

Elżbieta Awramiuk

Uniwersytet w Białymstoku

Grażyna Krasowicz-Kupis

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa

Odkrywanie słowa pisanego. Odbicie problemów z segmentacją fonologiczną w komunikacji pisemnej małych dzieci

1. Wprowadzenie

Czytanie i pisanie stanowią formę porozumiewania się językowego, którego substancją jest pismo, czyli linearny ciąg znaków graficznych rządzących się swoistymi dla danego języka regułami. Podstawowymi czynnikami warunkującymi naukę czytania i pisania w językach mających pismo alfabetyczne są świadomość fonologiczna i wiedza o literach (Caravolas i in. 2001; Snowling i in. 2003; Pelletier, Lasenby 2007; National Early Literacy Panel 2008; van Bergen i in. 2012). Niewątpliwie na najwcześniejszym etapie nauczania największe wyzwanie dla dziecka stanowi zrozumienie segmentalnej struktury wyrazu, które umożliwia jego dekodowanie w czytaniu i kodowanie w pisaniu. Kompetencje fonologiczne dziecka obejmują różne sprawności – od różnicowania głosek w parach podobnie brzmiących wyrazów (np. *sok-fok*), poprzez rozpoznawanie i tworzenie rymów, po segmentację fonemową i sylabową oraz operacje przekształcania słów przez manipulacje głoskami (Krasowicz-Kupis 2008).

Istotą pisma jest oddawanie przez arbitralnie wybrane symbole graficzne wybranych jednostek języka. W każdym języku mówionym występują głoski, sylaby i wyrazy, ale każdy system pisma uprzywilejowuje jedną z tych jednostek. Kiedy dzieci uczą się pisać, muszą znaleźć odpowiedź na dwa podstawowe pytania: co z tego, co mówimy, daje się zapisać i w jaki sposób. Dziecięce odpowiedzi na te pytania stanowią źródło ich kreatywnego pisania. Badania nad pismem małych dzieci, w literaturze anglojęzycznej zwanym

*invented spelling*¹, pozwalają dowiedzieć się, jak dzieci wydzielają fonemy w wyrazach, jaką mają wiedzę na temat sposobu ich reprezentowania w piśmie i jak przyswajają grafotaktyczne, ortograficzne i morfologiczne właściwości ojczystego języka (Titos i in. 2003; Hayes i in. 2006; Rispens i in. 2008; Deacon i in. 2008; Sangster, Deacon 2011). Wyniki przedszkolnych zadań w pisaniu stanowią także istotny czynnik pozwalający przewidzieć późniejsze umiejętności czytania (Caravolas i in. 2001; Pelletier, Lasenby 2007; National Early Literacy Panel 2008).

Celem niniejszego artykułu jest wykazanie – na podstawie prowadzonych na świecie i w Polsce badań – że zapiski dzieci na początkowym etapie nauki pisania obrazują proces przyswajania pryncypiów pisma alfabetycznego oraz że pewne błędy w pisaniu i czytaniu odzwierciedlają problemy z segmentacją fonologiczną.

2. Typy błędów w piśmie na początkowym etapie nauki czytania i pisania

Zapiski małych dzieci, a ściślej – ich odstępstwa od standardowej ortografii – nie są zwykle przypadkowe, pozwalają wnioskować na temat dziecięcych konceptualizacji dotyczących języka pisanego i jego relacji w stosunku do języka mówionego, obrazują proces narastania świadomości językowej i ortograficznej, stanowią dowód wysiłku poznawczego. Małe dzieci wymyślają system graficzny, który jest bliższy powierzchniowej fonetyce oraz ich intuicji lingwistycznej niż system konwencjonalny. Badania prowadzone wśród dzieci w wieku przedszkolnym w różnych krajach pokazują, że dzieci popełniają stosunkowo podobne błędy (Awramiuk 2006; Young 2007; Pelletier, Lasenby 2007; Morin 2007; Oldrieve 2011). Należą do nich: opuszczanie liter, zamiana liter, zniekształcenia graficzne związane z myleniem liter o podobnych cechach oraz błędy w pisowni grafemów złożonych² wynikające z problemów z ich przetwarzaniem.

W literaturze anglojęzycznej etap, w którym dziecko poznaje litery i uświadamia sobie, że to one w piśmie reprezentują dźwięki, nazywany jest m.in. *letter name spelling* (Henderson 1985). Pojawia się wtedy typowy błąd

¹ W literaturze polskojęzycznej nie ma ustabilizowanego tłumaczenia. *Invented spelling* oznacza kreatywną, spontaniczną, niekonwencjonalną pisownię małych dzieci.

² Grafem to znak graficzny reprezentujący fonem. Formalnie może nim być litera lub grupa liter. W polszczyźnie grafemami są m.in. S, SZ, Ś, SI.

polegający na opuszczaniu liter samogłoskowych w wyniku mylenia wartości fonetycznej litery z jej nazwą, np. dzieci zapisują wyraz *help* jako HLP, ponieważ literę L interpretują w mowie przez dźwiękową formę jej nazwy (L – *el*). Strategia *letter name spelling* została bogato zilustrowana w literaturze w odniesieniu do dzieci zaczynających pisać po angielsku (Treiman, Cassar 1997; Ehri 2000; Bourassa, Treiman 2001; Treiman 2004; Werfel, Schuele 2012). Pojawia się także u dzieci zaczynających pisać w innych pismach alfabetycznych (Levin i in. 2002; Hannouz 2005; Morin 2007; Awramiuk i in. 2014), choć wykazuje w nich swoiste uwarunkowania.

Dowiedziano, że charakterystyczne błędy polegające na opuszczaniu pewnych liter mają uzasadnienia lingwistyczne. Dzieci opuszczają litery samogłoskowe, gdyż przypisują im wartość fonetyczną ich nazwy, ale wpływ na częstość tych opuszczeń mają pewne właściwości lingwistyczne nazw liter, np. skład fonemów. Niektóre sekwencje są dla dzieci łatwiejsze do podziału na segmenty niż inne z powodów artykulacyjnych i frekwencyjnych (por. Treiman, Cassar 1997). Z kolei na omijanie liter spółgłoskowych wpływa obecność grup spółgłoskowych, miejsce spółgłoski w wyrazie (np. spółgłoski nagłosowe są reprezentowane częściej niż wygłosowe) oraz jej typ (np. spółgłoski sonorne są opuszczane częściej niż spółgłoski właściwe) (por. Bourassa, Treiman 2001; Werfel, Schuele 2012).

Błędy w piśmie popełniane przez dzieci polskojęzyczne na wczesnym etapie edukacyjnym były charakteryzowane głównie z perspektywy trudności w nauce czytania i pisania jako efekt uwarunkowań poznawczych (Styczek 1981; Sawa 1987; Zakrzewska 1994; Bogdanowicz 1995; Górniewicz 1995; Pietras 2008). Zamiana liter wykazujących podobieństwo graficzne (np. pisanie P zamiast R, M zamiast N), nadmiar lub brak liter składających się na dwuznak lub trójznak (np. **safa* 'szafa'), błędny szyk składowych grafemu złożonego (np. **zsafa*), nieprawidłowe odtwarzanie kształtu litery, jej zniekształcanie lub gubienie istotnych elementów, najczęściej spowodowane są słabą pamięcią wzrokową (nieustabilizowanym obrazem litery) i brakiem automatyzacji w pisaniu poszczególnych kształtów. Niektóre z dziecięcych odstępstw od standardowej ortografii mają jednak uzasadnienia lingwistycznie, wynikające ze specyfiki polskiego systemu graficznego i językowego.

Polskojęzyczne dzieci rozpoczynające naukę pisania charakteryzują trudności z uchwyceniem wielofunkcyjności litery I, błędy w zakresie pisowni liter Ę i Ą, zamiana pewnych grafemów oraz opuszczanie liter. Błędy powstają m.in. na skutek stosowania przez dziecko strategii fonetycznej, nietypowej rekonstrukcji zależności między grafemem a fonemem, naturalnych trudności z opanowaniem zasad dystrybucji pewnych grafemów, a także problemów

z segmentacją fonologiczną. Ten ostatni typ błędu zostanie omówiony dokładniej w p. 3.

Zapisy takie jak **pinokjo* 'Pinokio', **objat* 'obiad', **popłynęły* 'popłynęły', **bapcia* 'babcia', **tromba* 'trąba', **ławke* 'ławkę', **grzyfka* 'grzywka', **śniek* 'śnieg', **lef* 'lew' dowodzą dobrego słuchu i umiejętności analizy fonetycznej. Dziecko zapisuje wyrazy poprawnie z punktu widzenia fonetycznego, choć niestandardowo z punktu widzenia ortograficznego. Błędy typu **teł* 'tę', **soł* 'są', **sieł* 'się' świadczą, że dzieci słyszą dyftongiczną realizację wygłosowych segmentów (por. Ostaszewska, Tambor 2007). Problem z zapisem liter *Ą*, *Ę* polega na tym, że segment nosowy nie ma wśród liter polskiego alfabetu swego odpowiednika. Dziecko do jego zapisu wybiera literę najbliższą w jego wyobrażeniu słyszanej dźwiękowi: literę *Ł* służącą do oznaczania dźwięku o niemal identycznych cechach artykulacyjnych, ale reprezentującą głoskę ustną. Zapisy typu **idoł* stanowią ilustrację problemów w uogólnieniu relacji między grafemem a fonemem i powstają w wyniku swoistego sposobu językowej interpretacji słyszanych dźwięków.

Specyfika polskiego systemu ortograficznego polega m.in. na tym, że zawiera on pary grafemów odsyłających do tego samego fonemu. Żeby opanować pisownię *U-Ó*, *RZ-Ż*, *CH-H*, trzeba zapamiętać postać graficzną wyrazów zawierających te grafemy, z kolei opanowanie pisowni par typu *Ś-SI* wymaga zapamiętania stosunkowo prostych reguł dotyczących prawostronnego kontekstu. Trudności w ich opanowaniu skutkują błędami takimi jak: **ućecha* 'uciecha', **će/n*, **ćeni*, **cieni* 'cień', **dyńa* 'dynia'. Problem w tym wypadku stanowi ustalenie przez dziecko zasad rządzących wyborem jednego z dwóch grafemów reprezentujących ten sam fonem.

W pracach psychologicznych mieszanie liter odnoszących się do spółgłosek różniących się jedynie dźwięcznością traktowane jest najczęściej jako błąd specyficzny wynikający z zaburzeń słuchu fonematycznego. Z perspektywy lingwistycznej takie zamiany na etapie przyswajania istoty pisma można wyjaśniać narastającą świadomością ortograficzną i niedostatkami w świadomości morfologicznej. Zapisy takie jak **spodkałem* 'spotkałem', **czabka* 'czapka', **burag* 'burak' mogą być rezultatem przyswajania wiedzy na temat reguł ortograficznych. Kiedy dziecko dowiaduje się, że niekiedy – mimo iż słyszy głoskę bezdźwięczną – powinno zapisać jej dźwięczny odpowiednik, początkowo stosuje się do tego zalecenia bezwyjątkowo lub przypadkowo, dopiero zrozumienie morfologicznych powodów nietypowej reprezentacji graficznej przyczyni się do opanowania przez nie poprawnej pisowni.

3. Brak reprezentacji fonemu w piśmie

Opuszczanie liter wynikające z trudności z segmentacją fonologiczną występuje wtedy, gdy dziecko błędnie określa liczbę jednostek dystynktywnych w danym wyrazie. Dzieci uczące się pisać w piśmie alfabetycznym muszą pokonać drogę między intuicyjnie wyczuwalną sylabą a wyabstrahowanym fonemem. To naturalne, że mają z tym problemy i przechodzą przez pośredni między analizą sylabową a fonemową etap analizy fonologicznej.

Wyniki badań nad spoistością diad fonemowych typu CV³ u polskojęzycznych dzieci sześciolletnich dowiodły, że największa spoistość cechuje połączenia Ci oraz Cy (Milewski 1999). Oznacza to, że dzieciom w wieku przedszkolnym najwięcej problemów przy rozdzielaniu sprawiają połączenia spółgłosek z samogłoską /i/ lub /y/. Ponadto wyniki analizy fonemowej układów typu Cy wykazały, że niektóre połączenia spółgłoski z samogłoską /y/ sprawiają polskim dzieciom więcej problemów niż inne (np. sekwencja /sy/ jest łatwiejsza do analizy fonemowej niż sekwencja /šy/).

W ramach realizacji projektu *Wczesna diagnoza specyficznych zaburzeń czytania i pisania* prowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych⁴ zespół G. Krasowicz-Kupis badał, jakie błędy popełniają dzieci na początku klasy I (por. Awramiuk i in. 2014). W badaniu, w którym uczestniczyło 252 uczniów, dzieci za pomocą ruchomego alfabetu układały wyrazy o prostej budowie fonologicznej i konsekwentnej relacji między grafemem a fonemem. Tworzyły one cztery serie, które umożliwiały zbadanie sposobu zapisu fonemów /c/, /d/, /r/ i /t/ w różnych kontekstach fonologicznych. Na każdą serię składały się trzy wyrazy należące do jednej z grup:

- grupa I – wyrazy zawierające sekwencję odpowiadającą nazwie litery (np. wyraz *deska* zawiera nazwę litery D /de/),
- grupa II – wyrazy zawierające sekwencję Cy (np. wyraz *dym* zawiera /dy),
- grupa III – wyrazy o neutralnym kontekście fonologicznym (np. dla litery D była to sekwencja /do/ w wyrazie *dom*).

³ Symbol C (od ang. *consonant*) oznacza dowolną spółgłoskę, a V (od ang. *vowel*) – dowolną samogłoskę.

⁴ Projekt ten stanowi część projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty).

Błędy zostały podzielone na 4 grupy: dodanie liter(y), opuszczenie liter(y), zamiana liter i przestawienie. Najczęstszym typem błędu było opuszczenie litery, a opuszczenia liter samogłoskowych były trzykrotnie częstsze niż opuszczenia liter spółgłoskowych. Najczęściej opuszczaną literą samogłoskową okazała się litera *Y*, przy czym należy zaznaczyć, że frekwencja poszczególnych liter samogłoskowych w badanych wyrazach nie uzasadniała dysproporcji między częstością opuszczania litery *Y* i pozostałych liter samogłoskowych.

Najwięcej błędów wystąpiło w grupie II, zawierającej wyrazy z sekwencją składającą się ze spółgłoski i samogłoski /y/ (takie jak **but* 'buty', **rba* 'ryba', **kock* 'kocyk'), co wskazuje na specyficzne trudności w segmentacji fonologicznej. Gdyby dzieci popełniały błędy z innych powodów poznawczych (np. słaba pamięć wzrokowa, niska świadomość fonologiczna), liczba błędów nie różniłaby się znacząco w trzech grupach.

Opuszczenie litery samogłoskowej, szczególnie litery *Y*, jest na tyle częste, że można powiedzieć, iż jest błędem rozwojowym polskojęzycznych maluchów. Powodem tych opuszczeń jest – podobnie jak u dzieci anglojęzycznych – stosowanie strategii przypisywania literom wartości sylab. Dziecko zaczynające pisać po angielsku pisze **cr* 'car', gdyż połączenie samogłoski /a/ i spółgłoski /r/ jawi mu się jako spójna, niepodzielna jednostka. Cechą charakterystyczną tego błędu jest tożsamość segmentu, na który składa się opuszczana litera samogłoskowa i sąsiadująca z nią litera spółgłoskowa, z nazwą tejże litery spółgłoskowej⁵. Dziecko polskie pisze **rba* 'ryba', gdyż przypisuje literze spółgłoskowej *R* wartość brzmieniową sylaby o strukturze *Cy*. Wartość ta nie odpowiada nazwie litery, a jednak podobieństwo między analizowanymi błędami jest większe, niż to się wydaje. Polskie dzieci wartość fonetyczną poszczególnych liter poznają w trakcie analizy słuchowej, która polega na wymawianiu poszczególnych głosek w izolacji, co w wypadku spółgłosek prowadzi do wyodrębnienia wokalicznego elementu /y/⁶. Ponieważ znajomość liter jest swoistym wstępem do umiejętności czytania i pisania w piśmie alfabetycznym, można uznać, że dla polskiego dziecka nazwą litery (pierwszą, choć nieoficjalną) jest właśnie to /ry/. Mechanizm powstawania błędów popełnianych przez dzieci zaczynające pisać po angielsku i po polsku jest więc podobny i polega na przypisywaniu literom wartości brzmieniowej ich nazw. Różnica polega na tym, że dla liter polskich

⁵ Dzieci anglojęzyczne poznają litery, ucząc się alfabetu.

⁶ Na wadliwość takiego procesu głoskowania wielokrotnie zwracał uwagę B. Ročławski (1995).

istnieją dwa zestawy nazw: oficjalny, wprowadzany do szkoły stosunkowo późno, oraz nieoficjalny, pojawiający się wcześniej i wynikający ze sposobu nauczania.

W referowanych badaniach najtrudniejsze do analizy fonologicznej okazały się wyrazy zawierające spółgłoskę zwarto-szczelinową /c/. Wyniki dowodzą, że nie wszystkie nazwy liter są tak samo podatne na błędy i potwierdzają związek między częstością opuszczania liter samogłoskowych a kontekstem fonologicznym. Hipoteza na temat wpływu struktury fonologicznej segmentu Cy na tendencję do opuszczania litery samogłoskowej wymaga jednak weryfikacji w odpowiednich warunkach eksperymentalnych.

4. Deficyt przetwarzania fonologicznego a czytanie

Trudności w przetwarzaniu fonologicznym przekładają się nie tylko na problemy z pisaniem, ale przede wszystkim na trudności w czytaniu, które w dużym stopniu jest uwarunkowane świadomością fonologiczną dziecka (Krasowicz-Kupis 2004). Należy podkreślić, że znaczącym osiągnięciem w dziedzinie poszukiwania przyczyn wywołujących dysleksję było wykazanie, że to właśnie deficyt fonologiczny jest odpowiedzialny za to zaburzenie, na co zebrano silne i zgodne dowody (Snowling 2000). Istotne dla czytania umiejętności fonologiczne to tworzenie umysłowych reprezentacji dźwięków mowy – fonemów i reprezentacji fonologicznych słów – oraz posługiwanie się nimi (zapamiętywanie, przechowywanie i aktualizacja), zwłaszcza na etapie rozwoju komunikacji pisemnej, w którym dziecko poznaje kod zapisu (Awramiuk, Krasowicz-Kupis 2014). Przekłada się to na umiejętności w następujących obszarach:

- dekodowanie,
- analiza i synteza sylabowa i fonemowa,
- zadania wymagające świadomości fonologicznej, jak: porównywanie, przestawianie, usuwanie, dodawanie głosek czy sylab,
- pamięć werbalna, zwłaszcza fonologiczna – bezpośrednia i operacyjna,
- nazywanie (przywoływanie nazwy na żądanie) i inne.

Deficyt fonologiczny w dysleksji konsekwentnie wykazywano w bardzo wielu badaniach dzieci anglojęzycznych, niemieckojęzycznych, a także francuskojęzycznych i mówiących po hiszpańsku (przegląd: Sprenger-Charolles i in. 2006; Snowling 2000; Krasowicz-Kupis 2008). Jest on najwyraźniejszy w ortografiach mniej transparentnych, czyli takich, w których relacje grafem-fonem nie są konsekwentne, a pismo obfituje w wyjątki, jak w języku angielskim.

Badania polskie pokazują, że na progu edukacji z niepowodzeniami w opanowaniu czytania najsilniej, obok czynników socjoekonomicznych, wiąże się właśnie rozwój językowy dziecka (Krasowicz-Kupis 2007, 2008).

Klasyfikację błędów w czytaniu na podstawie badań polskich dzieci na starcie szkolnym zaproponowała G. Krasowicz-Kupis (1999), dzieląc je na błędy czasowe (liczne pauzy i powtórzenia związane z niepłynnością czytania) oraz zniekształcenia, do których należą substytucje semantyczne, wzrokowe i fonologiczne. Zniekształcenia fonologiczne, pokazujące problemy dzieci z odtworzeniem struktury głoskowej wyrazu, widoczne były najbardziej w przypadku czytania wyrazów sztucznych.

K. Sochacka (2004) w czytaniu u dzieci w pierwszych dwóch latach nauki wyróżniła dziesięć najczęściej pojawiających się nieprawidłowości, przez G. Krasowicz-Kupis zwanych zniekształceniami. Wśród rozważanych przez autorkę możliwych przyczyn popełnianych błędów znajdują się problemy z fiksacją wzroku na właściwym miejscu (zamiana liter w czytanim wyrazie pod wpływem liter wyrazów sąsiadujących), nieutrwalenie wzorców wzrokowych liter, które wyglądają podobnie (mylenie liter *b, d, p, g*), dążenie do ułatwienia artykulacji (uproszczenia grup spółgłoskowych) oraz trudności z utrzymaniem w bezpośredniej pamięci szeregu liter i zachowaniem ich sekwencyjności (opuszczanie części wyrazu). Niewątpliwie jednak u podłoża znacznej części błędów w czytaniu leżą problemy z segmentacją fonologiczną i właściwym operowaniem relacją grafem-fonem.

Spośród najczęściej popełnianych przez dzieci z klas zerowych i pierwszych błędów w czytaniu i w pisaniu wiele wymienia się wśród symptomów dysleksji rozwojowej. U poszczególnych dzieci błędy te pojawiają się w różnym nasileniu, jednak wyniki badań (por. Krasowicz-Kupis 1999; Sochacka 2004; Awramiuk 2006; Awramiuk i in. 2014) pokazują jednoznacznie, że są one charakterystyczne dla większości dzieci w tym okresie rozwojowym. Każde dziecko, ucząc się czytania i pisania, popełnia podobne błędy, dopiero ich liczba i czas utrzymywania się pozwala odróżnić dziecko rzyka dysleksji od dziecka rozwijającego się prawidłowo. Na wstępnym etapie symptomem problemów dyslektycznych jest nie tyle rodzaj błędów, ile powszechność i uporczywość ich występowania.

5. Implikacje dydaktyczne

Rozwijanie świadomości fonologicznej ma kluczowe znaczenie zarówno dla pisania, jak i czytania na starcie edukacyjnym. Warto dodać, że obie te czynności są efektem sprawności przetwarzania fonologicznego, ale z dru-

giej strony stanowią jej trening. Przez stopniowe opanowywanie umiejętności czytania czy pisania doskonali się także świadomość fonologiczna dziecka.

Jak starałyśmy się wykazać, błędy w pisaniu oraz problemy w czytaniu małych dzieci mogą stanowić istotną wskazówkę dla nauczyciela, pozwalającą diagnozować etap opanowania umiejętności pisania i czytania, a także sygnalizować problemy, z jakimi dziecko się boryka. Poziom umiejętności w tych obszarach na początku edukacji szkolnej różni się znacząco, co stanowi prawdziwe wyzwanie dydaktyczne. Istotną rolę w procesie przygotowywania dzieci do nauki czytania i pisania mają do odegrania zarówno rodzice, jak i nauczyciele.

Z wielu względów szczególnie korzystne wydaje się stosowanie od wczesnego dzieciństwa długotrwałych oddziaływań obejmujących rozwój językowy dziecka, rozwój świadomości językowej oraz rozwój świadomości pisma. Związana z tym jest popularyzacja korzystnych oddziaływań w środowisku rodzinnym (m.in. czytanie dzieciom, gromadzenie księgozbioru, rozmawianie o książkach, zachęcanie do zabaw w pisanie).

Warto zwrócić uwagę nauczycieli na stymulację określonych sprawności dziecka, głównie językowych, ale szeroko pojętych, nie ograniczonych tylko do analizy fonemowej. W ramach rozwoju umiejętności komunikacyjnych i rozwiania języka w aspekcie fonologicznym u dzieci z ryzykiem trudności w czytaniu i pisaniu nauczyciele powinni:

- sprawdzać, czy polecenia kierowane do całej grupy zostały przez każde dziecko usłyszane i zrozumiane,
- mówić głośno i wyraźnie z akcentowaniem słów kluczowych,
- jak najczęściej indywidualnie zwracać się do dziecka,
- podawać pojedyncze polecenia (jedno zadanie naraz),
- dbać o dobre warunki dla percepcji mowy,
- wielokrotnie powtarzać, „przeuczać” nowe i/lub trudne terminy (Kochańska, Krasowicz-Kupis 2014).

Niekorzystne jest wprowadzanie zbyt wczesnej analizy fonemowej czy prób czytania „na siłę”, jeśli dziecko nie przejawia zainteresowania tą czynnością. Należy raczej rozpocząć od wprowadzania zabaw przygotowujących do czytania. Warto, aby zarówno nauczyciele, jak i rodzice stosowali tzw. czytanie w kontekście (wspólne, naprzemienne, wyraz – obrazek itp.) oraz czytanie funkcjonalne (wyraźnie ukierunkowane na jakiś konkretny cel, np. by dowiedzieć się, gdzie mieszkała bohaterka itp.).

Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z głównych problemów, na jakie natrafia dziecko przy odwzorowywaniu lub dekodowaniu fonemów języka ojczystego. Na umiejętność wydzielania i reprezentowania fonemów wpływ mają takie czynniki językowe jak długość słowa, struktura sylaby,

kontekst fonologiczny, a także regularność odpowiedniości między fonemem a grafemem, złożoność grafemów oraz niedomagania świadomości ortograficznej i morfologicznej. Każdy problem wymaga nieco innego postępowania. Uzasadnienie pisowni w wyrazach *idą* czy *ciągnął* ma charakter gramatyczny, a słuchowe rozróżnianie segmentów nosowych nie jest skuteczną drogą do uczenia poprawnego zapisu liter Ę, Ą. W wypadku tych liter żaden kontekst fonologiczny nie jest na tyle jednoznaczny, aby ich wprowadzenie opierać jedynie na słuchu. Wykształcenie umiejętności poprawnego zapisu wielu polskich wyrazów wymaga ciągłego eksponowania wzorca graficznego oraz ćwiczeń ortograficznych i morfologicznych, uświadamiających dziecku tożsamość pewnych segmentów w różnych formach danego leksemu.

Świadomość tego, jak dziecko uczy się pisać i czytać oraz przez jakie etapy przechodzi, a także umiejętność rozpoznawania błędów rozwojowych, typowych dla większości dzieci, mogą pomóc zbudować odpowiednie narzędzia do oceny stopnia rozwoju umiejętności pisania dzieci na podstawie błędów. Takie narzędzia można wykorzystać do diagnozy, zwiększenia efektywności nauczania poprzez jego indywidualizację, a także do wczesnej interwencji. Wiedza dotycząca naturalnego rozwoju wczesnych umiejętności pisania i czytania pozwala stosunkowo szybko wychwytywać wszelkie nieprawidłowości, identyfikować dzieci z ryzykiem trudności w czytaniu i pisaniu, reagować na ewentualne problemy i efektywnie pomagać dzieciom w zmaganiach z systemem ojczystego języka. Nauczyciele towarzyszący dzieciom na tym wczesnym etapie mogą obserwować rozwój swoich podopiecznych, wesprzeć tych, którzy nie mieli dotychczas kontaktu z pismem i wykazują jakieś opóźnienia, wprowadzić odpowiednie programy dla dzieci z grupy ryzyka trudności w uczeniu się.

Literatura

- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok.
- Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G., 2014, *Reading and spelling acquisition in Polish: Educational and linguistic determinants*, „L1-Educational Studies in Language and Literature”, vol. 14, s. 1–24.
- Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Bogdanowicz K., 2014, *Letter name spelling in Polish and English: different languages, the same strategy?*, [w:] *Studies in Language Acquisition, Learning, and Corpora*, red. K. Kerge, *Proceedings of TLU Institute of the Estonian Language and Culture*, 16, s. 119–141.
- Bogdanowicz M., 1995, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin.

- Bourassa D.C., Treiman R., 2001, *Spelling development and disability: the importance of linguistics factors*, „Language, Speech and Hearing Services in Schools” 32(3), s. 172–181.
- Caravolas M., Hulme Ch., Snowling M.J., 2001, *The foundations of spelling ability: evidence from a 3-year longitudinal study*, „Journal of Memory and Language” 45(4), s. 751–774.
- Deacon S.H., Conrad N., Pacton S., 2008, *A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling*, „Canadian Psychology” 49(2), s. 118–124.
- Ehri L., 2000, *Learning to read and learning to spell: two sides of a coin*, „Topics in Language Disorders” 20 (3), s. 19–36.
- Górniewicz E., 1995, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, wyd. II, poprawione, Toruń.
- Hannouz D., 2005, *Spelling with letter names* [referat wygłoszony na 5th IAIME conference, Albi (Francja), 11–13.05.2005 r.].
- Hayes H., Treiman R., Kessler B., 2006, *Children use vowels to help them spell consonants*, „Journal of Experimental Child Psychology” 94(1), s. 27–42.
- Henderson E., 1985, *Teaching spelling*, Boston.
- Kochańska M., Krasowicz-Kupis G., 2014, *Problemy edukacyjne uczniów z SLI i dysleksją rozwojową*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, t. V, red. E. Awramiuk, Białystok, s. 223–252.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9 letnich*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2007, *Psychologia dysleksji*, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., 2008, *Testy czytania dla 6-latków*, Warszawa.
- Levin I., Patel S., Margalit T., Barad N., 2002, *Letter names: effect on letter saying, spelling, and word recognition in Hebrew*, „Psycho-linguistique Appliquée”, 23, s. 269–300.
- National Early Literacy Panel, 2008, *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, Washington; lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf (27.06.2014).
- Milewski S., 1999, *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej*, Lublin.
- Morin M., 2007, *Linguistic factors and invented spelling in children: the case of French beginners in children*, „L1-Educational Studies in Language and Literature” 7(3), s. 173–189.
- Oldrieve R.M., 2011, *Introducing the CVC Spelling Assessment: Helps Track Gains as Kindergarten and First Grade Students Learn the Alphabetic Principle*, „California Reader” 45(1), s. 4–14.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2007, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia*, Warszawa.

- Pelletier J., Lasenby J., 2007, *Early writing development in L1 English speaking children*, „L1-Educational Studies in Language and Literature” 7(3), s. 81–107.
- Pietras I., 2008, *Dysortografia*, Gdańsk.
- Rispens J.E., McBride-Chang C., Reitsma P., 2008, *Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch*. „Reading & Writing” 21(6), s. 587–607.
- Rocławski B., 1995, *Nauka czytania i pisanie*, Gdańsk.
- Sangster L., Deacon S.H., 2011, *Development in children’s sensitivity to the role of derivations in spelling*. „Canadian Journal of Experimental Psychology” 65(2), s. 133–139.
- Sawa B., 1987, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, wyd. III, poprawione i rozszerzone, Warszawa.
- Snowling M.J., 2000, *Dyslexia*, London – Oxford.
- Snowling M.J., Gallagher A., Frith U., 2003, *Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill*, „Child Development” 74(2), s. 358–373.
- Sochacka K., 2004, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok.
- Sprenger-Charolles L., Cole P., Serniclaes W., 2006, *Reading acquisition and developmental dyslexia (Essays in developmental psychology)*, Psychology Press Hove, UK, & New-York, USA.
- Styczek I., 1981, *Logopedia*, wyd. III, Warszawa.
- Titos R., Defior S., Alegria J., Martos F., 2003, *The use of morphological resources in Spanish orthography: the case of the verb*, [w:] M.R. Joshi, Ch.K. Leong, B.L.J. Kaczmarek (red.), *Literacy Acquisition. The Role of Phonology, Morphology and Orthography*, Amsterdam, s. 113–118.
- Treiman R., 2004, *Phonology and Spelling*, [w:] *Handbook of Children’s Literacy*, red. T. Nunes, P. Bryant, Dordrecht–Boston–New York–London, s. 31–42.
- Treiman R., Cassar M., 1997, *Spelling Acquisition in English*, [w:] *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages*, red. Ch. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol, Mahwah, New Jersey, London, s. 61–80.
- Werfel K.L., Schuele C.M., 2012, *Segmentation and representation of consonant blends in kindergarten children’s spellings*. „Language, Speech, and Hearing Services in Schools” 43, s. 292–307.
- van Bergen E., de Jong P.F., Plakas A., Maassen B., van der Leij A., 2012, *Child and parental literacy level within families with a history of dyslexia*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 53(1), 28–36.
- Young K., 2007, *Developmental stage theory of spelling: Analysis of consistency across four spelling related activities*, „Australian Journal of Language and Literacy” 30(3), s. 203–220.
- Zakrzewska B., 1994, *Koncepcja procesu reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Siedlce.

Discovering the written word. Reflection of phonological segmentation problems in children's early writings

Summary

The aim of this article is to show that the children's writings at the early stage of learning to write illustrate the process of acquisition of alphabetic writing principles, and that some errors in reading and writing reflect problems with phonological segmentation. These are examples of spelling errors caused by insufficient morphological awareness, unusual reconstruction of grapheme and phoneme correspondences, difficulties in using the rules of certain graphemes distribution, use of phonetic strategy, as well as problems with phonological segmentation. This paper also describes a study conducted among 252 primary school students from the 1st grade. The purpose was to determine the most common errors made by the children at the beginning of formal learning. The impact of the problems with phonemes analysis on reading and tips for parents and teachers on the development of the phonological awareness are ending the text.

Key words: early spelling development, error analysis, letter omission, phonological segmentation

Słowa-klucze: rozwój wczesnych umiejętności pisania, analiza błędów, opuszczanie liter, segmentacja fonologiczna

