

Elżbieta JASZCZYSZYN

## Dziecięca gotowość do czytania – podstawy teoretyczne i metodyczne

### Wprowadzenie – dojrzałość a gotowość

Poddając analizom charakteryzowane w literaturze przedmiotu pojęcia „dojrzałości” oraz „gotowości” można dowiedzieć się, iż oba uwzględniają zjawisko „stawania się”, a więc obejmują pewne procesy przebiegające niezależnie lub zależnie od ludzkich oddziaływań. Jeżeli przyjmiemy założenie, iż dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny i wiążą się z dojrzewaniem, którym kieruje proces biologiczny – wówczas używane jest pojęcie „dojrzałość”. W przypadku przyjęcia przesłanek o możliwości wyćwiczenia czy kształtowania pewnych właściwości dziecka w toku oddziaływań wychowawczo-pedagogicznych w takiej sytuacji używany bywa termin „gotowość”. Zdaniem J.S. Brunera [1978: 778] „gotowość nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić”. Praca nad gotowością to „stymulowanie rozwoju tych właściwości dziecka, które stanowią podstawę kształtowania się danej umiejętności” [Brzezińska, 1987a: 7]. Stan gotowości związany jest z kwestią „sensytywnych okresów rozwoju” (termin ten został zastosowany przez J. F. De Friesa) i „optymalnych okresów nauczania”, na które zwrócił uwagę L.S. Wygotski [1971]. Temu pierwszemu udało się eksperymentalnie udowodnić, iż to samo oddziaływanie może okazać się obojętne lub wywrzeć wpływ (dodatni bądź ujemny) na rozwój, w zależności od tego, w jakim okresie rozwojowym organizm został temu oddziaływaniu poddany. Z kolei L.S. Wygotski wskazał na dwa istotne

fakty: a) dla wszelkiej nauki istnieją optymalne, tj. najbardziej sprzyjające okresy życia (zbyt wczesny lub zbyt późny okres nauki jest zawsze szkodliwy) – tzw. optymalne okresy nauczania, b) dla wychowania i nauczania „najdonioślejsze znaczenie mają te cechy, które w chwili rozpoczęcia nauki jeszcze nie dojrzały” [Wygotski, 1971: 519-522].

### Gotowość do czytania

Z „rozwijaniem gotowości do czytania” mamy do czynienia wówczas, gdy otoczenie dziecka stymuluje te jego właściwości, które odgrywają istotną rolę w procesie nabywania umiejętności czytania. Postuluje się, aby dorośli kształtowali takie właściwości, które stanowią „szeroką podstawę” do nauczania czytania. Tak więc dziecko dojrzałe do czytania (sensytywne) i gotowe (podatne) do nauki czytania nie umie jeszcze czytać, ale wie, na czym ta umiejętność polega. Mamy więc na myśli rozwój gotowości dzieci do opanowania nowego sposobu komunikowania się – za pomocą pisma. Scharakteryzowane przez A. Brzezińską [1987a: 47-48] pięć etapów (faz) opanowywania mowy pisanej pozwala bez trudu, na podstawie przejawianych przez dziecko zachowań, ustalić etap, na którym ono się znajduje.

- W fazie I następuje rozwój ekspresji i komunikacji niewerbalnej oraz prewerbalnej (do końca 1 roku życia).
- W fazie II dochodzi do rozwoju ekspresji i komunikacji werbalnej (2-3 rok życia).

Wśród osiągnięć dzieci do trzeciego roku życia P. Schiller [2005: 5] wymienia m.in.: rozpoznawanie poszczególnych książek po okładce, udawanie przez dzieci, że czytają książkę, rozumienie, że z książkami należy postępować w szczególny sposób i postępowanie zgodnie z tym przekonaniem, akceptowanie czytania książki wspólnie z dorosłym, jako stałej części dnia, okazywanie zainteresowania rymami i wymyślaniem nowych słów, wymienianie obiektów i postaci występujących w tekście książki, proszenie osób dorosłych, aby coś przeczytały lub napisały, pojawienie się zainteresowania konkretnymi znakami np. literami, z których składają się imiona, „bazgroty” dzieci coraz bardziej służące przekazaniu

myśli, odróżnianie rysunku od tekstu, rysowanie znaków przypominających litery.

- W fazie III zaczyna się odkrywanie znaków i ich roli w kontaktach ludzi między sobą (do około 5 roku życia).

Za osiągnięcia dzieci 3- 4-letnich uznaje się to, że wiedzą one, iż litery alfabetu stanowią szczególną kategorię znaków i mają swoje nazwy, odróżniają różne rodzaje tekstów w zależności od okoliczności, rozpoznają odrębne i powtarzające się dźwięki, z których zbudowane są słowa (aliteracje, rymy), gdy mówią, używają nowego słownictwa i konstrukcji gramatycznych [Schiller, 2005: 5-6].

Powyższe zachowania dzieci są wskaźnikiem ich coraz większej wrażliwości na znaki. Przejawia się ona w zwiększającej się częstotliwości wyróżniania przez dziecko z otoczenia znaków, zauważania ich i różnicowania.

Kolejne fazy opanowywania mowy pisanej prowadzą do coraz większej podatności dziecka na wskazówki płynące z otoczenia. I tak:

- w fazie IV dochodzi do odkrycia istoty pisma, w tym związku: grafem – fonem i fonem – grafem. Dziecko zaczyna samo „uczyć się” czytać i pisać (od około 5 roku życia);
- w fazie V mówimy o gotowości do opanowania czytania i pisania (druga faza wieku przedszkolnego i początek młodszego wieku szkolnego).

Dzieci od 5 roku życia m.in. nazywają poszczególne części książki i tłumaczą ich funkcje, śledzą znajomy tekst, gdy im się go czyta, zaczynają czytać na głos znajome teksty (łączyć fragmenty tekstu, które pamiętają z wymyślonymi informacjami), rozpoznają i nazywają wszystkie litery alfabetu, rozumieją, iż kolejność liter w wyrazie odpowiada kolejności dźwięków w słowie, kojarzą niektóre dźwięki z literami. Gdy usłyszą ciąg trzech słów, rozpoznają, że w dwóch pierwszych słowach występuje ten sam dźwięk, słysząc sylabę tworzą z niej znaczącą całość, słysząc słowo wymyślają inne, rymujące się z nim, samodzielnie i bez zachęty piszą na kartce różne litery, korzystając z wiedzy na temat dźwięków oraz ze znajomości liter dzielą wyraz na dźwięki (głoski), piszą własne imię i nazwisko, a także imiona najbliższych przyjaciół [Schiller, 2005: 6].

Reasumując powyższe rozważania można za A. Brzezińską [1987a: 48] stwierdzić, że w przedstawionym procesie przechodzenia przez kolejne pięć etapów dziecko staje się:

- a) gotowe do czytania i pisania, czyli coraz bardziej wrażliwe (sensytywne) na znaki pisma, pojawia się tu gotowość typu „chcę” – nazywana gotowością emocjonalno-motywacyjną;
- b) gotowe do nauki czytania i pisania, zatem coraz bardziej podatne na wskazówki płynące od innych, oczekuje ich i coraz efektywniej z nich korzysta, pojawia się tu gotowość typu „wiem jak” i „mam możliwości” – zgodnie z kolejnością ich wymienienia nazwane gotowością psychomotoryczną i słownikowo-pojęciową.

Gotowość do nauki czytania i pisania A. Brzezińska [1987a: 43-44] zdefiniowała jako „stan rozwoju dziecka, będący rezultatem dojrzewania oraz dotychczasowego treningu wychowawczego przede wszystkim na terenie rodziny, który czyni je wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania”. Ponadto A. Brzezińska [1987a: 49] podkreśla, iż aspekt emocjonalno-motywacyjny można uznać za ten, który w istocie decyduje o tym, jak proces nabywania tych umiejętności będzie przebiegał – czy dziecko nauczy się czytać samodzielnie czy proces ten przybierze postać treningu nauczania czytania i pisania prowadzonego metodą „krok po kroku” przez dorosłego.

Grażyna Krasowicz-Kupis [2004: 79] powołując się na wyniki badań nad czynnikami warunkującymi sukces w czytaniu oraz nad powodami niepowodzeń (głównie dysleksji rozwojowej) uznała, iż opisując dojrzałość do nauki czytania (i pisania) należy założyć, iż stanowią one: a) czynność językową (formę komunikacji opartą na języku); b) czynność metajęzykową opartą na świadomości relacji druk – słowo, świadomości relacji głoska – litera, świadomości środków językowych użytych do formowania wypowiedzi i ich kontroli; c) czynność metapoznawczą, wymagającą świadomej kontroli procesów poznawczych zaangażowanych w czytanie (rozumienie tekstu) oraz d) czynność pragmatyczną i metapragmatyczną, która wymaga umiejętności celowego posługiwania się tekstami

pisany i kontroli ich zastosowań z punktu widzenia celów osobistych i ponadindywidualnych. Ponadto odnosząc się do definicji dojrzałości do nauki czytania i pisania autorstwa A. Brzezińskiej wskazała na jej szeroki charakter (synteza poglądów S. Szumana, L. S. Wygotskiego, J. Brunera na bazie interakcji dojrzewania i doświadczenia), zaakcentowanie procesów emocjonalno-motywacyjnych oraz brak wyraźnego odniesienia do roli sprawności językowych i metajęzykowych. Za godne podkreślenia uznała uzależnienie przebiegu procesu opanowywania umiejętności czytania i pisania (poza indywidualnymi cechami dziecka) od takich czynników jak np. metoda nauczania czy jego jakość.

Grażyna Krasowicz-Kupis [2004: 80] zgodziła się z poglądami S. Szumana i A. Brzezińskiej, co do zakresu pojęcia „aspekt emocjonalno-motywacyjny” i akcentowania w nim wrażliwości, jako wskaźnika dostatecznego stopnia zainteresowania wiedzą podawaną w szkole. Doprecyzowała zaś podawane przez A. Brzezińską [1987b] znaczenie terminu „aspekt techniczny” i „poznawczy” dojrzałości do czytania i pisania.

Aspekt techniczny powinien, jej zdaniem, uwzględniać sferę procesów percepcyjno-motorycznych oraz podstawowe umiejętności językowe takie jak:

- adekwatny poziom percepcji wzrokowej;
- adekwatny poziom sprawności ruchowych, grafomotorycznych, w tym lateralizację o typie ustalonym oraz elementarne umiejętności w zakresie orientacji przestrzennej (prawa – lewa, góra – dół względem siebie i innych osób);
- właściwy dla wieku poziom integracji wzrokowo-ruchowej oraz integracji percepcyjno-motorycznej w innych zakresach;
- odpowiedni poziom percepcji słuchowej – różnicowanie cech dźwięków, różnicowanie mowy i innych dźwięków, percepcja i odtworzenie rymów, pamięć słuchowa;
- adekwatny rozwój mowy – prawidłowa wymowa, umiejętność budowania różnego typu wypowiedzi, rozumienie wypowiedzi, przyswojenie podstawowych umiejętności językowych – fonologicznych, morfologiczno-składniowych, semantycznych, pamięć werbalna, w tym fonologiczna;

- świadomość językowa na poziomie fonologicznym i morfologiczno-składniowym, a także semantycznym i pragmatycznym;
- świadomość pisma jako systemu znaków, który rządzi się swoistymi regułami i ma określone odniesienie do mowy i rzeczywistości;
- adekwatne sprawności w zakresie uwagi oraz pamięci, w tym pamięci krótkotrwałej i operacyjnej.

Natomiast aspekt poznawczy powinien obejmować rozwój podstawowych umiejętności językowych. Grażyna Krasowicz-Kupis uwzględniła w nim także poziom myślenia umożliwiający dokonywanie operacji na języku jako materiale komunikacji (świadomość językowa) oraz rozumienie i krytyczny stosunek do czytanych tekstów (świadomość językowa semantyczna i pragmatyczna).

Składnikami dojrzałości do nauki czytania (i pisania) według G. Krasowicz-Kupis [2004: 80-81] są:

- I) komponenty niespecyficzne, przydatne w nauce: a) nastawienie i motywacja; b) rozwój sprawności percepcyjno-motorycznych oraz ich integracja; c) rozwój intelektualny – rozwój myślenia na poziomie operacyjnym;
- II) komponenty specyficzne, nieprzypadkowe w nauce czytania i pisanie: a) rozwój mowy i języka – umiejętności komunikacyjne i przyswojenie systemu językowego; b) świadomość językowa; c) świadomość pisma.

Ujęcie psycholingwistyczne dojrzałości do czytania wskazuje na rozwijanie funkcji poznawczych i umiejętności percepcyjnych oraz świadomości i sprawności językowej. Analizy wyników badań psychologicznych i ich przenoszenie do praktyki prowadzi do konkluzji, iż biegle opanowanie zasad posługiwania się alfabetem jest podstawowym warunkiem osiągnięcia umiejętności czytania. Oprócz tego sposoby nauczania fonetyki, które uczą tych zasad wprost są bardziej korzystne niż sposoby pośrednie [Rayner i in., 2001]. Opanowanie fonetyki uznawane jest za ważne, ponieważ pomaga to początkującemu czytelnikowi w zrozumieniu alfabetycznych zasad i zastosowaniu ich podczas czytania (i pisanie). Mimo tego, zróżnicowane sposoby nauczania czytania, wykraczające poza praktyki

fonetyczne, istotnie wspomagają całokształt edukacji czytelniczej [Awramiuk, 2006]. W polskiej edukacji przedszkolnej nauczyciele mają możliwość (już na etapie kształtowania gotowości do czytania) zainteresowania dzieci pismem, a to dzięki zastosowaniu wybranej przez siebie którejś z metod wczesnej nauki czytania. Grażyna Krasowicz-Kupis potwierdziła badaniami, iż wcześniejsze rozpoczynanie nauki czytania (w przypadku dzieci angielskich) skutkuje wyższym poziomem ich rozwoju poznawczego oraz lepszym radzeniem sobie z zadaniami poznawczymi niż ma to miejsce w odniesieniu do zbadanych przez nią dzieci polskich. Z kolei badania E. Jaszczyszyn [2010] pokazały, iż realizacja określonego modelu edukacji czytelniczej (model tradycyjny/model holistyczny/mieszany) warunkuje stopień opanowania umiejętności determinujących gotowość do czytania, jak i opanowanie umiejętności czytania przez dzieci 6-letnie.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w metodyce przedszkolnej znane są różnorakie sposoby pracy nad gotowością do czytania i nauką czytania. Sprzyjają one innej wiedzy fonologicznej i morfologicznej, co jest efektem korzystania z metod opracowanych dla różnych systemów językowych i ortograficznych. W efekcie prowadzi to do osiągnięcia przez dzieci w trakcie początkowej nauki czytania (i pisania) określonej świadomości językowej odnoszącej się do podsystemu fonologicznego oraz ortograficznego oraz nastawienia i motywacji do sięgania po teksty pisane w celu ich czytania. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż w każdej metodzie udział dziecka jest tak samo ważny jak wskazówki dorosłego.

Uzyskane przez G. Krasowicz-Kupis, K. Sochacką, E. Awramiuk czy E. Jaszczyszyn wyniki pokazują, iż mają one związek nie tylko z cechami języka polskiego, ale i modelem edukacji czytelniczej, który to określa arbitralnie sposób postępowania nauczycieli w **stadium wstępnym** (przed pismem) oraz w **stadium kluczowym** (opanowanie pisma) na etapie analitycznym fonologicznym (zob. rozwojowy model przyswajania czytania przez dzieci polskie opracowany przez G. Krasowicz-Kupis, 2006).

## Praca nad rozwojem językowym dziecka

Dzięki wynikom wieloletnich i różnorodnych polskich badań nad rozwojem językowym polskich dzieci w wieku przedszkolnym i jego znaczeniem dla nauki czytania i pisania, ku dorosłym kierowane są nowe wskazówki dotyczące pracy dydaktycznej. W obszarze pracy nad rozwojem językowym potrzebna jest:

- praca w zakresie rozwoju mowy dziecka z wykorzystaniem ćwiczeń ortofonicznych i objęcie opieką logopedyczną wszystkich dzieci,
- przywiązywanie większej wagi do ćwiczeń językowych na sylabach i elementach śródsylabowych (rymach i aliteracjach), a nie na fonemach, które w toku rozwoju osiągnane są najpóźniej,
- niewprowadzanie zbyt wcześnie analizy fonemowej oraz metody analitycznej w nauczaniu czytania,
- wzmacnianie spontanicznych zabaw językowych i inspirowanie nowych,
- propagowanie wczesnego i systematycznego kontaktu z książką,
- indywidualizowanie metod nauczania ze względu na dystynktywne style czytania u dzieci i dorosłych [Krasowicz-Kupis, 2004: 88].

### Umiejętności fonologiczne

Umiejętności fonologiczne to inaczej umiejętności operowania częściami fonologicznymi takimi jak: sylaby, logotomy (aliteracje, rymy), głoski na poziomie epijęzykowym (mało świadome) i metajęzykowym (z udziałem świadomości fonologicznej). Operacje, jakie można wykonywać na częstkach fonologicznych to: analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie, opuszczanie, dodawanie, zastępowanie, rozpoznawanie i tworzenie rymów, rozpoznawanie i tworzenie aliteracji. Za rozwój umiejętności fonologicznych odpowiada analizator słuchowy oraz inne procesy poznawcze (uwaga, pamięć oraz myślenie, kiedy dokonywane są operacje wymagające świadomości fonologicznej). Dlatego odmiennie od polskiego określenia „słuch fonematyczny” w literaturze obcojęzycznej stosowany jest termin „przetwarzanie fonologiczne”. Dla poziomu czytania polskich



dzieci 6-letnich bardziej prognostyczne są umiejętności metafoniczne niż metaskładniowe. Oznacza to, że umiejętności czytania 6-latków „najbardziej zależą od wczesnych umiejętności fonologicznych na poziomie fonemowym, a zwłaszcza takich, które wymagają świadomej manipulacji i intencjonalnej kontroli” [Krasowicz-Kupis, 1999: 256].

### A. Sylaby

Najwcześniej pojawiającą się umiejętnością metafoniczną jest świadomość sylabowa przejawiająca się poprzez dzielenie słów na sylaby. Jest to pierwsza zdolność segmentacji, jaką przejawiają dzieci. Jest ona oparta na świadomości fonemowej, lecz wykonywana na części, która sama nie niesie ze sobą znaczenia. Wyróżniamy dwa typy sylab: sylaby otwarte, kończące się samogłoską (np. ma – ma, la – ta) i zamknięte, które kończą się spółgłoską (np. trud – ność). W języku polskim (niesylabicznym) funkcją sylaby jest segmentacja wypowiedzi, która ułatwia artykulację i percepcję.

Najważniejszy eksperyment w zakresie rozpoznawania i wyodrębniania sylaby został przeprowadzony przez I. Y. Liberman [1973]. Podczas jego trwania dzieci 4, 5 i 6-letnie miały za zadanie podczas powtarzania słów jedno-, dwu- i trzysylabowych wystukiwać każdą sylabę. Z tym zadaniem radziło sobie 90% 6-latków [Krasowicz-Kupis, 1999: 122]. Z kolei zamierzone manipulowanie sylabami było badane przez J. Rosnera i D.P. Simon [1971], a polegało na powtarzaniu przez dzieci podanych przez badaczy słów, ale po opuszczeniu pierwszej, środkowej i ostatniej sylaby. W przypadku opuszczania pierwszej sylaby poprawnie poradziło sobie z zadaniem 50% 6-latków, przy opuszczaniu ostatniej sylaby i pozostawianiu pierwszej poprawnie wykonało próbę 80% 6-latków. Opuszczanie sylaby środkowej to umiejętność, która wymaga posiadania wysokiego poziomu kontroli. Było to zadanie, z którym badanie dzieci nie poradziły. Za najbardziej trafne zadanie do oceny manipulacji metafonicznej sylabami, zdaniem J. E. Gomberta [1992], jest próba usuwania początkowej sylaby ze słowa [Krasowicz-Kupis, 1999: 122-123]. Poniżej podaję przykłady ćwiczeń dotyczących tego obszaru oddziaływań [Maurer, 1997; Krasowicz 1999, Krasowicz, Bogdanowicz, 1996].

W zakresie analizy sylabowej (na etapie treningu) pokazujemy dziecku obrazki i uzgadniamy z nim, jaki obiekt jest na nim przedstawiony (jego nazwę). Stosując zasadę stopniowania trudności prezentujemy obiekty, których nazwy są słowami jedno-, dwu-, trzy- i czterosylabowym (odpowiednio np. las, miska, samochód, filiżanka, telewizor). Prosimy, aby dziecko podzieliło słowa na sylaby, przy każdej sylabie niech odłoży kółko. Ważne, aby pamiętać, że dziecko wyłącznie odkłada żetony, a ich liczbę ustala osoba prowadząca trening. Gdy dziecko ma trudności – pomagamy.

W zakresie syntezy sylabowej (na etapie treningu) pokazujemy dziecku obrazki i uzgadniamy z nim, jaki obiekt jest na nim przedstawiony (jego nazwę). Nazwa każdego obrazka składa się z tylu sylab, na ile części podzielony został obrazek. Stosując zasadę stopniowania trudności prezentujemy obrazki, na których nazwy obiektów są słowami dwu-, trzy- czy czterosylabowym (np. mapa, ryba, makaron, pantofel, drabina, marmolada, dezodorant). Prosimy, aby dziecko powiedziało kolejne sylaby, wskazując jednocześnie po kolei części obrazka, a następnie je złączyło i powiedziało całe słowo. Gdy dziecko ma trudności – pomagamy.

W zakresie umiejętności usuwania sylab (na etapie treningu) informujemy dziecko, że będziemy szukać słów, które ukryły się w innych słowach. Prosimy, aby powiedziało słowo BARAK, a następnie, aby powiedziało to samo słowo, ale aby nie mówiło BA ... (usuwanie pierwszej sylaby ze słowa). W ten sposób słowo RAK ukryło się w słowie BARAK. Następnie podajemy inne słowa i prosimy o usunięcie pierwszej sylaby (ZAPAŁKA bez ZA – PAŁKA; MALINA bez MA – LINA itp.).

Podobnie instruujemy dziecko, aby postawić je w sytuacji usuwania ostatniej sylaby w słowie. Czyli nadal szukamy słów, które ukryły się w innych, ale będziemy usuwać ostatnią sylabę. Prosimy, aby powiedziało słowo ZAPAŁKA, a następnie, aby powiedziało to samo słowo, ale aby nie mówiło KA (ZAPAŁKA bez KA – ZAPAŁ; ROBOTNIK bez NIK – ROBOT).

Najtrudniejszą czynnością jest usuwanie sylaby ze środka słowa. Znajomy dla dzieci schemat ćwiczenia obejmujący szukanie ukrytych słów w innych słowach uwzględnia teraz usuwanie sylaby środkowej. Prosimy, aby słowo KANAPA powiedziało bez NA (KAPA), MAKATA bez KA (MATA)

itp. Przypominam, iż w świetle przywoływanych wyżej wyników badań, żaden 6-latek nie był w stanie wykonać operacji usuwania sylaby środkowej.

### *B. Elementy śródsylabowe – rymy i aliteracje*

Elementami śródsylabowym są rymy i aliteracje. Zdolność różnicowania elementów większych niż pojedyncze głoski, ale mniejszych niż sylaby uznano za ważny etap kształtowania kompetencji fonologicznej [Krasowicz, Bogdanowicz, 1996]. Dzięki takiej budowie (część nagłosowa – początkowa – nosi nazwę aliteracji, a wygłosowa – końcowa – rymu) możliwe jest podzielenie słów jednosylabowych na dwie części. Dziecko nie będąc świadomym znaczenia, a tylko warstwy brzmieniowej (fonicznej) cieszy się rymem, akcentem lub rytmem rymowanek, wyliczanek, czy wierszyków [Maurer, 1997].

Badania przeprowadzone w Polsce [Maurer, 1994: 32-39] tak, jak w przypadku dzieci anglojęzycznych wskazują na ważność wczesnych dziecięcych umiejętności w zakresie rozpoznawania oraz tworzenia rymów i aliteracji [Krasowicz-Kupis, 1996; 2004: 46-47]. Dzieci odkrywają prawidłowość, iż słowa, które mają wspólne dźwięki, tak jak słowa rymujące się, często pisze się w ten sam sposób. Związek ten jest niezależny od wpływu umiejętności rozpoznawania i różnicowania fonemów. Umiejętność tworzenia rymów jest poprzedzona umiejętnością ich rozumienia i rozpoznawania i odbywa się to zgodnie z prawidłowościami rozwoju mowy.

Opracowana pod redakcją A. Maurer [1997] propozycja zabaw z rymami stanowi nowy element w dotychczas realizowanym w Polsce cyklu działań, który powinno włączyć się w proces wspierania dzieci w nabywaniu gotowości do czytania i pisania.

Dorosły bawiąc się z dzieckiem wybiera np. słowa jednosylabowe, które łatwo dają się rymować i podejmuje próby wymyślenia słów rymujących się z podanym (np. płot – skot, kot – młot). Nie zapominamy o rymowanych wierszykach (wymyślanych przez dorosłego) i rymowanek – dopowiedankach [Silberg, 2005].

Z kolei rymowanki – dopowiadanki to np. wierszyki dla dzieci, w których wskazujemy dzieciom rymy akcentując je podczas czytania lub zatrzymujemy się przed rymującym się słowem, np. „Biega, krzyczy Pan Hilary: Gdzie są moje ... (okulary)?”. Jadwiga Gorzechowska i Maria Kaczurbina przytaczają wiele przykładów m.in. monologów i tradycyjnych rymowanek – wyliczanek [Gorzechowska, Kaczurbina, 1986]. Często są to teksty o charakterze humorystycznym, a niekiedy wręcz o treści absurdalnej.

Dzieci skandują wyliczanki, a pierwszą sylabę prawie zawsze akcentują najsilniej. Wiele tradycyjnych zabaw ma od dawna ustaloną formułę monologową, wyliczankową, rymowaną, która zawsze poprzedza daną zabawę. Przykładowo, przed rozpoczęciem zabaw ruchowych lub w ich trakcie dzieci posługują się monologami. Wielokrotnie np. odbijając piłkę o ścianę czy ziemię, podczas skakania na jednej nodze, aż do „skuszenia” (popelnienia błędu ruchowego) skandują. „Siała baba mak, nie wiedziała jak. A dziad wiedział, nie powiedział, a to było tak”. „Tęcza pije, nie dopije, kowal bije, nie dobieje. Szwaczka szyje, nie doszyje, młynarz miele, nie domiele, stoją worki na niedzielę”. Przed zabawą w chowanego dzieci skandują: „Pał – ka, za – pał – ka, dwa ki – je, kto się nie scho – wa, ten kry – je!”. Inne wyliczanki przedzabawowe, jak dawniej tak i dzisiaj są używane jako wstęp do różnych zabaw np. „Entkiczki pętliczki, czerwone stoliczki! Na kogo wypadnie, na tego bęc!”, „Eks breks, który będzie stary pies? Na kogo popadnie, na tego bęc!”, „Na wysokiej górze rosło drzewo duże, nazywało się apli papli blite blau. A kto tego nie wypowie, ten nie będzie grał” [Gorzechowska, Kaczurbina, 1986: 9-19].

Aliteracja (łac. *ad litteram*, do głoski) to rozpoczynanie dwu lub większej ilości wyrazów w ciągu od tych samych głosek, dopuszczając powtarzanie tych samych głosek nie tylko w nagłosie wyrazu, ale i w innych pozycjach [Miodyńska-Brookes, Kulawik, Tataro, 1980]. Uważana jest też za dobrą mnemotechnikę ponieważ aliteracje sprzyjają zapamiętywaniu w większym stopniu niż wizualizacje, czy skupianie się na znaczeniu wyrazów.

Zabawy z aliteracjami – powtarzanie słów rozpoczynających się tym samym dźwiękiem lub literą to, zdaniem J. Silberg [2005], dobry wstęp

do poznawanie m.in. elementów prozodycznych języka, a przez to rozwijania świadomości fonemicznej. Dodatkowymi działaniami proponowanymi dzieciom są: rozmowa o treści obrazka, jaki do tego zdania mogą narysować oraz samo działanie plastyczne. Bawimy się także z dziećmi w lubiane przez nie wymyślanie zdań z aliteracjami („Tomek trzyma trzy tarcze”, „Olek ostrożnie ogląda oliwkowe oczy olbrzymiej ośmiornicy”) układając zdania, które zaczynają się od ustalonej formułki („Idziemy do... i bierzemy ze sobą...”), a puste miejsca uzupełniamy słowami zaczynającymi się tym samym dźwiękiem („Idziemy do parku i bierzemy ze sobą piłkę”), mówiąc zdanie, po to, aby dzieci je powtarzały i aby stopniowo długość zdania ulegała wydłużeniu (nauczyciel: „Siostra Sylwii słucha”, dzieci: „Siostra Sylwii słucha”, nauczyciel: „Siostra Sylwii słucha samych symfonii”, dzieci: „Siostra Sylwii słucha samych symfonii”), organizując sklep z pierwszymi dźwiękami (w sklepie sprzedaje się tylko przedmioty, których nazwy zaczynają się od wybranego dźwięku) [Silberg, 2005: 20-25].

### C. Fonemy

Fonem to najmniejszy odcinek łańcucha mowy, który charakteryzuje zespół cech motorycznych, akustycznych i tzw. cech dystynktywnych. Cechy dystynktywne służą do różnicowania znaczeń wyrazów. Przykładowo, fonemy *b* i *p* różnią się dystynktywną cechą dźwięczności (bąk i pąk). Realizacją fonemu („wyobrażenia głoski” w mózgu użytkownika danego języka) jest głoska – jednostka tekstu mówionego. Świadomość fonemowa określa struktury dźwięków na poziomie fonemów. Najpóźniej pojawiająca się świadomość fonemowa uzewnętrznia się poprzez manipulowanie fonemami w słowach. Możemy więc mieć do czynienia z czynnością przesuwania, opuszczania, dodawania fonemów. Najczęściej stosowana metoda pomiaru polega na powtarzaniu danego słowa z pominięciem któregoś z fonemów (pierwszego, środkowego, ostatniego).

Do badania umiejętności rozpoznawania fonemów posłużono się [Lieberman i in., 1974] taką samą procedurą, jak przy badaniu świadomości sylabowej. Dzieci 4-, 5- i 6-letnie dzieliły słowa na fonemy i jednocześnie wystukiwały ich liczbę (od 1 do 3). Wykonanie próby, która składała się

z 42 zadań eksperymentalnych poprzedzone było treningiem na 12 zadaniach. Zadanie uznawano za wykonane z powodzeniem, jeśli dziecko bez pomyłki podzieliło i wystukało sześć słów pod rząd. Okazało się, że 17% 5-latków i 70% 6-latków poradziło sobie z zadaniem. Uzyskane rezultaty (porównując z wynikami w zakresie świadomości sylabowej) podsumowano stwierdzeniem, że dzieci przed rozpoczęciem nauki czytania są świadome istnienia sylab, ale w większości nie są świadome istnienia fonemów. Wyniki badań, w których wystukiwanie zastąpiono odkładaniem żetonów były podobne. Fakt zetknięcia się z pismem poprzez naukę czytania jest czynnikiem, który różnicował grupy wiekowe. Przypuszcza się, że ten fakt pozwala dzieciom liczyć litery, z których jest zbudowany wyraz. W takiej sytuacji dopuszcza się możliwość, że dzieci zastępują analizę fonemową analizą literową.

Jako ilustrację tej procedury G. Krasowicz-Kupis zacytowała badania D. J. Bruce [1964]. Badaniom poddano dzieci od 5 do 7–6 roku życia. Zadanie okazało się za trudne dla 5- 6-latków, a spośród 7-latków tylko 30% dzieci je wykonało. W przywoływanych już wcześniej eksperymentach J. Rosnera i D. P. Simon [1971] dzieci były proszone nie tylko o powtórzenie podanych przez badaczy słów, w sytuacji opuszczenia pierwszej, środkowej i ostatniej sylaby. Analogicznie proszono dzieci o opuszczanie w podawanych słowach fonemu (na początku, w środku i na końcu wyrazu). Ostatnią głoskę efektywnie usuwało 20% 6-latków, z usuwaniem pierwszej głoski w sąsiedztwie samogłoski poradziło sobie 7% 6-latków, a z zadaniem polegającym na usunięciu pierwszej głoski w sąsiedztwie spółgłoski – więcej niż 50% 7-latków nie poradziło sobie z zadaniem. Z usuwaniem głoski w środku wyrazu nie poradziło sobie żadne dziecko 6-letnie.

Poniżej przykłady ćwiczeń w zakresie analizy i syntezy fonemowej, usuwania fonemów w słowach oraz dodawania głosek w tekście.

Sytuację, w której dziecko dokonuje analizy fonemowej organizujemy podobnie, jak w przypadku analizy sylabowej. W fazie treningu prezentujemy cztery obrazki (jedno-, dwu-, trzygłoskowe) i uzgadniamy nazwę obiektów, które się na nich znajdują. Prosimy o podzielenie tych słów na dźwięki i odłożenie tyłu żetonów, ile jest dźwięków w analizowanym sło-

wie. Żetony muszą być inne niż przy analizie sylabowej. Następnie już bez obrazków na zmianę z dzieckiem proponujemy inne słowa (np. on, ul, żaba, most, tunel, firanka).

Syntezę fonemową ćwiczymy w sytuacji „zagadki”, a więc po sformułowaniu pytania „Zgadnij, co to za słowa?” Przygotowujemy serie słów dwu-, trzy-, cztero- i pięciogłoskowych (np. j-a, u-l; b-a-k, l-e-w; s-o-w-a, z-u-p-a; m-a-s-ł-o, z-e-g-a-r o prostej budowie fonetycznej). Liczba dźwięków, z jakich dziecko jest w stanie zsyntetyzować słowo wskazuje na jego aktualny poziom umiejętności w tym zakresie. Praca zawsze powinna dotyczyć poziomu aktualnego oraz o jeden poziom wyżej. Jeśli więc dziecko syntetyzuje słowa dwugłoskowe, wykorzystujemy słowa o takiej budowie oraz wprowadzamy słowa trzydźwiękowe.

Usuwanie fonemów ze słowa przeprowadzamy w sytuacji odgadnięcia przez dziecko, co zostanie ze słowa, jeśli prowadzący trening „zabierze” ze słowa dźwięk na początku słowa (nagłos), na końcu słowa (wygłos) i w środku słowa (śródgłos) (np. LAS bez L – AS, NOSY bez N – OSY; RYBAK bez K – RYBA, METAL bez L – META; CŁO bez Ł – CO, PASKI bez S – PAKI).

Lubianym przez dzieci działaniem jest dodawanie głosek w tekście. Znany dziecku bohater (np. lew) nauczył się mówić po polsku, ale jeszcze nie wszystkie słowa wymawia poprawnie. Na przykład, zamiast KOT mówi OT, zamiast TATA mówi ATA. Posłuchaj lwa i zgadnij, co chciał powiedzieć.

1. ... ano ... obiełem ... akupy.
2. ... czoraj ... adłem ... ody.
3. ... ot ... łapał ... ysz.

### Ćwiczenia ogólnorozwojowe

Abry nauka czytania przebiegała sprawnie, umysł dziecka musi być do tego odpowiednio przygotowany. Oprócz stymulacji funkcji słuchowych treningowi podlegają funkcje wzrokowe, a właściwy trening umysłowy zapewniają ćwiczenia tzw. ogólnorozwojowe. Autorka metody symultaniczno-sekwencyjnej J. Cieszyńska dzieli ćwiczenia ogólnorozwojowe

na kilka kategorii. Kryterium podziału stanowią: rodzaj stymulacji i typ kształtowanych umiejętności. Są to:

- 1) analiza i synteza wzrokowa,
- 2) ćwiczenia operacji myślowych (sekwencje, pamięć symultaniczna i sekwencyjna, myślenie przyczynowo-skutkowe, umiejętność przeprowadzania klasyfikacji),
- 3) grafomotoryka (ćwiczenia przygotowujące dziecko do nauki pisania),
- 4) lateralizacja (układanie od strony lewej do prawej) [<http://sylaba.info>].

### Pamięć i jej ćwiczenie

Jadwiga Cieszyńska [2005: 63] podkreśla, iż pamięć ma „ogromne znaczenie w opanowaniu czytania i pisania”. Dla mówienia i odbioru mowy konieczna jest pamięć sekwencyjna (sukcesywna), a w procesie czytania istotną rolę odgrywa pamięć symultaniczna (jednoczesna). Opisuje tę prawidłowość R. Jakobson [1989: 79] stwierdzając, iż „złożony znak wizualny zawiera serię składników symultanicznych, podczas, gdy złożony znak audytywny jest w zasadzie uformowany z serii komponentów sukcesywnych”. Czytanie i pisanie uzależnione jest więc w znacznym stopniu od sprawnie funkcjonującej pamięci sekwencyjnej (sukcesywnej), ale także symultanicznej (jednoczesnej) oraz od pojemności pamięci [Cieszyńska, 2005: 81].

Ćwiczenia pamięci sekwencyjnej stymulują przetwarzanie informacji element po elemencie w lewej półkuli mózgu, która m.in. ujmuje relacje między elementami. Ten rodzaj zapamiętywania warunkuje uczenie się języka oraz czytania. Trening linearnego uporządkowania oraz percepcji według porządku od lewej strony do prawej jest, zdaniem J. Cieszyńskiej-Rożek [2011: 101], warunkiem odniesienia sukcesu w nauce czytania. Ćwiczenia porządkowania sekwencyjnego w metodzie sekwencyjno-symultanicznej dotyczą:

- naśladowania, kontynuowania oraz uzupełnienia szeregów i sekwencji na materiale tematycznym i atematycznym,



- dostrzegania relacji między dwoma elementami, w rozbudowanych strukturach oraz między elementami sekwencji,
- porządkowania czasowego (przedtem, teraz, potem; na początku, na końcu) oraz przyczynowo-czasowego (ustalenie przyczyny i skutku) [Cieszyńska-Rożek, 2011: 103].

Pamięci sekwencyjnej zawdzięczamy **zdolność do przyswajania, utrwalania i przypominania informacji ułożonych w sekwencji (np. nazwy pór roku, miesiący, dni tygodnia, zapisu reakcji chemicznych, przekształceń matematycznych, przyswajania układów gimnastycznych i tanecznych).**

W przypadku głoskowania ważna jest kolejność głosek w słowach. W danym słowie występuje określona liczba głosek, które muszą być wypowiedziane w odpowiedniej kolejności, aby wyraz zabrzmiał poprawnie [Maurer, 1997a]. Logopedzi zwracają uwagę, iż u dzieci 6-letnich, które mają do czynienia z głoskowaniem wyrazów krótkich, o łatwej strukturze fonetycznej (typu ul, lody, dom, lis, szal, mysz) i które często mają dobrą pamięć wzrokową (znają obraz graficzny słowa na pamięć) zaburzenie pamięci sekwencyjnej nie jest rozpoznawane. Trudności dziecka zostają zauważone jedynie wówczas, kiedy nie radzi sobie ono z takimi właśnie prostymi słowami, bo są to trudności ewidentne. Uwadze nauczycieli umykają te dzieci, u których problemy są słabo widoczne. Trudności są, lecz wiążą się z wyższym poziomem umiejętności głoskowania. Jeśli dziecko ma trudności z kolejnością dźwięków w słowach długich, a więc zbudowanych z większej liczby głosek (np. 10-12) to jest to wskaźnik zaburzenia pamięci sekwencyjnej. Obniżenie pamięci słuchowej wiąże się także z pamięcią sekwencyjną. Dzieci mogą mieć problemy z utrzymaniem w pamięci i właściwym powtórzeniem kilku wyrazów, zdań, czy krótkich wierszy (w przypadku recytacji oddają ich treść, lecz nie przestrzegają szyku wyrazów w zdaniu i ich formy gramatycznej) [www.logopedia.pl, z dnia 10.06.2011].

Pamięć sekwencyjna może być ćwiczona w sytuacjach, które np. wymagają zapamiętania i wskazania przez dziecko dwóch, a następnie trzech obrazków pokazywanych kolejno. Dorosły pokazuje dwukrotnie po dwa i dwukrotnie po trzy obrazki, prezentując je po jednym przez 3

sekundy, w odstępach sekundowych. Zarówno dziecko, jak i dorosły dysponują takim samym zestawem 15 obrazków. Analogicznie przebiega zapamiętywanie przez dziecko układów figur geometrycznych. Dorosły pokazuje dwukrotnie po dwa i dwukrotnie po trzy obrazki z figurami geometrycznymi, prezentując je po jednym przez 3 sekundy, w odstępach sekundowych. Zadaniem dziecka jest wskazanie właściwych obrazków [Cieszyńska, 2005: 63].

Pamięć symultaniczna dotyczy zapamiętywania całościowego (globalnego). Informacje w ten sposób przechowywane są rozpoznawane przez dziecko prawo-półkulowo na zasadzie podobieństwa. Jej ćwiczenie odbywa się np. w sytuacji, kiedy to po dwukrotnej, trzysekundowej ekspozycji dziecku jednocześnie dwóch (następnie trzech) obrazków, wybiera ono z zestawu 15 obrazków takie, które mu pokazano. Analogicznie przebiega odtwarzanie przez dziecko zapamiętanych układów geometrycznych. Po dwukrotnej, trzysekundowej ekspozycji jednocześnie dwóch (następnie trzech) figur geometrycznych, dziecko wybiera z zestawu 15 figur takie, które mu pokazano. Dziecko, jak i dorosły dysponują takim samym zestawem 15 obrazków [Cieszyńska, 2005: 63].

Ćwiczeniem pamięci symultanicznej są sytuacje, w których oczekiwane jest zapamiętanie miejsca położenia obiektów (np. ukrytych obrazków (gra typu „memory” w wersji tradycyjnej lub komputerowej). Przed graczami rozkładana jest (określona możliwościami uczestników gry) parzysta liczba zakrytych kart. Każdy z graczy może odkryć w swojej kolejce zawsze tylko dwie dowolne karty i tym samym znaleźć taką samą parę kart. Jeżeli to mu się nie uda, zakrywa je ponownie i pozostawia w tym samym miejscu, jeśli się uda odkłada parę na bok. Zabawa toczy się do czasu odnalezienia wszystkich par, albo jak to ma miejsce w grze internetowej „Memory” – do ukończenia limitu czasu. Inna wersja gry polega na tym, iż gracze otrzymują takie same karty – jeden układa swoje w dowolnej kolejności, a drugi musi zapamiętać tę kolejność. Następnie karty są odwracane i gracz obserwujący musi ułożyć je w tej samej kolejności.

Ćwiczenie pamięci symultanicznej przebiega również w sytuacjach wymagających zapamiętania wzorów z ułożonych klocków. Wzorzec

zakrywamy kartką (trzy, cztery figury), aby na chwilę zniknął z pola widzenia, a zadaniem dziecka jest zrekonstruowanie go z pamięci.

## Zakończenie

Od refleksyjnych nauczycieli oczekuje się studiowania wyników badań (jako udokumentowanych dowodów na podejmowane działania) i traktowania ich jako argumentów dla wprowadzanych zmian w pracy z dziećmi [Rayner i in., 2001]. Aby dziecko edukować czytelniczo nie powinni oni obawiać się podejmowania decyzji dotyczących wyboru modelu i metod postępowania edukacyjnego [Jaszczyszyn, 2010]. Pedagodzy cechujący się wiedzą, ale i elastycznością w działaniach to niewątpliwie jedna z istotnych „sił sprawczych” sukcesu dziecka, także w stawianiu się coraz bardziej zaawansowanym czytelnikiem – twórczym i krytycznym.

## BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk E. (2006), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisanie po polsku*, Białystok, Trans Humana.
- Bruner J. S. (1987), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa, PWN.
- Brzezińska A. (1987a), *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisanie*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzezińska A., (red.) (1987b), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa, WSiP.
- Cieszyńska J. (2005), *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieszyńska-Rożek J. (2011), *Jak pomóc dzieciom zagrożonym dysleksją?*, „Bliżej Przedszkola” nr 5.
- Gończowska J., Kaczbina M. (1986), *Mało nas, mało nas. Polskie dziecięce zabawy ludowe*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Jakobson R. (1989), *W poszukiwaniu istoty języka*, tłum. zbiorowe, t. 1, 2, Warszawa, PIW.
- Jaszczyszyn E. (2010), *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętność czytania dzieci sześcioletnich*, Białystok, Trans Humana.
- Krasowicz-Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

- Krasowicz-Kupis G., (2004), *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis, G., (2006), *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześcioletnich*, Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Krasowicz G., Bogdanowicz M. (1996), *Wybrane aspekty umiejętności metajęzykowych dzieci 6-letnich i dynamika ich zmian w klasie „0”*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, t. 4, nr 2-3.
- Maurer A. (1994) *Rozwój umiejętności czytania*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, t. 2, nr 2.
- Maurer A. (red.) (1997), *Głoski rozpoczynające i kończące słowa. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Kraków, Impuls.
- Maurer A. (red.) (1997a), *Głoska a litera. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Kraków, Impuls.
- Miodyńska-Brookes E., Kulawik A., Tataro M. (red.) (1980), *Zarys poetyki*, Warszawa PWN.
- Rayner K., Foorman B. R., Perfetti Ch. A., Pesetsky D., Seidenberg M. S. (2001), *How psychological science informs the Teaching of reading*, “Psychological Science in the Public Interest”, Vol. 2, No. 2, p. 31-74.
- Schiller P. (2005), *Wczesne czytanie*, tłum. R. Waliś, Warszawa, K. E. Liber.
- Sochacka K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok, Trans Humana.
- Wilgocka-Okon B., (2003) *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Warszawa, Żak.
- Wygotski L. S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa, PWN.

#### Strony internetowe:

[http://sylaba.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4:zanim-dziecko-zacznie-czyta&Itemid=4](http://sylaba.info/index.php?option=com_content&view=article&id=4:zanim-dziecko-zacznie-czyta&Itemid=4) [10.07.2011].

[http://www.logopedia.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=79&Itemid=37](http://www.logopedia.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=79&Itemid=37) [10.06.2011].

## **SUMMARY**

*Elżbieta JASZCZYSHYN*

*Children's Readiness to Reading  
– a Theoretical and Methodical Framework*

We deal with “developing readiness to reading” when the children’s environment stimulates these attributes, which take an essential part in the process of a reading skill acquisition. The study depicts the process of work over development of children’s lingual readiness. Theoretical considerations and descriptions of the research are illustrated by the examples of activities.