnętrzna związana jest z zaspokojeniem potrzeby samo-realizacji. Stymulują ją nie nagrody rzeczowe, ale pozytywna informacja zwrotna o wykonanym zadaniu [Kruszewski 2004]. Motywacja wewnętrzna ma nieograniczone możliwości związane z dostępnością dla każdego dziecka, bo nagrodą za powodzenie jest już samo wykonanie zadania, opanowanie umiejętności. Gdy celem jest nauka dla samej przyjemności, pokłady motywacji wewnętrznej stają się niewyczerpane.

Oryginalność, niepowtarzalność i pomysłowość pisemnych prac dziecięcych ujawnić może się już we wczesnym okresie nabywania języka pisanego pod warunkiem, że częściej będziemy stwarzać dzieciom warunki do pisania, a nie: przepisywania. Poprzez twórczość pisarską dziecko porządkuje, syntetyzuje i strukturalizuje swoje myśli o świecie i o innych, uczy się wyrażać swoje myśli, uczucia i pomysły. Można więc stwierdzić, że uczenie dzieci twórczego pisania jednocześnie kształci i rozwija myślenie dziecka, pozwala na doprecyzowanie i kontrolowanie tego procesu bardziej niż w wypadku mowy/języka mówionego. W opinii L. Wygotskiego, język pisany „wprowadza dziecko na najwyższy abstrakcyjny poziom mowy, przekształcając tym samym uprzednio już ukształtowany psychiczny system mowy ustnej” [Wygotski 1989, s. 235]. Można go więc uznać za istotny środek uczenia się dziecka, w tym doskonalenia języka mówionego, gdyż posługiwanie się mową pisaną przyczynia się do opanowania przez dziecko swoich myśli oraz rozwoju dowolnego i świadomego działania w określonym celu.

BIBLIOGRAFIA:

- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Trans Humana, Białystok.
- Bastien-Toniazzo M., Jullien S., 2001, *Nature and importance of the logographic phase in learning to read*. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14 (1, 2).
- Brzezińska A. (red.), 1987, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, 1987, WSiP, Warszawa.
- Cortazzi M., 1996, *Do we have to write about it now? Developing writing skills in the primary classroom*. In: *Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education*, J. Moiles (ed.), Buckingham, Philadelphia.
- Covington M. V., Manheim Teel K., 2004, *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk.

- Fisher R., 1999, *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa.
- Gołębiak B. D., 2002, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, w: *Uczenie metodą projektów*, red. B. D. Gołębiak, WSiP, Warszawa.
- Jabłoński S., 2000, *Mowa pisana: jej struktura i znaczenie dla rozwoju dziecka*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, cz. VI, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Jakubowicz-Bryx A. 2006, *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Kawecki I., 2003, *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, „Impuls”, Kraków.
- Kowalikowa J., 2004, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, w: *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., 2005, *Świadomość językowa i świadomość pisma jako komponenty dojrzałości do nauki czytania i pisania*, w: *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kruszewski K., 2004, *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*, w: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa.
- Kwaśniewska M., 2000, *Graficzna i ortograficzna poprawność pisma uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WSP, Kielce.
- Laskowska J., 2007, *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, „Impuls”, Kraków.
- Michalak R., 2004, *Konstruktivistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, „Impuls”, Kraków.
- Przyborowska B., 1997, *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce: oczekiwania i rzeczywistość*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, 2003, red. S. Dubisz, t. 1, PWN, Warszawa.
- Wróbel T., 1985, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.
- Wygotski L., 1989, *Mowa i myślenie*, PWN, Warszawa.
- Żytko M., 2006, *Pisanie – żywy język dziecka*, Wydawnictwo UW, Warszawa.

SUMMARY

The author understands the inversion as an inverse proportion between what the most important in small children written language education is and what the most significant in practice of the Polish language education in kindergartens and primary school is. She explains the necessity of paying attention to the pragmatic and creative aspects of language use, and she also provides a number of guidelines on developing skills of writing various texts, on the basis of her job experience with children.

Niska sprawność grafomotoryczna problemem całego życia

Low manual dexterity as a lifelong problem

Poddając analizie pojęcie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksji rozwojowej – możemy wyróżnić trzy podstawowe jej formy: dysleksję (tj. trudności w czytaniu, którym często towarzyszą trudności w pisaniu), dysortografię (charakteryzującą się popełnianiem błędów w pisaniu – ortograficznych i specyficznych, mimo znajomości zasad i reguł) i dysgrafię, czyli trudności w opanowaniu właściwego poziomu graficznego pisma¹. Za pierwotną przyczynę dysgrafii uznaje się zaburzenie (niedojrzałość) w funkcjonowaniu ośrodka mózgowego, odpowiadającego za nabywanie umiejętności pisania. Niski poziom graficzny pisma, zgodnie z międzynarodowymi klasyfikacjami medycznymi: ICD-10 oraz DSM-IV, zaliczany jest do grupy zaburzeń ruchowych.

Termin niska sprawność manualna interpretujemy „jako opóźnienie bądź nieprawidłowy rozwój motoryki rąk, objawiający się opóźnieniem rozwoju prakcji (opanowania ruchów specyficznych dla człowieka) niską sprawnością ruchową w formie małej precyzji ruchów drobnych”² i dotyczy mniejszych zakresów funkcjonowania – może mieć charakter izolowany bądź też występować na tle ogólnego rozwoju ruchowego³. Jak wskazuje doświadczenie, mimo że paradoksalnie ten aspekt zaburzonego rozwoju łatwo jest dostrzec, manifestuje się bowiem całą plejadą symptomów, to jednak często staje się problemem bagatelizowanym. Niejednokrotnie pierwsze objawy zwiastujące trudności traktowane są marginalnie, z uzasadnieniem: *dziecko ma czas, nauczy się, wyćwiczy*

¹ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Harmonia, Gdynia 2005, s. 20–21.

² Tamże, s. 140.

³ Por. H. Grzelachowska, *Naucz się żyć z dysleksją, bo z dysleksji się nie wyrasta*, „Seventh Sea”, Warszawa 2008, s. 15.

z czasem, lub z żartobliwym: *brzydko pisze, będzie pewnie lekarzem*. Nic oczywiście nie stoi temu na przeszkodzie, ale trudności dziecka nie znikną samoistnie. Przeciwnie, z czasem będą się nawarstwiać, pogłębiać i zaczną zataczać coraz szersze kręgi, stając się przyczyną wielu przykrych doświadczeń dziecka, a następnie młodego, dorastającego człowieka. Trudności, o których mowa, będą rzutować na jego pewność siebie, wywierać wpływ na poziom wiary we własne możliwości i kompetencje, a w rezultacie nawet na podejmowanie ważnych życiowych decyzji.

Wczesne dzieciństwo i wiek przedszkolny

Objawy niskiej sprawności grafomotorycznej mają swój początek już w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym. Nietypowy rozwój ruchowy w obszarze motoryki dużej może zwiastować opóźnione raczkowanie, trudności z utrzymaniem równowagi w pozycji siedzącej i stojącej. Niską zręczność manualną możemy obserwować już u dwu-, trzyletniego dziecka, przejawia się ona choćby w nieporadnym wykonywaniu czynności samoobsługowych, takich jak mycie rączek, ubieranie się, pierwsze samodzielne próby posługiwania łyżką, widelcem czy szczoteczka do zębów, grzebieniem, jak również małej sprawności w typowych zabawach manipulacyjnych. Tymczasem trzylatek powinien już sprawnie biegać, pewnie trzymać w rączce przedmioty podczas chodzenia, stać przez około 2–3 sekund na jednej nodze, a także samodzielnie wykonywać podstawowe czynności higieniczne⁴. W wieku przedszkolnym zestaw sygnałów poszerza się jeszcze intensywniej. Dziecko, dla którego prawdziwym żywiołem w tym okresie jego rozwoju powinien być ruch, ma trudności z utrzymaniem równowagi, szybko rezygnuje z „fajdy” i radości, jaką sprawia jazda na trzykołowym rowerku, ze względu na bolesne, w dosłownym tego słowa znaczeniu doświadczenia – liczne upadki. Z podobnych względów zaczyna unikać udziału w zabawach ruchowych. Coraz mniej chętnie wykonuje czynności samoobsługowe (zapinanie guzików, sznurowanie butów), nie lubi zajmować się nawlekaniem koralików, rysowaniem, przygotowywaniem wycinanek z papieru, lepieniem figurek z plasteliny czy innych mas plastycznych, zwłaszcza gdy ma okazję obserwować inne dzieci, porównywać swoje prace z wytworami

⁴ Por. J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007, s. 52.

rówieśników, którzy nie wykazują tego typu trudności. Utrzymują się kłopoty z posługiwaniem się szczoteczką do zębów, sztućcami, dziecku często zdarza się coś rozlać, potłuc podczas posiłku⁵. Nie radzi sobie z rysowaniem po śladzie, odwzorowywaniem kształtów i figur, takich jak koło, kwadrat, prostokąt czy krzyżyk. Wszystkim tym zdarzeniom towarzyszą różne reakcje otoczenia. Wolne tempo, brak precyzji w wykonywaniu licznych czynności i powstające w wyniku tego zniszczenia, mogą budzić irytację rodziców. Niepowodzenia w popularnych i powszechnie lubianych grach zespołowych i zabawach ruchowych mogą prowadzić do wyśmiewania i negatywnych reakcji rówieśników, a nawet do wyłączenia dziecka z udziału w nich. Jest to szczególnie dotkliwe doświadczenie, bo jak podkreśla M. Kwaśniewska⁶, zabawa jest podstawową formą aktywności dziecka. Ponadto, zgodnie z definicją L. Wygotskiego, stanowi ona najważniejszą linię jego rozwoju⁷. Zdarza się, że rodzice – przeświadczeni, iż w ten sposób pomagają i chronią dziecko – zaczynają na tym etapie je wyręczać. Obniżają w ten sposób jego samodzielność, a kierując do niego mimowolnie komunikat *zrobię to za ciebie, bo ty wykonasz to źle / nie dasz sobie z tym rady / nie umiesz*, utwierdzają jedynie dziecko w zaniżonej ocenie swych kompetencji.

Debiut szkolny ucznia z niską sprawnością manualną

Przełomowy staje się często moment rozpoczęcia przez dziecko nauki szkolnej. Pierwsze próby pisania podejmowane w tym okresie związane są z pasmem rozczarowań. Z debiutującym na scenie szkolnej dzieckiem, rodzice wiążą często zbyt wiele oczekiwań. Liczą, że opanuje ono szybko podstawowe umiejętności szkolne, a jego postępy w nauce stają się częstym tematem rodzinnych rozmów. Niejednokrotnie mały uczeń proszony jest o prezentację zeszytów i pierwszych prac pisemnych nawet przez członków dalszej rodziny. Tego typu sytuacje w odniesieniu do ucznia z niską sprawnością manualną szybko stają się

⁵ Por. M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Harmonia, Gdańsk 2005, s. 59.

⁶ M. Kwaśniewska, *Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecięcej*, w: *Dziecko sześćioletnie w szkole*, red. J. Karczevska, M. Kwaśniewska, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009, s. 79.

⁷ Za: M. Kwaśniewska, *Zabawa...*, s. 80.

przyczyną stresu i poczucia wstydu. Jakość pisma dziecka pozostawia bowiem wiele do życzenia i może wywoływać krytyczne uwagi ze strony dorosłych. *Bazgrzesz jak kura pazurem, Ale brzydko piszesz, Musisz się bardziej starać* – takie określenia zaczynają towarzyszyć uczniowi na początku jego szkolnej edukacji. Paradoksalnie, dziecko wkłada w swoją pracę wiele wysiłku, usiłuje pisać najlepiej jak potrafi, ale efekt tych dążeń nie jest adekwatny do poniesionego trudu. Dziecko martwi się, gdy słyszy słowa: *Zeszyt to wizytówka ucznia*, a jednocześnie przegląda swoje dzieło zawierające niekształtne, źle połączone litery, liczne skreślenia, poprawki, zagięte rogi, być może także uwagi nauczyciela, nakazujące większą staranność w pisaniu. Pojawia się rozczarowanie, poczucie niesprawiedliwości, a z czasem zniechęcenie do podejmowania kolejnych mozolnych prób poprawy jakości pisma. Trudności może sprawiać dziecku także większość wyzwań, które w sferze motorycznej i manualnej stają przed sześciolatkiem⁸, takich jak nauka jazdy na łyżwach, skoki ze skakanką czy powtarzanie sekwencji ruchowych, np. podczas nauki układów choreograficznych. Wszystkie te sytuacje wzmagają w dziecku poczucie bezradności, a w swoich niepowodzeniach może się czuć osamotnione, ponieważ dość często zdarza się, że dorośli – nie rozumiejąc obiektywnych przyczyn jego kłopotów – reagują w sposób nieadekwatny do jego winy. Pojawić mogą się w różnej postaci mechanizmy obronne, takie jak np. pozorowanie i udawanie wykonywania określonych czynności. Uczeń, u którego występują trudności w pisaniu, z obawy przed reakcją ze strony nauczyciela i kolejną porcją krytyki, podczas przepisywania większych partii tekstu zaczyna stawiać znaki literopodobne, aby tylko nadążyć za innymi uczniami⁹. Ponadto posługiwanie się piśmem może być dodatkowo utrudnione przez nieprawidłowy – zbyt silny, bądź zbyt słaby – tonus mięśniowy. B. Zakrzewska¹⁰ wśród symptomów wzmożonego napięcia mięśniowego wymienia: sztywność i niską płynność wykonywania ruchów, zbyt silny nacisk pióra lub długopisu, który sprawia, że litery pisane przez dziecko są niczym wyryte w papierze, przebijają się na kolejne kartki, a posługując się ołówkiem lub rysując kredkami, łamie rysiki, często odczuwa ból dłoni, nadgarstka, przedramienia. Tego typu wybiórcze zaburzenie funkcji ruchowych wzmagają znacznie niechęć do pisania.

⁸ Por. J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja ...*, s. 61.

⁹ Por. S. Weise, *Dysgrafia*, w: *Terapia pedagogiczna*, t. 1: *Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, „Impuls”, Kraków 2005, s. 50.

¹⁰ B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, WSiP, Warszawa 1996, s. 35.

Uczeń starszy

Edukacja wczesnoszkolna, jak podkreśla J. Szempruch¹¹, warunkuje często przyszłość dziecka, jego stosunek do grupy społecznej, a także samego siebie. Niestety, wraz z zamknięciem etapu wczesnoszkolnego problemy ucznia nie znikają, przeciwnie, często utracona zostaje szansa na podjęcie wczesnej, a zarazem najskuteczniejszej interwencji terapeutycznej. W klasach wyższych zwiększa się zakres materiału, który musi zostać opanowany, uczeń pisze więcej, wzrastają także proporcjonalnie wymagania wobec tempa i czytelności pisma. Często formą weryfikacji wielopredmiotowej wiedzy ucznia stają się sprawdziany pisemne, podczas gdy – jak podkreśla J. Mickiewicz – przy znacznym nasileniu zaburzeń w zakresie grafomotoryki może dochodzić do skrajnych sytuacji, w których „jedyną cechą różnicującą zeszyty przedmiotowe ucznia są etykiety na ich okładkach”¹². Trudności tym uczniom sprawia także notowanie jako niezwykle ważna umiejętność w klasach starszych. Wolne tempo pisania powoduje, że w ich zeszytach często pojawiają się luki i puste miejsca, pozostawione na późniejsze uzupełnienie informacji, których nie zdążyli zapisać w trakcie lekcji. Bywa również tak, że na skutek prób zwiększania szybkości notowania, zapiski stają się zupełnie nieczytelne i bezużyteczne, także dla samego ucznia, który nie jest w stanie ich rozszyfrować. Początkowa chęć ich skorygowania, która wiąże się z pożyczaniem zeszytów, bywa niejednokrotnie zgaszona na skutek odmowy udostępniania materiałów opracowanych przez innych uczniów. Przy deficytach rozwoju ruchowego utrzymują się także niepowodzenia, do których dochodzi na zajęciach wychowania fizycznego. Uczniowie klas starszych usiłują je kamuflować, szukając najrozmaitszych pretekstów, by uzyskać z nich zwolnienie¹³. Trudności, na jakie napotyka uczeń, zagrażają poczuciu własnej wartości, percepcji siebie i powodują brak zaspokojenia potrzeby uznania, mogą też wpływać na jego relacje z rówieśnikami, których opinia ma coraz większe znaczenie. Ta niekorzystna sytuacja może – jak zauważa H. Grze-

¹¹ J. Szempruch, *Kształcenie wczesnoszkolne etapem integrującym podmioty edukacyjne*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2008/2009, nr 3, s. 9.

¹² J. Mickiewicz, *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, „Dom Organizatora” Toruń 2002, s. 55.

¹³ Por. H. Grzelachowska, *Naucz się żyć z dysleksją, bo z dysleksji się nie wyrasta*, „Seventh Sea”, Warszawa 2008, s. 16.

lachowska – wyzwalać agresję i wpływać na wytwarzanie się postawy buntowniczej, prowadzić do poszukiwania akceptacji w subkulturach, czy też ucieczki w uzależnienia¹⁴.

Z niską sprawnością grafomotoryczną w dorosłość

Omawiane w niniejszym opracowaniu trudności nie znikają wraz z opuszczeniem przez ucznia murów szkoły, jeśli nie zostaną poddane korekcji, będą towarzyszyć mu przez całe jego życie. Ten inteligentny, zdolny młody człowiek, aczkolwiek doświadczony przez lata borykania się z kłopotami wynikającymi z nieszablonowego rozwoju, wkracza w kolejny etap swojego życia wyposażony w często opracowane do perfekcji techniki i sposoby ukrywania i omijania swoich problemów, ale także z niskim poczuciem własnej wartości i swoich możliwości. Niejednokrotnie czuje się gorszy, ma tendencję do unikania sytuacji i wyzwań, które mają związek z aktywnością motoryczną, z obawy przez porażką czy ośmieszeniem. Niepodjęcie działań korekcyjno-kompensacyjnych i brak pomocy we wcześniejszych fazach rozwoju, nawarstwianie niepowodzeń, skutkować może błędnym przeświadczeniem, że jest się gorszym od innych, a skoro tak (pozornie) banalne czynności jak pisanie, są trudne dla niego do opanowania, być może jest po prostu osobą mało zdolną. Jest to wielkie, niosące szereg wtórnych skutków zagrożenie, które może dotknąć ucznia pozostawionego ze swoimi trudnościami w osamotnieniu. Problem ten nabiera jeszcze bardziej szczególnego znaczenia, jeśli uwzględnimy w nim płęć. Jest faktem powszechnie znanym, że stereotyp kulturowy mężczyzny i kobiety przypisuje z reguły tej ostatniej większą staranność i delikatność w wykonywaniu precyzyjnych czynności. To dziewczynki, od wczesnych lat życia, wdrażane są intensywniej do wysokiego poczucia estetyki swoich prac, dbałości o detale ich wykonania. To od dziewczynek wreszcie wymaga się ładnego pisma i dużej troski o schludny zeszyt. Badania wskazują¹⁵, że odsetek dziewczynek z obniżoną sprawnością manualną jest znacznie niższy niż chłopców. Jednocześnie, jak podkreśla

¹⁴ Tamże, s. 17.

¹⁵ Na podstawie badań J. Wrońskiej, E. Nowak przeprowadzonych w 2003 r., których wyniki autorki publikują w artykule: *Dysgrafia – problemy diagnozy. Doniesienie z badań*, w: *Dysleksja. Problem znany czy nieznanym?*, red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007 (wnioski ze s. 99).

G. Krasowicz-Kupis¹⁶, z perspektywy funkcjonowania psychospołecznego, emocjonalnego i radzenia sobie ze stresem osób z dysleksją, znaczenie płci jest bardzo istotne. Dziewczęta częściej niż chłopcy cierpią z powodu zaniżonej samooceny – we wszystkich aspektach, niższa jest nie tylko ich samoocena szkolna, ale także społeczna, ogólna, fizyczna. Częściej także dotyka je depresja. Jest to zatem problem niezwykle istotny z punktu widzenia praktyki.

W celu zilustrowania odczuć i doświadczeń młodych kobiet, których dotyczy problem niskiej sprawności grafomotorycznej, poniżej zamieszczone zostaną wypowiedzi pochodzące z wywiadów, które zostały przeprowadzone z trzema studentami kierunków pedagogicznych. Posiadali oni opinię z poradni pedagogiczno-psychologicznej, stwierdzającej dysgrafię, jednakże nie podjęli zalecanej terapii bądź z różnych przyczyn jej zaniechali.

Ewelina, studentka III roku pedagogiki resocjalizacyjnej

Myszę, że mogłabym polubić gotowanie. Gdyby nie to, że od czasu gdy byłam małą dziewczynką, wszelkie próby moich działań w kuchni kończyły się katastrofą. Bez końca coś rozlewałam, tłukłam, brudziłam. Pamiętam słowa mojej cioci, obserwującej kiedyś moje zmagania: „Jaką ty będziesz dziecko gospodyni, skoro masz chyba dwie lewe ręce”. Do dziś mam kłopoty z precyzyjnym krojeniem pieczywa i warzyw na sałatki. A w kuchni preferuję potrawy... z torebki.

Agnieszka, 22 lata

Wyjątkowo trudne jest dla mnie poprawne wypełnianie wszelkich druków. Książeczki płatności, druki przekazów pocztowych, to moje „przekleństwo”. Szczególne problemy sprawia mi wpisywanie ciągów cyfr np. numerów kont bankowych, by były czytelne. Chyba nigdy nie udało mi się to bezbłędnie przy pierwszej próbie. Jeśli nie zrobię tego w domu, na poczcie muszę kilka razy odchodzić od okienka by poprawić kwitek. Nie potrafię starannie wykonać makijażu, ani umalować paznokci. Może to błahostki, ale dla mnie jako kobiety są ważne.

Marta, 21 lat

Nie lubię swojego pisma. Przypomina dziecięce. Z tego powodu, dopóki nie miałam komputera unikałam pisania listów. Kartki świąteczne i pozdrowienia z wakacji też w miarę możliwości piszę na komputerze, albo ich treść jest bardzo krótka.

¹⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 150.

Na terapię nie jest nigdy za wcześnie. Ani za późno

Jedną z fundamentalnych zasad terapii pedagogicznej głosi, że możliwie wcześnie podjęcie działań korekcyjno-kompensacyjnych warunkuje ich skuteczność. Między mity i bajki należy włożyć przekonanie, że dziecko z czasem wyrośnie z trudności w pisaniu i należy je przeczekać, zamiast szukać ich przyczyn w dysleksji rozwojowej. Im wcześniej dziecku zostanie udzielona pomoc, tym większa jest szansa na to, że jego deficyty nie będą prowadzić do poszerzających się, negatywnych skutków. Wspólne uczestnictwo w terapii, angażujące podstawowe środowiska, w których funkcjonuje dziecko, a zatem rodzinę i szkołę¹⁷, pozwala uniknąć krzywdzącego traktowania jego problemów, braku ich zrozumienia oraz umożliwia wyrównywanie istniejących braków. Pomoże także uchronić dziecko przed fałszywą, zaniżoną oceną własnych predyspozycji i postrzeganiem siebie w kategoriach ucznia „gorszego od innych”. Prawidłowo kierowana terapia umożliwi mu wreszcie odkrycie własnego potencjału i mocnych stron, które staną się źródłem sukcesów i pomyślnych osiągnięć. Praca włożona w niwelowanie trudności jest natomiast dobrą inwestycją w drogę ku dorosłości, budzi bowiem poczucie zaradności i umiejętności pokonywania przeszkód i własnych ograniczeń. Jednocześnie jednak, co warto wyraźnie podkreślić, na pojęcie interwencji terapeutycznej i odbudowywanie nadwątlonej lub zgubionej w dzieciństwie wiary w swoje możliwości, nigdy nie jest za późno. Coraz bardziej popularne stają się programy terapeutyczne adresowane do dorosłych osób z problemami natury dyslektycznej. Tego typu działalność prowadzą poradnie pedagogiczno-psychologiczne współpracujące z Polskim Towarzystwem Dysleksji, które także służą wsparciem i pomocą kierowaną do dorosłych osób z dysleksją.

¹⁷ Problem trójtorowego oddziaływania w toku terapii pedagogicznej dziecka dyslektycznego jest jednym z kluczowych. Nawiązanie współpracy z rodziną dziecka, która pozwala wdrożyć ich w problem, wyjaśnić prawidłowości i specyfikę funkcjonowania ich dziecka oraz źródła i przyczyny zjawiska, umożliwia pełniejsze zrozumienie jego trudności, ich akceptację i udzielenie dziecku wsparcia. Niezbędne jest także włączenie w ten proces nauczycieli, którzy w swojej codziennej pracy z uczniem powinni uwzględniać jego indywidualne potrzeby i możliwości dzięki stosowanym metodom i podejściu do niepowodzeń. Jest to problem niezwykle aktualny i wymagający rozwiązań, zważywszy na fakt, co wskazały badania prowadzone w 2004 r. przez Z. Zbróg (wyniki prezentowane w artykule *Potrzeba współuczestnictwa rodziców w życiu szkoły*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2008/2009, nr 3, s. 18–27), że wyraźnie zauważalna jest niekorzystna tendencja w zakresie współpracy rodziny ze szkołą.

BIBLIOGRAFIA:

- Bogdanowicz M., Adryjanek A., 2005, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Harmonia, Gdynia.
- Bogdanowicz M., 2005, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Harmonia, Gdańsk.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Grzelachowska, H., 2008, *Naucz się żyć z dysleksją, bo z dysleksji się nie wyrasta*, „Seventh Sea”, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., 2008, *Psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwaśniewska M., 2009, *Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecięcej*, w: *Dziecko sześćioletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- Mickiewicz J., 2002, *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, „Dom Organizatora”, Toruń.
- Szempluch J., 2008/2009, *Kształcenie wczesnoszkolne etapem integrującym podmioty edukacyjne*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” nr 3.
- Weise S., 2005, *Dysgrafia*, w: *Terapia pedagogiczna, t. 1: Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, „Impuls”, Kraków.
- Wrońska J., Nowak E., 2007, *Dysgrafia – problemy diagnozy. Doniesienie z badań*, w: *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Zakrzewska B., 1996, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, Warszawa.
- Zbróg Z., 2008/2009, *Potrzeba współuczestnictwa rodziców w życiu szkoły*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” nr 3.

SUMMARY

The author describes consequences of writing disabilities which occur in the period of different education stages and also have undesired effects later in adult life. The difficulties that accompany dysgraphia were analyzed with regard to the influences they have upon pupils' self-esteem and assessment of one's own capabilities.

Such a wide scope of analysis strengthens the importance of early therapeutic action and draws attention to the fact that the problems are carried on to adulthood and do not end with school education period.

Nauka pisania. Zestawienie bibliograficzne w wyborze

Learning to write. Compilation of literature

Druki zwarte

1. Aleksandrzak Stanisław, Rytłowa Józefa, *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w klasie III*, PZWS, Warszawa 1973, s. 130.
2. Aleksandrzak Stanisław, Rytłowa Józefa, *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w klasie II*, WSiP, Warszawa 1974, s. 223.
3. Awramiuk Elżbieta, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Trans Humana, Białystok 2006, s. 274.
4. Baczyńska Halina, *Metodyka nauczania gramatyki w klasach I–III*, Warszawa 1981, WSiP, s. 254.
5. Balejko Antoni, *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwa Logopedyczne Orthdruk, Białystok 2001, s. 279.
6. Banach Andrzej, *Pismo i obraz*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966, s. 259.
7. Baran Joanna, *Co robić, żeby dziecko sprawniej czytało i pisało, a dorośli przetrwał. Opracowanie dla terapeutów i rodziców*, Harmonia, Gdańsk 2009, s. 67.
8. Barańska Małgorzata, Jakacka Ewa, *Wiem jak to napisać. Ćwiczenia ortograficzne dla klas nauczania zintegrowanego: rz*, Harmonia, Gdańsk 2000, s. 40.
9. Barthet Denice, *Wprowadzenie do nauki pisania*, Wydawnictwo Cykady, Warszawa 2002, s. 160.
10. Barwińska Maria (wybór i opracowanie – praca zbiorowa), *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania*, Wydawnictwo ODP, Tarnobrzeg 1995, s. 65.
11. Bastek Małgorzata, *Pi-szę, czy-tam. Nauka czytania i pisania metodą sylabową. Dla dzieci od lat pięciu*, Wydawnictwo Annał, Łódź 2006, s. 97.

12. Bastek Małgorzata, *Za-czy-na-my czytać i pisać. Nauka czytania i pisanania metodą sylabową. Dla dzieci od lat pięciu*, Wydawnictwo Anna, Łódź 2009, s. 112.
13. Baumer Bernice H., *Jak dyslektyczne dziecko nauczyć czytania*, Wydawnictwo Baumer-Weltbild Media (KDC), Warszawa 2007, s. 200.
14. Bednarczuk Eugeniusz, *Graficzny rozwój litery*, Wydawnictwo Przemysłu Lekkiego i Spożywczego, Warszawa 1956, s. 231.
15. Białobrzaska Joanna, *Od A do Z, Bawimy się głoskami i literami*, Didasko, Warszawa 2002, s. 95.
16. Białobrzaska Joanna, *Od A do Z, Karty pracy*, Didasko, Warszawa 2002, s. 301.
17. Białobrzaska Joanna, *Album sześciolatka*, Didasko, Warszawa 2003, s. 56.
18. Białobrzaska Joanna, *Ala i Adam, Ja mam sześć lat, ty masz sześć lat – razem poznajemy świat, Ćwiczenia część pierwsza*, Didasko, Warszawa 2003, s. 104.
19. Białobrzaska Joanna, *Ala i Adam, Ja mam sześć lat, ty masz sześć lat – razem poznajemy świat, Ćwiczenia część druga*, Didasko, Warszawa 2003, s. 80.
20. Bogdanowicz Marta, *Leworęczność u dzieci*, WSiP, Warszawa 1992, s. 256.
21. Bogdanowicz Marta, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu: odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Linea, Lublin 1994, s. 151.
22. Bogdanowicz Marta, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000, s. 216.
23. Bogdanowicz Marta, Rożyńska Małgorzata, *Lewa ręka rysuje i pisze*, cz. I, Harmonia, Gdańsk 2003, s. 104.
24. Bogdanowicz Marta, Rożyńska Małgorzata, *Lewa ręka rysuje i pisze*, cz. II, Harmonia, Gdańsk 2003, s. 82.
25. Bogdanowicz Marta, Rożyńska Małgorzata, *Lewa ręka rysuje i pisze*, cz. III, Harmonia, Gdańsk 2003, s. 212.
26. Bogdanowicz Marta, *Trudne litery; b d g p*, Harmonia, Gdańsk 2004, s. 100.
27. Bogdanowicz Marta, Sayles Alan H., *Prawa uczniów z dysleksją w Europie*, Harmonia, Gdańsk 2004, s. 155.
28. Bogdanowicz Marta, Adryjanek Anna, *Uczeń z dysleksją w szkole: poradnik nie tylko dla polonistów*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2005, s. 223.
29. Bogdanowicz Marta, Barańska Małgorzata, Jakacka Ewa, *Metoda Dobrego Startu. Od piosenki do literki*, Harmonia, Gdańsk 2005, s. 113.

30. Bogdanowicz Marta, *Terapia pedagogiczna. Przewodnik bibliograficzny*, Harmonia, Gdańsk 2005, s. 201.
31. Bogdanowicz Marta, *Przygotowanie do nauki pisania. Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichovej*, Harmonia, Gdańsk 2005, s. 12; 80 kart.
32. Bogdanowicz Marta, Rożyńska Małgorzata, *Zeszyt ćwiczeń z ukośnie ułożoną liniaturą dla dziecka leworęcznego*, Harmonia, Gdańsk 2005, s. 32.
33. Bogdanowicz Marta, *Ryzyko dysleksji – problem i diagnozowanie, Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas 0 i I*, Harmonia, Gdańsk 2005, s. 148.
34. Bogdanowicz Marta, Barańska Małgorzata, Jakacka Ewa, Szlagowska D., *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania. Zestaw pomocy dydaktycznych*, Harmonia, Gdańsk 2006, s. 25.
35. Bogdanowicz Marta, *Metoda Dobrego Startu. Skala Oceny Skuteczności Metody Dobrego Startu*, Harmonia, Gdańsk 2006, s. 24.
36. Bogdanowicz Marta, *Metoda Dobrego Startu*, WSiP, Warszawa 2007, s. 120.
37. Bogdanowicz Marta, Adryjanek Anna, Rożyńska Małgorzata, *Uczeń z dysleksją w domu: poradnik nie tylko dla rodziców*, Wydawnictwo Opeiron, Gdańsk 2007, s. 256.
38. Borawska Katarzyna, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 327.
39. Braun Eldon M., Davis Ronald D., *Dar dysleksji*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 272.
40. Brejnak Wojciech, *Dysleksja*, PZWL, Warszawa 2005, s. 224.
41. Brejnak Wojciech, *Czy Twój przedszkolak dojrzał do nauki?* PZWL, Warszawa 2006, s. 204.
42. Brzezińska Anna (red.), *Czytanie i pisanie: nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa 1987, s. 306.
43. Brzezińska Anna, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1987, s. 207.
44. Brzezińska Anna, Czuba Tomasz, Lutomski Grzegorz, Smykowski Błażej (red.), *Dziecko w zabawie i święcie języka*, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 327.
45. Brzezińska Renata, Heine Anna, *Gotowy do wielkiej szkoły. Uczę się pisać*, Oficyna Wydawnicza Promocja, Wrocław 2008, s. 32.
46. Burtowy Marta, *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1992, s. 128.
47. Cackowska Maria, *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1984, s. 192.
48. Cepik Jerzy, *Jak człowiek nauczył się pisać*, NK, Warszawa 1987, s. 263.

49. Cieszyńska Jadwiga, *Nauka czytania krok po kroku – jak przeciwdziałać dysleksji*, WNAP, Kraków 2001, s. 134.
50. Cywińska Barbara Elżbieta, Cywińska Małgorzata, *Chcemy ładnie pisać*, Juka, Warszawa 2001, s. 72.
51. Czajkowska Irena, Herda Kazimierz, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole: poradnik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1998, s. 232.
52. Czerkas-Polit Agnieszka, Sirak-Stopińska Katarzyna, *Lubię ładnie pisać, Ćwiczenia z kaligrafii, Część 2*, Harmonia, Gdańsk 2003, s. 64.
53. Czerkas-Polit Agnieszka, Sirak-Stopińska Katarzyna, *Lubię ładnie pisać, Ćwiczenia z kaligrafii, Część 1*, Harmonia, Gdańsk 2005, s. 64.
54. Czyżewska Jadwiga, *Sposób na ortografię dla uczniów klas II: ćwiczenia wprowadzające i utrwalające wybrane zagadnienia ortograficzne przeznaczone do pracy samodzielnej*, Ekwaria, Białystok 1993, s. 79.
55. Davis Ronald D., Braun Eldon M., *Dar uczenia się: sprawdzona nowa metoda korekcji ADD, problemów z matematyką i pisanem odręcznym*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 380.
56. Dembińska-Wola Małgorzata, Chrzanowska-Boruszewska Małgorzata, *Jak kolor żółty i różowy rozmawiały o próżnym malarzu... Ortografia w treningu pamięci – Ó*, WSiP, Warszawa 2000, s. 28.
57. Dembińska-Wola Małgorzata, Chrzanowska-Boruszewska Małgorzata, *Jak wierzchołek góry o porannej zorzy kąpał się w rzece... Ortografia w treningu pamięci – Rz*, WSiP, Warszawa 2000, s. 38.
58. Dembińska-Wola Małgorzata, Chrzanowska-Boruszewska Małgorzata, *Jak zrobić dobre wrażenie żartem o pożyczce... Ortografia w treningu pamięci – Ż*, WSiP, Warszawa 2000, s. 54.
59. Dembińska-Wola Małgorzata, Chrzanowska-Boruszewska Małgorzata, *O hierarchii zadania grahamki podczas prohibicji... Ortografia w treningu pamięci – H*, WSiP, Warszawa 2000, s. 56.
60. Dmochowska Maria, *Droga dziecka do nauki pisania : analiza procesu odwzorowywania graficznego*, Warszawa 1971, PZWS, s. 201.
61. Dmochowska Maria, *Zanim dziecko zacznie pisać*, WSiP, Warszawa 1991, s. 263.
62. Dobrowolska Hanna, *Wesoła szkoła: kształcenie zintegrowane w klasie 3: ćwiczymy poprawne pisanie. Z. 1*, WSiP, Warszawa 2003, s. 47.
63. Dobrowolska Hanna, *Wesoła szkoła: kształcenie zintegrowane w klasie 3: ćwiczymy poprawne pisanie. Z. 2*, WSiP, Warszawa 2003, s. 47.
64. Dobrowolska Hanna, *Wesoła szkoła: kształcenie zintegrowane w klasie 3: ćwiczymy poprawne pisanie. Z. 3*, WSiP, Warszawa 2003, s. 47.

65. Dunin Wąsowicz Marta (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, WSiP, Warszawa 1980, s. 475.
66. Franczyk Anna, Krajewska Katarzyna, *Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju*, „Impuls”, Kraków 2003, s. 167.
67. Freń Helena, *Zeszyt sześciolatka. Literki*, NK, Warszawa 1993, s. 32.
68. Freń Helena, *Zeszyt sześciolatka. Pisanie*, NK, Warszawa 2002, s. 40.
69. Gawdzik Witold, *Ortografia i gramatyka na wesoło*, Instytut Wydawniczy „PAX”, Warszawa 1990, s. 367.
70. Gawdzik Witold, *Ortografia na wesoło*, Wydawnictwo „Oświata”, Warszawa 1995, s. 263.
71. Gąsowska Teresa, Pietrzak-Stębowska Zofia, *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1994, s. 367.
72. Giermakowska Alicja, Jałowiecka Aneta (red.), *Jak przezwyciężyć trudności w nauce*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2008, s. 120.
73. Gmosińska Danuta, Woźniak Violeta, *Literowe komnaty, czyli magiczne sposoby na naukę czytania i pisania, cz. 1: Ćwiczenia dla dzieci w wieku 6–8 lat*, Wydawnictwo Edukacyjne „ResPolona”, Łódź 2006, s. 127.
74. Gmosińska Danuta, Woźniak Violeta, *Literowe komnaty, czyli magiczne sposoby na naukę czytania i pisania, cz. 2: Ćwiczenia dla dzieci w wieku 8–10 lat*, Wydawnictwo Edukacyjne „ResPolona”, Łódź 2009, s. 120.
75. Golińska Agnieszka, Grzeszczyk-Mikoda Małgorzata, *Piszemy razem*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998, s. 92.
76. Górniewicz Ewa, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 74.
77. Górniewicz Ewa, *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci*, Olsztyn 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 190.
78. Grabałowska Krystyna, Jastrząb Jadwiga, Mickiewicz Janina, Wojak Maria, *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu: poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, Toruń 2005, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, s. 324.
79. Grelowska Wanda, *Poziom przygotowania do nauki czytania i pisania dzieci sześciolatków*, SIM, Warszawa 2003, s. 107.
80. Gruszczyk-Kolczyńska Edyta, Zielińska Ewa, *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków)*, Nowa Era, Warszawa 2007, s. 296.
81. Handzel Zofia, *Loteryjki obrazkowo-sylabowe. Pomoc do ćwiczeń w nauce pisania i czytania*, Harmonia, Gdańsk 2005, s. 29.

82. Healey Jane M., *Jak wychować leworęczne dziecko w świecie ludzi praworęcznych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 120.
83. Hływa Renata Anna, *311 szlaczków i zygzaczków. Ćwiczenia grafomotoryczne usprawniające rękę piszącą*, Harmonia, Gdańsk 2004, s. 107.
84. Hływa Renata Anna, *Owoce, warzywa i szlaczki. Ćwiczenia grafomotoryczne usprawniające rękę piszącą*, Harmonia, Gdańsk 2005, s. 71.
85. Hływa Renata Anna, *Zwierzaczki i szlaczki. Ćwiczenia grafomotoryczne usprawniające rękę piszącą*, Harmonia, Gdańsk 2005, s. 92.
86. Hływa Renata Anna, *Cyfry i szlaczki. Ćwiczenia grafomotoryczne usprawniające rękę piszącą*, Harmonia, Gdańsk 2007, s. 40.
87. Iwińska Joanna, *Diagnoza i terapia dysleksji: jak pomóc dziecku z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli WOM w Katowicach, Katowice 2002, s. 49.
88. Jakubowicz Anna, Lenartowska Krystyna, *Metody nauki czytania i pisanie we współczesnych elementarzach polskich*, Wydawnictwo „Arcanus”, Bydgoszcz 1999, s. 43.
89. Juszczyk Stanisław, *Komputerowa edukacja uczniów z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*, Katowice 1997, Wydawnictwo Śląsk, s. 217.
90. Kaja Barbara (red.), *Diagnoza dysleksji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 190.
91. Kaleta-Sawicka M., Skalska I., *Vademecum nauczania ortografii w klasach początkowych*, Oficyna Wydawnicza MAC, Kielce 1992, s. 98.
92. Karbowniczek Jolanta, *Trudności w nauce a programy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002, s. 283.
93. Klimkiewicz Danuta, *Sekrety czytania i pisanie*, Wydawnictwo Skrząt, Kraków 2007, s. 80.
94. Klus-Stańska Dorota, Nowicka Marzanna, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, WSiP, s. 240.
95. Kosicka Karina, *Uczę się pisać*, Harmonia, Gdańsk 2008, s. 100.
96. Krasowicz-Kupis Grażyna, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, s. 48.
97. Kristanowa Ladislava, *Diagnozowanie lateralizacji a metodyka pisanie lewą ręką*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1989, s. 30.
98. Krzyżanek Joanna, *Franciszka i Ignacy – litery drukowane i pisane. Ćwiczenia klasa 1*, Wydawnictwo Lektorklett, Poznań 2009, s. 32.
99. Krzywoń Danuta, *Leworęczność – błąd natury czy dar od Boga*, Wydawnictwo Librus, Katowice 2005, s. 133.

100. Kujawa Ewa, *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu metodą 18 struktur wyrazowych*, WSiP, Warszawa 1996, s. 278.
101. Kujawa Ewa, *Metoda 18 struktur wyrazowych w pracy z dziećmi z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 2000, s. 277.
102. Kurpinowicz Joanna, Ćwiek-Wiśniewska Ewa, *Pomysł i narysuj sześciolatku, cz. 1*, Witex s.c., Warszawa 2002, s. 32.
103. Kurpinowicz Joanna, Ćwiek-Wiśniewska Ewa, *Pomysł i narysuj sześciolatku, cz. 2*, Witex s.c., Warszawa 2001, s. 32.
104. Kurpinowicz Joanna, Ćwiek-Wiśniewska Ewa, *Pomysł i narysuj sześciolatku, Elementarne ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, cz. 3*, Witex s.c., Warszawa 1999, s. 32.
105. Kurpinowicz Joanna, Ćwiek-Wiśniewska Ewa, *Pomysł i narysuj sześciolatku, Elementarne ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, cz. 4*, Witex s.c., Warszawa 1999, s. 32.
106. Kwaśniewska M., *Graficzna i ortograficzna poprawność pisma uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WSP, Kielce 2000, s. 264.
107. Kwaśniewska Małgorzata, Opalińska Mirosława, *Zabawy z Malwinką. Ćwiczenia przygotowujące do nauki pisania*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, część I, Kielce 2004, s. 40.
108. Kwaśniewska Małgorzata, Opalińska Mirosława, *Zabawy z Malwinką. Ćwiczenia przygotowujące do nauki pisania, część II*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2006, s. 40.
109. Kwiecień Maria, Sobótka Mariola, Włodarczyk Aneta, *Mój świat, Książka dla sześciolatka, cz. I*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Wrocław–Warszawa 2003, s. 91.
110. Kwiecień Maria, Sobótka Mariola, Włodarczyk Aneta, *Mój świat, Książka dla sześciolatka, cz. II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Wrocław–Warszawa 2003, s. 91.
111. Lewinson John, *Pomóż dziecku z ... dysgrafią. Praktyczny poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo K. E. Lieber, Warszawa 2006, s. 148.
112. Lorek Maria, *Elementarz pierwszej klasy. Ćwiczenia w pisaniu, cz. 2 – z. 1*, WSiP, Warszawa 1993, s. 48.
113. Lorek Maria, *Elementarz pierwszej klasy. Ćwiczenia w pisaniu, cz. 2 – z. 2*, WSiP, Warszawa 1993, s. 48.
114. Lüke Alfons, Lang Albert, *Sztuka grafologii*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2007, s. 148.
115. Lüke Alfons, *Sztuka pisania czyli Ty i Twój charakter*, Wydawnictwo Luna, Wrocław 1993, s. 205.

116. Łada-Grodzicka Anna, *ABC sześciolatka, Przygotowanie do pisania, klasa „0”*, WSiP, Warszawa 1995, s. 63.
117. Łada-Grodzicka Anna, *ABC sześciolatka, Przygotowanie do pisania, Pomoce demonstracyjne dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1999, s. 48.
118. Łazewska Helena, Makitiuk Beata, Mortiz Barbara, *Co zrobić, aby ułatwić dziecku naukę czytania i pisania*, „Impuls”, Kraków 2002, s. 77.
119. Łątkowska Mirosława, Uhma Katarzyna, *Uczę się pisać poprawnie. Blok do zabaw i ćwiczeń (7–8 lat)*, Wydawnictwo Siedmiogród, Wrocław 2003, s. 50.
120. Łątkowska Mirosława, Uhma Katarzyna, *Uczę się pisać poprawnie. Blok do zabaw i ćwiczeń (8–9 lat)*, Wydawnictwo Siedmiogród, Wrocław 2003, s. 50.
121. Łątkowska Mirosława, Uhma Katarzyna, *Uczę się starannie pisać i czytać. Blok do zabaw i ćwiczeń (6–7 lat)*, Wydawnictwo Siedmiogród, Wrocław 2003, s. 50.
122. Łysek Jan (red.), *Niepowodzenia szkolne*, „Impuls”, Kraków 1998, s. 192.
123. Maćkowiak Antoni, *Badanie procesu i wyników początkowej nauki czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 1960, s. 104.
124. Malendowicz Janina, *Nauczanie ortografii w klasach I–IV*, WSiP, Warszawa 1976, s. 214.
125. Malendowicz Janina, *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa 1978, NK, s. 144.
126. Marzano Robert J., Paynter Diane E., *Trudna sztuka pisania i czytania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 104.
127. Maurer Alicja (red.), *Głoska a litera. Kształtowanie świadomości fonologicznej u dzieci przedszkolnych. Ćwiczenia ułatwiające opanowanie sztuki czytania i pisania*, „Impuls”, Kraków 1997, s. 116.
128. Maurer Alicja (red.), *Głoski zaczynające i kończące słowa. Kształtowanie świadomości fonologicznej u dzieci przedszkolnych. Ćwiczenia ułatwiające opanowanie sztuki czytania i pisania*, „Impuls”, Kraków 1997, s. 80.
129. Maurer Alicja (red.), *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, „Impuls”, Kraków 2006, s. 235.
130. Meyer Rolf W., *Poradnik dla leworęcznych*, Interster, Warszawa 1995, s. 110.
131. Mickiewicz Janina, *Ćwiczenia ułatwiające naukę czytania i pisania dla uczniów klas młodszych, Zeszyt 1*, Toruń 1999, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, s. 150.

132. Mickiewicz Janina, *Ćwiczenia ułatwiające naukę czytania i pisania dla uczniów klas młodszych*, Zeszyt 2, Toruń 2008, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, s. 99.
133. Mickiewicz Janina, *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, Toruń 2002, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, s. 131.
134. Mickiewicz Janina, Wojak Maria, *Ćwiczenia ułatwiające naukę czytania i pisania dla uczniów klas młodszych*, Zeszyt 3, Toruń 2008, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, s. 77.
135. Mikitiuk Beata, Łażewska Helena, Moritz Barbara, *Co zrobić, aby ułatwić dziecku naukę czytania i pisania. Ćwiczenia usprawniające funkcje słuchowe i językowe: poradnik dla rodziców*, „Impuls”, Kraków 2002, s. 77.
136. Nowak Jadwiga Ewa, *Wybrane problemy logopedyczne*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s. 114.
137. Nowak Jadwiga Ewa, *Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994, s. 194.
138. Ong Walter J., *Oralność i piśmienność*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1992, s. 260.
139. Opolska Teresa, *Pokonujemy trudności w czytaniu i pisaniu: przegląd metod pracy korekcyjno-kompensacyjnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1997, s. 60.
140. Paclawska Kazimiera, *Dojrzałość szkolna i umiejętność czytania i pisania uczniów szkoły podstawowej – dynamika zmian*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1989, s. 187.
141. Paclawska Kazimiera, *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*, WSiP, Warszawa 1990, s. 220.
142. Patzerowa Maria, *Czytam, piszę i rysuję. Nowe ćwiczenia dla klasy 1*, WSiP, Warszawa 1992, s. 104.
143. Patzerowa Maria, *Czytam, piszę i rysuję. Podręcznik do reedukacji dla klas 1–2*, WSiP, Warszawa 1995, s. 60.
144. Pawlik Grażyna, *100 ćwiczeń poprawiających koncentrację uwagi opartych na analizatorze wzrokowym oraz wspomagających doskonalenie umiejętności czytania i pisania. Ćwiczenia dla młodzieży i dorosłych*, „Seventh Sea”, Warszawa 2008, s. 198.
145. Pętlewska Halina, *Przezwyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu*, Kraków 1990, „Impuls”, s. 81.

146. Pętłewska Halina, *Przewyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu. Terapia pedagogiczna*, „Impuls”, Kraków 2003, s. 96.
147. Pietniun Maria, *Zabawy ortograficzne. Pisownia wyrazów z utratą dźwięczności. Zeszyt ćwiczeń klasy I–IV. W lesie, t. I*, Gdańsk 1992 „Andromeda” M. Rożak, s. 44.
148. Pietniun Maria, *Zabawy ortograficzne. Pisownia wyrazów z utratą dźwięczności. Zeszyt ćwiczeń klasy I–IV. W szkole, t. II*, „Andromeda” M. Rożak, Gdańsk 1992, s. 40.
149. Pietniun Maria, *Zabawy ortograficzne. Pisownia wyrazów z utratą dźwięczności. Zeszyt ćwiczeń klasy I–IV. Pory roku, t. III*, „Andromeda” M. Rożak, Gdańsk 1992 s. 31.
150. Podgórska Anna, *Już piszę*, Wydawnictwo Aksjomat, Kraków 2009, s. 18.
151. Polański Edward, *Badania nad ortografią uczniów*, WSiP, Katowice 1973, s. 130.
152. Polański Edward, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, WSiP, Warszawa 1995, s. 179.
153. Przesmycka-Kamińska Joanna (oprac.), *Trudności w nauce czytania i pisania a trudności w rozwoju mowy dzieci z dysfunkcjami mózgu. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, Czerniawa, 11–14 listopada 1999*, „Gajt”, Wrocław 2001, s. 120.
154. Radwiłowicz Maria, Morawska Zofia, *Metodyka nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa 1986, s. 230.
155. Rejniak Zofia, Stryjewska Dorota, *Ćwiczenia graficzne ułatwiające pisanie liter*, Wydawnictwo MAC Edukacja, Kielce 2002, s. 64.
156. Rytłowa Józefa, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach I–IV. Wskazówki metodyczne i przykłady ćwiczeń w zakresie słownictwa, wymowy i różnych form dłuższych wypowiedzi*, PZWS, Warszawa 1973, s. 120.
157. Salach Iwona, *Propozycje zajęć i zabaw doskonalące umiejętności czytania*, Płock 2002, Wydawnictwo „Iwanowski”, s. 172.
158. Sawa Barbara, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1994, WSiP, s. 180.
159. Sazon-Brykajło Janina, *Metody terapii niektórych trudności w pisaniu i czytaniu u dzieci dyslektycznych*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001, s. 24.
160. Schiller Pam, *Wczesne czytanie. Gry, zabawy, ćwiczenia i piosenki, które obudzą w dzieciach zainteresowanie czytaniem*, Wydawnictwo K. E. Liber, Warszawa 2005, s. 328.
161. Selikowitz Mark, *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1999, s. 151.

162. Silberg Jackie, *Nauka czytania przez zabawę*, Wydawnictwo K. E. Liber, Warszawa 2005, s. 294.
163. Sinica Adrian, Rudzińska-Rogoża Aneta, (red.), *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005, s. 169.
164. Skibińska Helena, *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996, s. 154.
165. Skibińska Helena, *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Wydawnictwo Uczelniane AB, Bydgoszcz 2001, s. 154.
166. Skrzetuska Ewa, *Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach 1–3*, UMCS, Lublin 2005, s. 204.
167. Skrzypiec Anna, *Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne i stylistyczne w klasach 1–3*, WSiP, Warszawa 1992, s. 173.
168. Sokółowska Wiesława, *Uczę się mówić, czytać i pisać*, WSiP, Warszawa 2000, s. 135.
169. Spionek Halina, *Dziecko leworęczne*, NK, Warszawa 1964, s. 75.
170. Squires Garry, McKeown Sally, *Pomóż dziecku z... dysleksją*, Warszawa 2006, Wydawnictwo K. E. Liber, s. 186.
171. Stanecka Zofia, *Basia pisze i rysuje*, Wydawnictwo Lektorklett, Poznań 2009, s. 96.
172. Stanecka Zofia, *Janek pisze i rysuje*, Wydawnictwo Lektorklett, Poznań 2009, s. 96.
173. Stępkowska Zofia, *Pomoce do nauki pisania, czytania i mówienia także dla dzieci dyslektycznych. Poradnik do części 1 i 2 dla nauczycieli, terapeutów i rodziców*, WSiP, Warszawa 1995, s. 55.
174. Sypniewska Elżbieta, *Litery. Ćwiczenia rozwijające umiejętność czytania i pisania*, Wydawca Tako, Toruń 2008, s. 52.
175. Szanto Tibor, *Pismo i styl*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 536.
176. Szurmiak Maria, *Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1987, s. 267.
177. Szymańska Alicja Maria, *Kolorowe literki*, Wydawnictwo Juka, Warszawa 1999, s. 95.
178. Tarkowski Stanisław, *Już piszę bez błędów*, Warszawa 1994, Wydawnictwo Skrypt, s. 32.
179. Tomczak Joanna, *Maluje, czytam i piszę*, „Impuls”, Kraków 2007, s. 49.

180. Turewicz Wanda (red.), *Jak pomóc dziecku z dysortografią. Poradnik metodyczny*, ODN, Zielona Góra 2003, s. 172.
181. Wasyluk-Kuś Halina (red.), *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu. Poradnik nauczyciela reedukatora. Wprowadzenie, cz. 1*, WSiP, Warszawa 1984, s. 70.
182. Waleszkiewicz Kamila, *Bajki dla dyslektyków*, „Impuls”, Kraków 2003, s. 39.
183. Waleszkiewicz Kamila, *Bajki dla dyslektyków. Kolorowanki logopedyczne*, Kraków 2008, „Impuls”, s. 40.
184. Weber Sylvia, *Dziecko leworęczne*, PZWL, Warszawa 2007, s. 126.
185. Węglińska Maria, *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*, „Impuls”, Kraków 1997, s. 100.
186. Więckowski Ryszard, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993, s. 278.
187. Wiest Sherrie, Cox Amy, *Zanim dziecko zacznie czytać i pisać. Ponad 300 zabaw teatralnych, które przygotowują dziecko do późniejszej nauki czytania i pisania*, Wydawnictwo K. E. Liber, Warszawa 2005, s. 188.
188. Wróbel Tadeusz, *Nauczanie i doskonalenie pisma*, PZWL, Warszawa 1963, s. 145.
189. Wróbel Tadeusz, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1985, s. 184.
190. Zakrzewska Barbara, *Ortografia – twój sukces!*, WSiP, Warszawa 1998, s. 31.
191. Zakrzewska Barbara, *Litery trudne-nietrudne!*, WSiP, Warszawa 2004, s. 32.
192. Zakrzewska Barbara, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, WSiP, Warszawa 2005, s. 248.
193. Zakrzewska Barbara, *I ty będziesz dobrze pisać*, WSiP, Warszawa 2005, s. 96.
194. Zakrzewska Barbara, *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, WSiP, Warszawa 2006, s. 112.
195. Zawodniak Joanna, *Rozwijanie sprawności pisania w dydaktyce językowej na etapie wczesnoszkolnym*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009, s. 417.
196. Zbróg Piotr, Zbróg Zuzanna, *Przygoda z ortografią*, Kielce 1996, Wydawnictwo DCF, s. 72 (kl. 1), s. 80 (kl. 2), s. 104 (kl. 3).
197. Zbróg Zuzanna, *Lubię ortografię*, MAC Edukacja, Kielce 2000, s. 64 (kl. 1), s. 96 (kl. 2), s. 96 (kl. 3).
198. Zbróg Zuzanna, *Zielona ortografia. Logico Piccolo. Klasa 1*, cz. 1, 2, MAC Edukacja, Kielce 2001, s. 32.
199. Zbróg Zuzanna, *Różowa ortografia. Logico Piccolo. Klasa 2*, cz. 1, 2, 3, MAC Edukacja, Kielce 2001, s. 32.

200. Zbróg Zuzanna, *Niebieska ortografia. Logico Piccolo. Klasa 3, cz. 1, 2, 3*, MAC Edukacja, Kielce 2001, s. 32.
201. Zbróg Zuzanna, *Mój słowniczek pamiętniczek*, MAC Edukacja, Kielce 2002, s. 32 (kl. 1, 2, 3).
202. Zelech Władysław, *Zaburzenia czytania i pisania u dzieci afatycznych, głuchych i dyslektycznych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1997, s. 179.
203. Zoche Hermann-Josef, *Czym jest leworęczność i jak z nią żyć*, Świat Książki, Warszawa 2005, s. 143.
204. Żytka Małgorzata, *Pisanie – żywy język dziecka*, WUM, Warszawa 2006, s. 240.

Artykuły (za lata 1999–2009)

1. Barczak Wioletta, *Dziecko z trudnościami w nauce. Czy można mu pomóc?*, „Życie Szkoły” 2001, nr 4, s. 206–210.
2. Batóg Małgorzata, *Metoda Dobrego Startu w pracy z dziećmi najmłodszymi*, „Bliżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2005, nr 7–8, s. 26–27.
3. Bieleń Barbara, *Trudności w czytaniu i pisaniu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 1, s. 44–46.
4. Bieleń Barbara, *Diagnoza i ocena w profilaktyce dysleksji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 9, s. 20–25.
5. Bień Elżbieta, *Metoda Dobrego Startu*, „Bliżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2006, nr 6, s. 78–80.
6. Biernacka Beata, *Teoria rozwoju Piageta w nauczaniu dzieci*, „Remedium” 2004, nr 1, s. 6–7.
7. Błaszkiwicz Irena, *Metody usprawniania podstawowych kompetencji grafomotorycznych u dzieci wolniej rozwijających się*, „Szkoła Specjalna” 2002, nr 4, s. 236–242.
8. Bobrowska Aleksandra, *Kolory w terapii dysortografii*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 1, s. 24–26.
9. Bogdanowicz Marta, *Model kompleksowej pomocy osobom z dysleksją rozwojową – ocena stanu aktualnego i propozycje zmian w świetle reformy systemu edukacji*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 3, s. 217–226.
10. Brejnak Wojciech, *Rola rodziny w przygotowaniu dziecka do nauki czytania i pisania*, „Życie Szkoły” 2005, nr 2, s. 14–20.

11. Cackowska Maria, Tarkowska Irena, *Umiejętność pisania uczniów klas trzecich w systemie kształcenia przedmiotowego i zintegrowanego*, „Życie Szkoły” 2003, nr 8, s. 458–466.
12. Centner-Guz Małgorzata, *Uświadomienie dzieciom przedszkolnym roli języka mówionego i pisanego*, „Wychowanie na co Dzień” 2001, nr 3, Wkładka metodyczna, s. X–XII.
13. Chmurzyński Bogusław, *Mnemotechniki w terapii dysortografii*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 10, s. 34–39.
14. Czerwińska Kornelia, *Adaptacja materiałów do nauki czytania i pisania dla dzieci słabowidzących*, „Wychowanie na co Dzień” 2007, nr 9, s. 16–21.
15. Dolata-Makuch Ewa, *Dysleksja. Dysgrafia. Dysortografia. Wybór literatury za lata 1989–1998*, „Biblioteka w Szkole” 1999, nr 4, s. 22–23.
16. Dobrołowicz Justyna, *Dysleksja czyli specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2001/2002, nr 1, s. 7–13.
17. Dziędziura Alina, *Zajęcia terapeutyczne dla dzieci z dysortografią*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 3, s. 50–52.
18. Fajkowska-Stanik Małgorzata, Żak Piotr, *Bo źle trzyma długopis...*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 3, s. 17–20.
19. Falana-Kozłowska Jolanta, *Rozpoznawanie ryzyka dysleksji u dzieci*, „Blżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2005, nr 11, s. 21–23.
20. Furmana Lesław, *Ortofrajda – zabawa dydaktyczna dla dzieci z trudnościami w poprawnym pisaniu*, „Życie Szkoły” 2008, nr 1, s. 54–57.
21. Glock Krystyna, *Diagnoza dzieci klas zerowych w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej oraz lateralizacji jako istotny element badań przygotowania do nauki czytania i pisania*, „Blżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2004, nr 9, s. 26.
22. Górniak Lidia, *Ocenianie ortografii u dyslektyka*, „Nowe w Szkole” 2003, nr 3, s. 8–9.
23. Grelaczak Małgorzata, Krajkowska-Macuk Mirosława, Kruszewska-Kościuszek Stefania, *Praca z uczniami grafomotorycznymi na lekcjach języka obcego – propozycje ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole” 2001, nr 7, s. 55–64.
24. Iwicka-Okońska Anna, *Na kłopoty z ortografią*, „Wszystko dla Szkoły” 1999, nr 7–8, s. 32.
25. Jabłoński Sławomir, *Jak czytają i piszą uczniowie klas I–IV szkoły podstawowej?*, „Edukacja” 2003, nr 3, s. 53–59.
26. Jakubowicz-Bryx Anna, *Początkowa nauka czytania i pisania*, „Życie Szkoły” 2009, nr 8, s. 5–9.

27. Jamrozak Lidia, *Kształtowanie umiejętności czytania i pisania w klasie I na podstawie podręcznika „Badam i opisuję”*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2000/2001, nr 1, s. 5–10.
28. Janiec Agnieszka, *Dysleksja, dysgrafia, dyskalkulia, a może zaburzona integracja sensomotoryczna?*, „Bliżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2007, nr 1, s. 55–63.
29. Jankowska Mariola, *Trudności uczniów w pisaniu i czytaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 10, s. 19–23.
30. Jastrząb Jadwiga, *Terapia pedagogiczna uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się elementarnych umiejętności czytania i pisania*, „Wychowanie na co Dzień” 2003, nr 1/2, wkładka metodyczna, s. I–IV.
31. Jastrząb Jadwiga, *Jak przygotować konspekt zajęć terapii pedagogicznej dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu?*, „Wychowanie na co Dzień” 2005, nr 12, wkładka metodyczna, s. I–V.
32. Jaworska Ewa, *Uczniowie z dysgrafią (rozmowa z rodzicami)*, „Życie Szkoły” 2001, nr 4, s. 244–248.
33. Kapica Gabriela, *Wybrane problemy alfabetyzacji dzieci w dobie rewolucji informatycznej*, „Kultura i Edukacja” 2000, nr 1–2, s. 103–117.
34. Karbowniczek Jolanta, *Nauczanie ortografii w klasach I–III*, „Życie Szkoły” 2008, nr 1, s. 5–11.
35. Kempisty Anna, *Profilaktyka dysleksji u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowawca” 2006, nr 4, s. 20–21.
36. Kogaczewska Barbara, *W świecie pisma*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 2, s. 30–31.
37. Kościelniak Anna, Szwajkajzer Mirosława, *Jak zapewnić dzieciom sukces w osiągnięciu umiejętności czytania i pisania*, „Przegląd Edukacyjny” 2004, nr 1, s. 11–13.
38. Krasowicz-Kupis Grażyna, *Dojrzałość do rozwoju nauki czytania i pisania*, „Biuletyn Informacyjny Warszawskiego Oddziału PTD” 2002, nr 3, s. 23–29.
39. Krassowska Bogumiła, *Specyfika przygotowania dzieci do nauki pisania*, „Bliżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2004, nr 7, s. 22–23.
40. Krupa Elżbieta, *P – jak piraci... kudłaci, brodaci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 1, s. 31–32.
41. Kukułka Danuta, *Trudności z nauką czytania i pisania*, „Życie Szkoły” 2001, nr 9, s. 556–561.
42. Kułakowska Joanna, *Dzieci leworęczne a nauka pisania*, „Gazeta Szkolna” 2003, nr 36, s. 14.

43. Kwaśniewska Małgorzata, *Ocena i samoocena poprawności graficznej pisma uczniów klas I–III*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2002/2003, nr 4, s. 41–47.
44. Kwaśniewska Małgorzata, Lipiec Justyna, *Postawy rodziców wobec trudności dzieci w nauce pisania. Propozycja zajęć warsztatowych z rodzicami dzieci dysgraficznych*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2007/2008, nr 2, s. 50–55.
45. Lech Urszula, *Metody pracy z uczniem mającym trudności w uczeniu się pisania i czytania*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2005, nr 2, s. 47–53.
46. Leśniak Aneta, *Przyczyny i objawy trudności w pisaniu*, „Życie Szkoły” 2002, nr 4, s. 244–248.
47. Lewandowska-Muller Anna, *System nauki czytania i pisania READING RODS*, „Życie Szkoły” 2007, nr 9, s. 23–25.
48. Liberadzka Marianna, *Przygotowanie grafomotoryczne. Rozważania pedagoga terapeuty*, „Życie Szkoły” 2009, nr 6, s. 26–31.
49. Łażewska Helena, *Problemy młodzieży z objawami dysortografii*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 2, s. 24–25.
50. Łyskawska Iwona, *Na ringu z ortografią*, „Nowe w Szkole” 2002, nr 1, s. 9–10.
51. Marchlewska Ewa, *Wewnętrzne mierzenie jakości w zakresie osiągnięć dzieci przedszkolnych dotyczących przygotowania do czytania i pisania*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 7–8, s. 30–39.
52. Marek Elżbieta, *XIV Ogólnopolska Konferencja nt. trudności w czytaniu i pisaniu*, „Życie Szkoły” 2002, nr 3, s. 184–187.
53. Marek Elżbieta, *Terapia dysortografii*, „Życie Szkoły” 2008, nr 1, s. 62–64.
54. Matuszczak Maria Jolanta, *Nauka ortografii w klasach I–III*, „Nauczanie Początkowe” 2001/2002, nr 3, s. 56–59.
55. Mazur Danuta, *Dziecko z trudnościami w czytaniu i pisaniu: leniwe, niezdolne czy dyslektyczne*, „Życie Szkoły” 1999, nr 4, s. 257–259.
56. Miękus Grażyna, *Czy zawsze dysortografia?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 10, s. 23–24.
57. Miętka Elżbieta, *Problemy dzieci dyslektycznych i dysgraficznych*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 1999/2000, nr 3, s. 65–79.
58. Miś Teresa, *Program zajęć dla dzieci z trudnościami w nauce czytania i pisania*, „Życie Szkoły” 2001, nr 8, s. 478–480.
59. Oszwa Urszula, *Dziecko leworęczne cz. I*, „Remedium” 2002, nr 7–8, s. 22–23.
60. Oszwa Urszula, *Dziecko leworęczne cz. II*, „Remedium” 2002, nr 10, s. 12.

61. Paplińska Małgorzata, *Bajka o królowie Śnieżce – francuski sposób przygotowania niewidomych dzieci do czytania i pisania pismem Braille’a*, „Szkoła Specjalna” 2007, nr 1, s. 55–59.
62. Pawlak-Prażmowska Anna, *Objawy zaburzeń utrudniających naukę czytania i pisania*, „Blżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2006, nr 3, s. 22–23.
63. Piernicka Maria, *Klocki lego w nauce czytania, pisania i ortografii*, „Przed-szkolak i Uczeń” 2003, nr 1, s. 8–10.
64. Porayski-Pomsta Józef, *O roli słowa pisanego w rozwoju mowy dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 2, s. 67–71.
65. Postek Jolanta, *Dar pisma*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 7, s. 424–427.
66. Przybysz-Piwko Maria, *Wspomaganie rozwoju umiejętności fonologicznych dziecka z trudnościami w opanowaniu czytania i pisania*, „Poradnik Językowy” 2007, nr 8, s. 45–53.
67. Raczka Katarzyna, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 6, s. 8–12.
68. Rechnio Beata, *Praca z dzieckiem leworęcznym*, „Wszystko dla Szkoły” 2005, nr 2, s. 4–6.
69. Rechnio Beata, *Trudności w pisaniu i czytaniu*, „Wszystko dla Szkoły” 2007, nr 12, s. 16–17.
70. Sachajska Elżbieta, *Wpływ wad wymowy na czytanie i pisanie u uczniów klasy II szkoły podstawowej*, „Nowa Poliszczynna” 2001, nr 2, s. 40–41.
71. Sikorska Joanna, *Gotowość do nauki czytania i pisania dzieci wiejskich*, „Wychowanie na co Dzień” 2006, nr 4–5, s. 29–32.
72. Sławińska Magdalena, *Logorytmika – profilaktyka zaburzeń w nauce czytania i pisania*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 3, s. 21.
73. Sobecka-Szcześniak Klaudia, *Programy do nauki pisania i czytania dla dzieci*, „Edukacja Medialna” 1999, nr 4, s. 52–54.
74. Solich Kornelia, *Komputer w nauce czytania i pisania*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 3, s. 56–61.
75. Stanik Małgorzata, *Jedziemy do Zagadkowa – zabawy przygotowujące do nauki czytania i pisania*, „Blżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2006, nr 7/8, Zeszyt 2, s. 42.
76. Stawczyk-Mizińska Renata, *Dojrzałość szkolna a ryzyko dysleksji*, „Blżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2006, nr 11, s. 46.
77. Szczygieł Beata, *Funkcjonowanie dzieci z dysgrafią*, „Życie Szkoły” 1999, nr 5, s. 327–329.

78. Szkolak Anna, *Głoski, sylaby, zdania – jakie to trudne!*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 2, s. 46–49.
79. Szymankiewicz Elżbieta, *Lepiej zapobiegać niż leczyć. Dysgrafia*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 8, s. 44–46.
80. Szymczyk-Jurkowska Ewa, Figurska Marzena, Świetlik Ewa, *Jak pracować z dzieckiem z trudnościami w czytaniu i pisaniu?*, „Wszystko dla Szkoły” 2001, nr 7–8, s. 31–32.
81. Walkiewicz Maria, *Ortografia i czytanie ze zrozumieniem – rozpoznanie i rozwiązywanie problemu edukacyjnego*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 2, s. 48–49.
82. Wierucka J., Zwierzchowska I., *Maria Montessori – o pisaniu i czytaniu dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 9, s. 17–23.
83. Więckowski Ryszard, *Psychologiczne i fizjologiczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania*, „Życie Szkoły” 2000, nr 1, s. 3–8.
84. Witkowska Maria, *Metody przygotowujące przedszkolaków do nauki pisania w szkole*, „Wychowanie na co Dzień” 2004, nr 1–2, Wkładka metodyczna, s. I–II.
85. Witkowska Maria, *Partnerstwo rodziców i przedszkola w przygotowaniu dzieci do pisania*, „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 9, s. 14–16.
86. Wróblewska Alina, *Pisać czy nie pisać?*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8, s. 486–487.
87. Wypych Renata, *Gimnastyka mózgu*, „Blżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2006, nr 9, s. 50–51.
88. Zakrzewska Barbara, *Piszmy ortograficznie*, „Życie Szkoły” 2001, nr 10, s. 588–593.
89. Zakrzewska Barbara, *Minitreningi percepcyjno-motoryczne*, „Życie Szkoły” 2002, nr 8, s. 480–487.
90. Załęska Sławomira, *Moje spotkanie z glottodydaktyką*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 9, s. 523–526.
91. Zemła Dorota, *Rola analizy i syntezy słuchowej w opanowaniu umiejętności czytania i pisania*, „Blżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2007, nr 7–8, Zeszyt 2, s. 19–20.
92. Zębalska Cecylia, *Dysleksja. Dysgrafia. Dysortografia. Wybór literatury za lata 1999–2003*, „Biblioteka w Szkole” 2004, nr 1, s. 22–23.
93. Żubkowska Marietta, *Pomoc terapeutyczna dzieciom z trudnościami w nauce czytania i pisania. Przegląd problemów*, „Kultura i Edukacja” 2000, nr 1–2, s. 118–124.

SUMMARY

The article is a compilation of over 200 titles concerning kindergarten and primary school students' writing skills and the process of gaining them. The compilation includes also almost 100 articles on the same subject that were published in magazines between 1999 and 2009. The compilation may be useful help for teachers and scholars interested in this problem.

sprawozdania i opinie

Recenzje

Agnieszka Wypych, *Wspieranie werbalnego rozwoju dziecka w oparciu o eksperymenty językowe, tropy stylistyczne i dobrą literaturę. Ćwiczenia terapeutyczne*, Harmonia, Gdańsk 2008, ss. 84

W edukacji ucznia dyslektycznego warto zastanowić się nad metodami oraz technikami terapeutycznymi wspomagającymi proces nabywania wiedzy językowej przez dziecko. Patrząc na dysleksję jako na zjawisko o charakterze językowym związane z niewłaściwym przetwarzaniem fonologicznym, niedostatecznym opanowaniem składniowego systemu języka, ubogim zasobem słownictwa, nieumiejętnością budowania dłuższych wypowiedzi ustnych i pisemnych¹, należy uznać, że droga oddziaływań terapeutycznych wiedzie przez język. W takie rozumienie dysleksji wpisuje się również publikacja Agnieszki Wypych.

Podstawowe założenie ćwiczeń proponowanych dzieciom dyslektycznym w publikacji *Wspieranie werbalnego rozwoju dziecka w oparciu o eksperymenty językowe, tropy stylistyczne i dobrą literaturę* dotyczy czytania, tworzenia tekstów oraz rozwiązywania różnych zadań językowych poprzez pomysł literacki i zabawę.

Przedstawione ćwiczenia – zgodnie z zamiarem autorki – ułożone są według klucza litera – wyraz – tekst. Klucz ten jest oparty na psycholingwistycznych teoriach rozwoju językowego, według których dziecko po opanowaniu języka mówionego przechodzi na wyższy poziom komunikowania się: poznaje litery jako znaki graficzne głosek, uświadamia sobie budowę wyrazu i zdań. Następnie tworzy wielozdaniowe komunikaty i teksty o różnej funkcji. Autorka wskazuje, że kluczem do dysleksji jest literatura, koncept artystyczny, zagadki i tropy literackie.

Zapoznając się z częścią teoretyczną książki, uwidacznia się troska autorki o zatracenie przez dzieci radości czytania. Współczesność nastawiona na szybkie, powierzchowne zdobywanie informacji prowadzi

¹ G. Krasowicz, *Język, czytanie, dysleksja*, Antoni Dudek, Lublin 1997.

młodego i dorosłego czytelnika do ubóstwa emocjonalnego. W dzisiejszych tekstach dominuje funkcja informacyjna, a na plan schodzi funkcja emotywna i poetycka. Te dwie ostatnie funkcje mają wpływ na kształtowanie się osobowości i emocji odbiorcy dzieła pisanego, wpływają również na jego aspekt intelektualny.

Czytając wstęp omawianej publikacji, nasuwa się refleksja, że podczas lekcji języka polskiego ćwiczenie (żeby nie napisać dobitniej: trenowanie) techniki czytania ze zrozumieniem jest często pozorne. Nawiązuje do tych przemyśleń artykuł „Przymus kulturowy” a lektura tekstów w szkole podstawowej Anieli Książek-Szczepanikowej². Autorka w swoich badaniach udowadnia tezę, że pod wpływem wynalazków technicznych nastąpiły zmiany w postrzeganiu dziecka. Obraz, u podstaw kształtującej się kultury audiowizualnej, podobnie jak dźwięk, dominuje nad przekazem w postaci druku. Spowodowało to utrwalenie się u dziecka percepcji audiowizualnej, a nawet elektronicznej. Zmiany te zahamowały u niektórych dzieci proces przejścia od myślenia konkretno-wyobraźniowego do abstrakcyjnego. Tacy uczniowie, czytając, poznają treść utworu dosłownie, nie dostrzegają głębszych płaszczyzn interpretacyjnych, nie utożsamiają się z bohaterem. Metoda twórczej aktywności, którą proponuje w omawianej książce A. Wypych, ma za zadanie rozwinąć u dziecka umiejętność właściwego odczytywania znaczeń tekstów.

Wербalne wspieranie rozwoju dziecka odbywa się poprzez wykonanie twórczych zadań zamieszczonych w części praktycznej o dość intrygujących tytułach, np. „Krętowce i smaszałyki”, „Tramomor”, „Hieroglify”.

Każde z ćwiczeń zawartych w publikacji może stanowić bazę do dalszych zabaw językowo-literackich. Stanowi ramę do zmiany materiału werbalnego i wprowadzania tego samego ćwiczenia przy innym, trudniejszym materiale słownym. Ćwiczenia można przeprowadzić w ciągu jednego godzinnego spotkania terapeutycznego. Warto je połączyć z plastycznymi i ruchowymi formami aktywności dziecka, tym samym oddziałując polisensorycznie na proces uczenia się.

Autorka *Wербalnego wspierania rozwoju dziecka* sprzeciwia się biernemu odbiorowi słowa pisanego przez dzieci. Terapia przyjmuje charakter zabawy. Dziecko jest często autorem tekstów. Ma odnajdywać przyjemność w pisaniu

² A. Książek-Szczepanikowa, „Przymus kulturowy” a lektura tekstów w szkole podstawowej, w: *Zaburzenia komunikacji językowej*, red. A. Maciejewska, Wyd. Akademia Podlaska, Siedlce 2010.

wierszy, opowiadań, rymowanek, powinno bawić się słowami, wykorzystywać ich budowę i niezwykle brzmienie.

Należy zaznaczyć, że metoda proponowana przez autorkę nie jest nowa. Na twórcze zabawy językowe pomocne w kształtowaniu kompetencji językowej uczniów dyslektycznych zwracały uwagę G. Krasowicz-Kupis, M. Bogdanowicz, J. Dyrda, E. Boksa³.

Plusem jest jednak to, że ćwiczenia zaproponowane przez A. Wypych są ciekawe, inspirujące dla dzieci i samego terapeuty. Książka jest w zasadzie planem terapii z gotowymi wzorami zabaw i ćwiczeń językowych. I choćby z tego powodu, warto po nią sięgnąć.

Opanowanie umiejętności czytania na wielu poziomach recepcji tekstu reguluje w sensie fizycznym, społecznym oraz psychologicznym życie ludzkie, w tym egzystencję szkolną ucznia z dysleksją. Poziom opanowania wyżej wymienionej umiejętności wiąże się nie tylko ze sprawnością językową, ale sprawnością wszelkich mechanizmów percepcyjno-emocjonalno-psychologicznych, warunkujących ludzkie działanie w ogóle. Dlatego też metodyka pracy z uczniem dyslektycznym powinna zostać wzbogacona o różnorakie metody i pomysły terapeutyczne pokazujące dziecku dyslektycznemu różnorodność dróg i sposobów uczenia się oraz poznawania samego siebie poprzez kontakt z literaturą.

Ewa Boksa (Kielce)

BIBLIOGRAFIA:

- Boksa E. (red.), 2011, *Praca z uczniem z dysleksją na lekcjach języka polskiego*, Wyd. Raabe, Warszawa.
- Boksa E., Zbróg P., 2000–2010, *Przygoda z czytaniem. Podręczniki do kształcenia kulturalno-literackiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej*, Wydawnictwo MAC Edukacja, Kielce.
- Borkowska A. R., 2006, *Neuropsychologiczne podłoże trudności w czytaniu i pisaniu*, w: *Dysleksja rozwojowa-perspektywa psychologiczna*, red. G. Krasowicz-Kupis, Harmonia, Gdańsk.

³ G. Krasowicz, *Język, czytanie, dysleksja*, Lublin; M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2004; J. Dyrda, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Gdańsk 2004; E. Boksa, P. Zbróg, *Przygoda z czytaniem. Podręczniki do kształcenia kulturalno-literackiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej*, Kielce 2000–2010; E. Boksa (red.), *Praca z uczniem z dysleksją na lekcjach języka polskiego*, Wyd. Raabe, Warszawa 2011.

- Borkowska A., 1997, *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., 2004, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Harmonia, Gdynia.
- Dyrda J., 2004, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Krasowicz G., 1997, *Język, czytanie, dysleksja*, Antoni Dudek, Lublin.
- Książek-Szczepanikowa A., 2010, „Przymus kulturowy” a lektura tekstów w szkole podstawowej, w: *Zaburzenia komunikacji językowej*, red. A. Maciejewska, Wyd. Akademia Podlaska, Siedlce.

Elżbieta Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatek i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązku szkolnego*, Trans Humana, Białystok 2010, ss. 145

Rozpoczęcie nauki szkolnej to moment szczególny, znaczący zarówno dla samego dziecka, jak i dla jego rodziców. Każdy rodzic ma pewne oczekiwania wobec szkoły. Chce, aby jego dziecko potrafiło odnaleźć się w szkole, aby miało dobrych kolegów, aby odnosiło sukcesy. Istotne są również oczekiwania dzieci rozpoczynających naukę. Dzieci pragną sukcesów i uznania. We współczesnym świecie, na każdym etapie rozwoju, stawia się przed nimi wysokie wymagania. Bardzo ważne jest zorganizowanie uczniom w szkole takich warunków, aby mogły one czuć się bezpiecznie, odczuwać radość z uczenia się, spełniać się w nowej roli i czerpać inspiracje dla rozwoju.

W 2010 roku na polskim rynku wydawniczym ukazała się książka Elżbiety Jaszczyszyn zatytułowana *Oczekiwania sześciolatek i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązku szkolnego*. Podejmuje ona niezwykle istotny obecnie problem społeczny. W Polsce od lat trwały dyskusje nad usytuowaniem dzieci sześciolatek w polskim systemie oświaty. Zgodnie z założeniami reformy od 1 września 2012 roku zostanie wprowadzony obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatek. W okresie przejściowym, w latach 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012, decyzja o rozpoczęciu nauki należała do rodziców. Obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązkowej nauki wydaje się korzystne dla rozwoju człowieka i społeczeństwa. Daje szansę na wykorzystanie ogromnego potencjału dzieciństwa. Rodzice mają jednak wątpliwości, czy rozpoczynanie nauki w wieku 6 lat nie skraca dzieciństwa. Zastanawiają się, czy ich dziecko poradzi sobie z obowiązkami szkolnymi, czy szkoła to dobre miejsce dla rozwoju sześciolatka. Wątpliwości rodziców są uzasadnione, bo dobro ich dziecka jest najważniejsze. Rodzice mają określone oczekiwania w stosunku do szkoły, chcą wiedzieć, jaki jest stan przygotowania szkół na przyjęcie dzieci sześciolatek, chcą lepiej poznać zagadnienia związane z gotowością dziecka do podjęcia nauki.

Recenzowana praca ma charakter teoretyczno-praktyczny i jest adresowana przede wszystkim do nauczycieli wczesnej edukacji, rodziców dzieci rozpoczynających naukę, pracowników naukowych i studentów. Autorka ukazuje w niej, jakie są oczekiwania dzieci sześciolatków i ich rodziców w kontekście realiów realizacji obowiązku szkolnego. Na całość pracy, oprócz wprowadzenia i podsumowania, składa się sześć rozdziałów oraz bogaty, liczący 136 pozycji, wykaz literatury. Jednym z walorów omawianej publikacji jest przejrzystość jej struktury.

Rozdział pierwszy (s. 17–81) jest teoretycznym wprowadzeniem do omawianej problematyki. W podrozdziale zatytułowanym „Od świata doświadczanego do świata oczekiwanego” autorka definiuje pojęcia „oczekiwania” i „zaufanie” oraz określa ich podstawowe funkcje. Zauważa, że w sytuacji, kiedy rodzice powierzają własne dzieci innym osobom, to ich działania są aktem opartym na zaufaniu¹. Podrozdział ten zamykają rozważania nad teorią zadań rozwojowych R. J. Havighursta. Uwarunkowania kreowania wizerunku szkoły w środowisku rodzicielskim to temat podjęty w podrozdziale drugim. Autorka analizuje zakres znaczeniowy pojęć „środowisko rodzicielskie” i „środowisko rodzinne”. Określa role, jakie w procesie wychowania dziecka odgrywają osoby pełniące funkcje rodziców pomocniczych. Podkreśla, że „wypełniając opisane role, każdy z »rodziców« może być sprzymierzeńcem w procesie włączania dziecka do społeczności szkolnej i realizowania przez niego zadań rozwojowych”².

Budowanie w świadomości dziecka właściwego obrazu szkoły jest sprawą niezwykle istotną. Przedstawiana dzieciom w rodzinie perspektywa życia szkolnego jest jednak bardzo zróżnicowana. „Jeżeli rodzice upatrują w szkole szanse rozwojowej, społecznej i w dalekiej perspektywie awansowej, przeważać będą informacje pozytywne. Jeśli zaś szkoła kojarzona jest z trudnościami, restrykcjami i przymusem edukacyjnym, to do dziecka docierać będą przede wszystkim informacje negatywne”³. Autorka uważa, że to właśnie rodzice są odpowiedzialni za budowanie dobrych relacji pomiędzy domem a szkołą. Aby stworzyć dziecku właściwy wzorzec, rodzice powinni dobrze wypowiadać się nie tylko na temat szkoły, ale również na temat nauczycieli i samej edukacji. W budowaniu pozytywnego obrazu szkoły ważną rolę odgrywają również „rodzice pomocniczy” w przedszkolu. „Aby budować u dzieci pozytywny obraz szkoły,

¹ E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązku szkolnego*, Trans Humana, Białystok 2010, s. 25.

² Tamże, s. 33.

³ Tamże, s. 36.

a także kreować oczekiwania w stosunku do niej, ważne jest określenie zmian, jakie będą udziałem dzieci”⁴. Oczekiwania rodziców⁵ dzieci rozpoczynających naukę i oczekiwania ich nauczycieli⁶ często się różnią. Aby zniwelować obawy, określić wzajemne oczekiwania, konieczny jest dialog wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego. „Pojęcie dialogu jest pojęciem wielowymiarowym. Dialog, najbardziej dojrzała forma kontaktów międzyludzkich, to sposób komunikacji, który oparty jest na zrozumieniu, zbliżeniu partnerów dialogu oraz ich współdziałaniu”⁷. W podrozdziale 3 autorka zwięźle prezentuje cele i zadania szkoły według dokumentów Ministerstwa Edukacji Narodowej. W podrozdziale 4 omawia najważniejsze kierunki zmian w prawie w zakresie wychowania przedszkolnego, obowiązku przedszkolnego i szkolnego.

W rozdziale 2 (s. 82–90) zaprezentowane zostały założenia metodologiczne i organizacyjne badań. Celem prowadzonych badań było poznanie oczekiwań zarówno dzieci sześciolatków, jak i ich rodziców w stosunku do szkoły, w której będzie realizowany obowiązek szkolny, oraz opisanie działań podejmowanych przez rodziców i nauczycieli dzieci sześciolatków dla kształtowania pozytywnego obrazu szkoły. Podjęto się także ustalenia poziomu wypełniania oczekiwań dzieci po półrocznym pobycie w placówce. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Oczekiwania rodziców i oczekiwania nauczycieli określone zostały dzięki zastosowaniu odpowiednich kwestionariuszy ankiet. Poznanie oczekiwań dzieci, a następnie ich weryfikacja była możliwa dzięki zastosowaniu kwestionariusza wywiadu.

Dwa pierwsze rozdziały części empirycznej recenzowanej pracy określają, jakie są oczekiwania sześciolatków (rozdział 3) i rodziców (rozdział 4) w stosunku do szkoły. Wyniki uzyskane w toku prowadzonych badań pozwoliły na ustalenie:

- powodów uczęszczania dziecka do szkoły i powodów posyłania dzieci do szkoły,
- wyobrażeń sześciolatków na temat nauczyciela i oczekiwań rodziców wobec nauczyciela,

⁴ Tamże, s. 50.

⁵ B. Walasek, *Rodzic. Środowiska rozwoju umiejętności dzieci*, w: *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*, red. A. Kopik, Wydawnictwo AŚ, Kielce 2007, s. 44–46.

⁶ Tamże, s. 216–218.

⁷ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010, s. 94.

- wyobrażeń dzieci i wyobrażeń rodziców na temat klasy szkolnej,
- wizji szkoły idealnej – zdaniem dzieci i zdaniem rodziców,
- wizji obowiązków uczniowskich i rodzicielskich wyobrażeń obowiązków uczniowskich.

Układ zaprezentowanych w rozdziale 3 i 4 wyników pozwala na dokonanie porównań oczekiwań dzieci i rodziców w poszczególnych zakresach. Autorka podkreśla, jak ważne są informacje o szkole przekazywane dzieciom przez nauczycieli w przedszkolu (rozdział 5). Deklarują oni, że kształtują u dzieci pozytywny obraz szkoły i wskazują na możliwości rozwoju, jakie daje szkoła.

Istotne znaczenie dla całości opracowania mają rozważania zawarte w rozdziale 6. Autorka prezentuje oczekiwania siedmiolatków w stosunku do szkoły po półrocznym okresie uczęszczania do niej. Jak wynika z analiz, głównym powodem, dla którego inne dzieci powinny uczęszczać do szkoły, jest uczenie się. Uczniowie potrafili już także określić cechy osobowe nauczyciela i jego obowiązki, charakteryzowali klasę szkolną i swoich szkolnych kolegów, opisywali sposoby spędzania czasu wolnego. Półroczny pobyt w szkole pozwolił na wytworzenie własnego obrazu szkoły, poznanie uczniowskich obowiązków oraz zachowań ważnych dla dobrego w niej funkcjonowania.

Rozważania zawarte w podsumowaniu (s. 117–134) wskazują, jak ważny jest wpływ oczekiwań w stosunku do szkoły i edukacji na faktyczny proces edukacji szkolnej. Autorka stwierdza, że zagadnienie to ma nie tylko wymiar indywidualny, ale i społeczny⁸. Poznanie i przeanalizowanie oczekiwań sześciolatków przed rozpoczęciem nauki szkolnej z ich oczekiwaniami jako uczniów z półrocznym stażem szkolnym pozwala na określenie występujących rozbieżności. Zdaniem autorki, poznanie oczekiwań dzieci jest bardzo istotne, ponieważ są one wyznacznikiem ich aktywności. Recenzowana praca wzbogaca literaturę przedmiotu i stanowi materiał inspirujący do dalszych analiz.

Aldona Kopik (Kielce)

⁸ E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatków...*, s. 117.

Jak pomóc nauczycielom w przekazywaniu młodzieży wartości?

Ogólnopolskie seminarium, które odbyło się w dniach 8–9 marca 2011 r. w Lublinie zrodziło się – by zacytować słowa przewodniczącego i jednego z opiekunów merytorycznych tego wydarzenia: prof. dr. hab. Sławomira Jacka Żurka – „z potrzeby serca”. Wszelkie rozważania prelegentów były skupione wokół głównego tematu spotkania, który brzmiał: *Jak pomóc nauczycielom w przekazywaniu młodzieży wartości? Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*¹.

Otwarcie obrad zostało zainaugurowane przez Rektora KUL, który wyraził słowa troski o szerzenie tzw. edukacji wartościowej wśród uczniów, by mogli oni uzyskać pełnię swej osobowości. Wspomniał również, cytując słowa Krzysztofa Zanussiego, że „to my jesteśmy w kryzysie, nie wartości” i że kryzys dotyczy naszego przeżywania. Jako drugi podczas otwarcia obrad zabrał głos prof. dr. hab. Krzysztof Biedrzycki z Instytutu Badań Edukacyjnych, który przekazał przesłanie tego seminarium: „należy wychowywać uczniów do wartości, które są fundamentalnym problemem w polskiej szkole XXI wieku, ale których obowiązek krzewienia wpisany jest w dokument podstawy programowej”. Stwierdził także, że należy poddać refleksji, jakie wartości chcemy przekazywać w rzeczywistości szkolnej polskiemu uczniowi, aby ten stał się człowiekiem w pełni wartościowym. Krzysztof Babisz z kolei zachęcał, aby spotkanie to stało się inspiracją dla nauczycieli, którzy winni przenosić ucznia w świat aksjologii.

¹ Temu kolejnemu spotkaniu naukowemu z cyklu: „Badania i polityka edukacyjna” patronowali: Wojewoda lubelska – Genowefa Tokarska, Rektor KUL – ks. prof. dr. hab. Stanisław Wilk oraz Kurator Oświaty w Lublinie – mgr Krzysztof Babisz. Sama idea tego, transmitowanego przez telewizję internetową, seminarium dotyczącego szeroko rozumianej aksjologii w edukacji humanistycznej została zorganizowana we współpracy z warszawskim Instytutem Badań Edukacyjnych, Katedrą Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL, Katedrą Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL, a także Wydziałem Kultury Urzędu Miejskiego w Lublinie.

Pierwsza sesja plenarna poświęcona została problematyce wartości i wartościowania w nauce. Wykład inauguracyjny zaprezentował ks. prof. dr hab. Andrzej Szostek (KUL). Swoją wypowiedź oparł na podstawowej – jego zdaniem – wartości dla nauki, jaką jest prawda, która jest źródłem wiedzy. Praktyczny wymiar tej ostatniej daje pewne wartości (w tym radość poznania), które ubogacają istotowość człowieka. Podkreślił, że jest to humanistyczny fundament prawdy i wiary. Omówił również inne ideały oraz wartości, które powstają na filarach prawdy, a także nauki (naukowe szukanie prawdy). Zaliczył do nich: racjonalność (przekonujące są argumenty, a nie emocje), systematyczność, obiektywność, kreatywność (zdolność widzenia danego problemu na nowo), krytycyzm (widzenie niejasności w nauce), uczciwość (tą wartością powinien odznaczać się nie tylko człowiek nauki), pokorę (wartość ta oducza jednostronnego patrzenia na zastany problem), otwartość, samokrytycyzm, dociekliwość (wiąże się m.in. z interdyscyplinarnością), nieustępliwość (należy jednak znać granice dociekania prawdy; istnieją prawdy, których dociekanie jest zabronione). Wszystkie wymienione wyżej wartości należy – zdaniem autora wypowiedzi – przenieść umiejętnie w szkolną rzeczywistość, krzewiąc je wśród uczniów. Jest to zasadnicza rola nauczyciela, który sam winien respektować przekazywane wartości, odznaczać się prawdą i co więcej: „zarządzać czynami, a nie słowami”. Kończąc swój wykład, ks. Szostek podkreślił, odnosząc się do etymologii słowa seminarium (łac. *seminare* – siał), że humanistyczna wartość nauki polega na tym, aby prawda nie była Bogiem dla człowieka, a jedynie mu służyła.

Wykład ten rozpoczął krótką dyskusję pomiędzy słuchaczami, natomiast prelegent ustosunkował się do ich głosów. Stwierdził on, że „etos nauki, który zaczyna się w szkole, pomimo że jest uwarunkowany światopoglądowo, powinien być apolityczny”, a także, że nie należy ideologizować nauki. Sama natomiast prawda powinna być „bezprzymiotnikowa”. Uczciwy człowiek nauki stawia pytania po to, by na nie odpowiedzieć, a nie po to, by wszczynać spór; zależy mu, aby osiągnąć prawdę, a nie rozmazać znaczeniowo problemu, który jest badany.

Kolejna sesja plenarna została podzielona na dwie grupy tematyczne. Pierwsza z nich dotyczyła zjawiska występowania wartości w polonistyce szkolnej i uniwersyteckiej, druga natomiast – zjawiska wartości ważnych dla współczesnej młodzieży (na podstawie badań ankietowych). W pierwszej grupie głos zabrano kilku badaczy, którzy poruszali takie kwestie, jak: obecność tematyki aksjologicznej w dokumencie nowej podstawy programowej z języka polskiego – Sławomir Jacek Żurek, funkcjonowanie triady platońskiej w kształceniu kulturowo-literackim w liceum ogólnokształcącym – Iwona Wróbel, oddziały-

wanie uniwersyteckiej dydaktyki literatury na szkolną edukację polonistyczną w aspekcie aksjologicznym – Anna Janus-Sitarz, zaangażowanie nauczycieli polonistów w przekazywanie wartości w szkole średniej – Monika Kapuścińska, problem oceniania i wartościowania polonistycznych osiągnięć ucznia – Marek Pieniążek. W drugiej grupie natomiast tematyka spotkania oscylowała pomiędzy różnymi typami badań (w tym ankietowych), które z różnych punktów widzenia (socjologii, psychologii, dydaktyki) wykazywały, jakie wartości ważne są dla współczesnej młodzieży. Zostały tu opracowane wyniki badań i poruszone takie tematy, jak: postawy moralne polskiej młodzieży (18–24 lata) w świetle badań socjologicznych – rekonstrukcja segmentów wartości w ujęciu Helmuta Klagesa przez Grzegorza Adamczyka; współczesna młodzież pokoleniem bezrefleksyjnym (sytuacja aksjologiczna młodzieży w dobie kultury obrazkowej) – badania Barbary Gelczewskiej w warszawskich liceach ogólnokształcących; od wartości do wartościowania – przedstawienie przez Elżbietą Brandenburską komentarzy i wniosków płynących z ankiety aksjologicznej (przejawiająca się niepewność ładu aksjologicznego wśród młodzieży, uproszczone wartościowanie oraz problemy ze zdefiniowaniem wyznawanych wartości przez młodzież); osobowościowe uwarunkowania preferowanej hierarchii wartości u osób w okresie dorastania i wczesnej dorosłości na przykładzie pięcioczynnikowego modelu osobowości Paula Costa i Roberta McCrae’a (koncepcja „Wielkich Piątek”) – referat Justyny Kurtyki-Chałas. Powyższe wystąpienia podsumował prowadzący obrady – Krzysztof Biedrzycki, który zaznaczył, że należy tworzyć pola semantyczne o wartościach, czyli uczyć mówienia o wartościach zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Trzecia sesja plenarna poświęcona została zagadnieniu wartościowania w literaturoznawstwie i filologii. Jako pierwszy referat swój wygłosił Andrzej Stoff, który poruszył problem obecności tematyki aksjologicznej w nauce o literaturze. Jego zdaniem rolą literatury jest uobecnianie wartości w rzeczywistości. Autor wysunął dwa postulaty, które ze sobą korespondują. Pierwszy z nich dotyczył takiej radykalnej przebudowy teorii literatury, aby literatura była w ścisłym związku z rzeczywistością (zasada analogii); drugi natomiast, aby powrócić do osobowego ujmowania literatury (od strony przeżyć czytelnika i autora). Z kolei Andrzej Tyszczyk omówił wartość czasu w literaturze i literatury w czasie. Podkreślając fakt, że literatura ma spore możliwości odtwarzania struktury czasu, przywołał na Ingardenowską wielofazowość, linearność oraz możliwość konstrukcji świata przedstawionego, uzasadniając, że czas jest składnikiem kompozycyjnej warstwy zdarzeń, podczas gdy literatura jest obszarem konceptualizacji czasu. Pozornie wartość i czas są pojęciami biegunowo

przeciwstawnymi (czas niszczy wartości, wartości chcą przezwyciężyć czas), ale czas stanowi nieodłączny warunek bycia wartości. Kategorię czasu można zrozumieć w takiej formie, w jakiej można go językowo zapisać (logocentryzm). Prelegent zaznaczył jednak, że współcześnie mamy do czynienia z kryzysem kultury logocentrycznej związanej z dominacją „rewolucji wizualnej”. Stwierdził, że współczesne kształcenie winno uwzględniać lekturę respektującą integralność tekstów literackich oraz brak rezygnacji z czasowo wypracowanych form porządkowania literackiego.

Krzysztof Biedrzycki omówił temat samej istoty interpretacji i wartościowania na konkretnym przykładzie tekstu Zbigniewa Herberta *Damastes z przydomkiem Prokrustes mówi*. Wniosek płynący z tej interpretacji dotyczy uwikłania samej lektury – traktowanej jako zdarzenie, spotkanie czytelnika z tekstem – w szereg kontekstów, a także kwestii samego odczytania tej lektury, które zależy od tego, z jakim „przed-sądem” podejmiemy do niego, mówiąc językiem Hansa Geорга Gadamera. Jako następny głos zabrał Jakub Lichański. Autor zajął się etycznymi i merytorycznymi konsekwencjami błędu atrybucji, który powoduje konsekwencje w fałszywym postrzeganiu nauki (na przykładzie błędu Tadeusza Kotarbińskiego dotyczącego traktatów o eryście Maksymosa z Tyru). Ostatnim referentem w tej sesji był Kordian Bakula, który na przykładzie fragmentów *Kwiatków św. Franciszka* dowodził, że pedagogika franciszkańska (kara stoi w centrum, a umartwienie i poniżanie ciała jest funkcją kary) jest ideą antyhumanistyczną, antyludzką, antywartościową, stąd niepotrzebną, wręcz zbędną praktyką do omawiania w szkole. Koncepcja wysnuta przez Bakulę wzbudziła ogólną dezaprobatę uczestników seminarium, którzy polemizowali przede wszystkim z argumentami przedstawianymi przez prelegenta.

Półgodzinna sesja plakatowa koncentrowała się w głównej mierze wokół zagadnień aksjologii w polskiej praktyce edukacyjnej. Zaprezentowano tam innowacyjne rozwiązania dydaktyczne w formie metaplanu każdego z twórców plakatu, można było także porozmawiać z jego autorem. Czwarta, kolejna sesja plenarna dotyczyła świata wartości uczniów. Jako pierwsza wystąpiła Małgorzata Karwatowska, która poruszyła zagadnienie preferencji aksjologicznych współczesnej młodzieży licealnej z Lublina na podstawie badań ankietowych. Pozytywny obraz wyłaniający się z tych badań napawa nadzieją, że wartości deklaratywne są jednocześnie tymi urzeczywistnianymi przez badaną młodzież. Następnie Joanna Jaklińska-Ciągło opowiedziała słuchaczom o procesualnym wzbogacaniu struktur semantycznych w języku uczniowskim w aspekcie aksjologicznym, przywołując swoje badania przeprowadzone wśród uczniów gimnazjum. Swój wywód podsumowała stwierdzeniem, że tylko świadoma

współpraca nauczyciela i ucznia (dyskurs) może poszerzyć efekty w zakresie aksjolingwistycznym. Następną osobą prezentującą referat na temat wartości w języku młodzieży była Anna Wileczek z UJK w Kielcach, która przedstawiła zagadnienie dotyczące aksjologii relacji interpersonalnych w socjolekcie młodzieżowym. Zaprezentowanie wyników badań przeprowadzonych wśród gimnazjalistów oraz kwerendy stron internetowych, a także przytaczanie przez mówiącą wielu przykładów z socjolektu młodzieżowego (młodomowy), zarysowało obraz polskiej młodzieży, dla której wartością nadrzędną stają się wartości allocentryczne, związane jednak z powierzchownymi, „networkowymi” kontaktami. Żyjąc w ponowoczesnym świecie, młodzi ludzie są pozbawieni głębszych osobowych więzi emocjonalnych z innymi, a wszelkie związki i relacje budowane i podtrzymywane są głównie na portalach społecznościowych. Wszystkie znaczenia wartości są nadawane tu przez językowy kod młodzieżowy, który jest nawartościowany pozytywnie bądź negatywnie (waloryzacja pozytywna/negatywna). Autorka podkreśliła, że język ojczysty również powinien być wartością dla współczesnej młodzieży, podobnie jak umiejętność operowania różnymi odmianami języka stosownie do odbiorcy, celu i okoliczności.

Ostatnia, piąta sesja pierwszego dnia seminarium, była panelem dyskusyjnym z udziałem Jadwigi Puzyniny, Doroty Zdunkiewicz-Jedynak, Agnieszki Mikołajczuk, prowadzonym przez Jerzego Bartmińskiego, który jako pierwszy zabrał głos, ukazując cztery aspekty ważne z punktu widzenia rozpatrywania wartości w szerokim znaczeniu tego słowa, takie jak: 1. język jest narzędziem wartościowania; 2. ważna jest jakość języka (jakie są kryteria wartościowania języka przez dorosłych i młodzież?); 3. wartości deklaratywne i wyznawane (czy można uczyć o wartościach, samemu ich nie wyznając?); 4. czy istnieją wartości „zadane”? Włączając się do dyskusji, J. Puzynina wyróżniła trzy zasadnicze rozumienia dotyczące wartości: narzędzie wartościowania (funkcja elementów wartościujących w wypowiedziach), źródło informacji (znaczenia aksjolingwistyczne), odnoszenie się wartości do języka i jego odmian (funkcja metajęzykowa). Następnie D. Zdunkiewicz-Jedynak zwróciła uwagę na instrumentalne traktowanie języka jako narzędzia informowania i zabawy przez coraz to młodsze pokolenia. Według referentki, język sam w sobie jest wartością, księgą, w której odcisnięta jest tradycja, kultura, obyczajowość, a nie jest jedynie narzędziem sprawnej komunikacji. Podkreśliła również, jak ważny jest estetyczny i etyczny wymiar każdej wypowiedzi. Kontynuując rozważania poprzedniczek, A. Mikołajczuk zastanawiała się, jakie jest miejsce szkoły w kształtowaniu wartości wśród młodzieży oraz jaka jest rola dorosłego, który powinien nie tylko mówić o wartościach, ale też dawać ich świadectwo swoją osobą oraz

urzeczywistniać je poprzez wspólne z uczniem działanie, na tekstach. Przywołała ponadto najnowsze, neurobiologiczne uwarunkowania rozwoju człowieka, które świadczą o tym, że wymagania i nauczanie dziecka, np. o wartości patriotyzmu, powinny być adekwatne do wieku i poziomu rozwoju dziecka. W innym przypadku konkretna wartość nie zostanie przez ucznia przyswojona. Po tych rozważaniach rozgorzała dyskusja uczestników panelu, ciesząca się również zainteresowaniem słuchaczy zgromadzonych na sali. Swe wątpliwości wyraził m.in. Marek Pieniążek, który podał w wątpliwość, czy język na pewno jest jedynym bezwzględny nośnikiem wartości i czy istnieją one poza nim. Następnie głos w dyskusji zabrała Krystyna Chałas, która podkreśliła, że najmłodsze dzieci lepiej rozumieją istotę wartości niż dzieci starsze oraz młodzież. J. Puzynina zaznaczyła, że należy bronić wartości uniwersalnych w polskich szkołach, natomiast J. Bartmiński dodał, że za proces ten są odpowiedzialni nauczyciele wszystkich przedmiotów.

W drugim dniu konferencji poruszono nie mniej ważne aspekty z zakresu aksjologii. Tego dnia sesję rozpoczęły wystąpienia, które miały pokazać, jak wychowywać do wartości. Pierwsze z nich wygłosiła Beata Komorowska, która zajęła się specyfiką wychowania ku wartościom dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w okresie, gdy kształtuje się „kręgosłup moralny” młodego człowieka. Referentka zestawiała kategorie pojęciowe dotyczące wartości i ich urzeczywistniania. Poprzez analizę wyników swoich badań doszła do następujących wniosków: badane dzieci lepiej znają wartości, potrafią je definiować i urzeczywistniać lub wskazywać na sposoby ich realizacji niż ich starsi koledzy. Podała ponadto wskazówki dla nauczycieli, którzy powinni stać się autorytetami dla dzieci w zakresie wartości. Jej zdaniem, należy wprowadzać szerokie spektrum wartości, kształtować aksjologiczny aparat pojęciowy, zwracać uwagę na pełne i prawdziwe rozumienie istoty wartości.

Maria Romanowska, przybliżając w swoim wystąpieniu kwestię wartości i oceniania w dydaktyce szkolnej oraz podczas egzaminów na podstawie analizy wypracowań maturalnych, poruszyła istotny problem pomiędzy tym, co uczniowie deklarują, a tym co urzeczywistniają (wartości własne i właściwe) na przykładzie jednego z wypracowań uczniowskich. Stąd też zrodziło się pytanie, czy można, a jeśli tak, to w jaki sposób oceniać wartości wyznawane przez ucznia. Rozwiązaniem jest połączenie modelu holistycznego z analitycznym podczas oceniania tego typu prac.

Stanisław Bortnowski próbował odpowiedzieć na pytanie, czy uczenie literatury w szkole może dzisiaj jeszcze umacniać wartości? Doszedł do wniosku, że uczenie literatury w XXI wieku z wielu powodów nie może umacniać wartości,

że wpływ literatury na czytelnika jest złudzeniem i że w dobie technicyzacji życia jest to trudne zadanie. Zaznaczył jednak, że – pomimo wyżej wymienionych trudności – następuje swoisty paradoks polegający na tym, że sama obecność literatury na lekcjach jest sytuacją wychowawczą, że „bez literatury i sztuki bylibyśmy zredukowani w swym człowieczeństwie”. Dlatego, jego zdaniem, tak ważne są szczerze rozmowy o świecie i ludziach na lekcjach szkolnych. Należy sobie uświadomić, że siłą wychowywania nie są twierdzenia, ale pytania. Kontynuując wcześniejsze rozważania dyskutantów na temat sposobu oceniania wartości na egzaminach, swój referat zaprezentowała Małgorzata Kosińska-Pułka, która zastanawiała się, czy są w ogóle możliwe zadania egzaminacyjne z zakresu aksjologii? Odpowiedziała twierdząco, zaznaczając jednak, że jest to tylko możliwe, jeśli zadania egzaminacyjne pomogą zaistnieć uczniowi w świecie wartości.

Przedostatnia sesja plenarna poświęcona została zagadnieniom świata wartości i współczesnej kulturze. Rozpoczynający ją ks. Leon Dyczewski poruszył kwestie współczesnej kultury wysokiej i popularnej w aspekcie wartości oraz wartościowania. Mówiąc o zagrożeniach płynących ze współczesnej kultury, powiedział, że „wartości są kruche, ale człowiek bez wartości nie istnieje”. Z kolei Leszek Pułka na przykładzie licznych obrazów zaczerpniętych z życia codziennego poruszył sprawę dominacji estetyki kiczu w kulturze współczesnych mediów. Zasygnalizował, że współczesny człowiek żyje w społeczeństwie aksjologicznie zdewastowanym, w którym zasadnicze wartości (triady aksjologiczne) rozmywają się. Zagadnienia problematyki wartości w społeczeństwie wielokulturowym przybliżyła obecnym Krystyna Bleszyńska. Przytaczając i wyjaśniając dwa istotne pojęcia: relacji międzykulturowych i polityki międzykulturowej, ukazała zasadnicze zjawiska dotyczące omawianego aspektu, a mianowicie: kryzys więzi społecznych i poczucia wspólnoty, etnicyzację i hybrydyzację kulturową przestrzeni wychowawczych, bezdomność kulturową, relatywizm norm i wartości, anomie tożsamości. Pokazała również na przykładzie dwu orientacji: radykalno-leseferycznej i liberalnej, jak można rozwiązać wszelkie trudności związane z wartościami w społeczeństwach wielokulturowych. Ostatnim uczestnikiem sesji w tym panelu był Mariusz Jędrzejko, który przedstawił konkretne dane płynące z badań dotyczących nowych modeli zdobywania wiedzy przez współczesną młodzież, a także problemów z tym związanych. Omówił również kwestię cyberprzestrzeni i płynących z niej zagrożeń edukacyjnych, ilustrując to konkretnymi przykładami.

Ostatnia już, ósma sesja plenarna dotyczyła edukacji oraz wychowania do wartości, a także kwestii, ku jakim wartościom i w jaki sposób wychowywać młodzież. Panel rozpoczęła Jolanta Choińska-Mika, która z punktu widzenia

historyka podkreśliła rolę i wagę nauczania historii oraz zaznaczyła, iż nauka tego przedmiotu przekazuje ponaduniwersalne wartości, ale też jest wartością samą w sobie. Wojciech Małecki w swej wypowiedzi niejednokrotnie podkreślał dwie fundamentalne, jego zdaniem, wartości, do których należy wychowywać młodzież: odpowiedzialność i uczciwość, natomiast ks. Adam Maj poddał refleksji problem, co powinno stać w centrum nauczania szkolnego. Z kolei wypowiedź K. Chałas była niejako podsumowaniem wieńczącym cały cykl seminarium poświęconym szeroko rozumianym wartościom. Uwagę słuchaczy zwróciły tu kardynalne słowa koreferentki, że wartości można rozwijać poprzez wychowanie i kształcenie, które są procesami. Należy to robić przez wzbogacanie programów nauczania w coraz to szersze treści aksjologiczne. Przywołując horyzonty aksjologiczne (hierarchia prorozwojowa człowieka) i podkreślając, że nie ma kryzysu wartości, a jedynie istnieje kryzys naszego podejścia do nich, autorka zakończyła merytoryczną część seminarium, która okazała się sukcesem dydaktyczno-naukowym dwu instytucji: KUL oraz IBE.

Natalia Czaja (Kielce)